

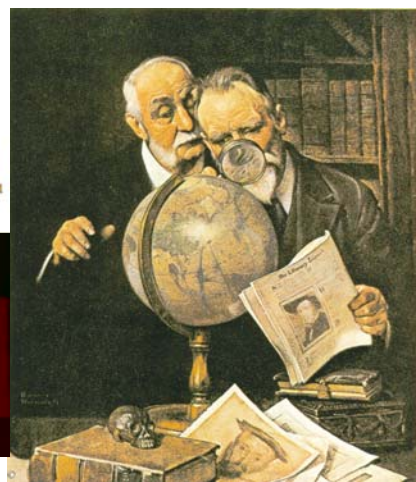
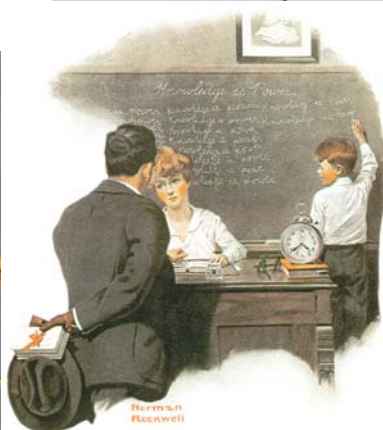
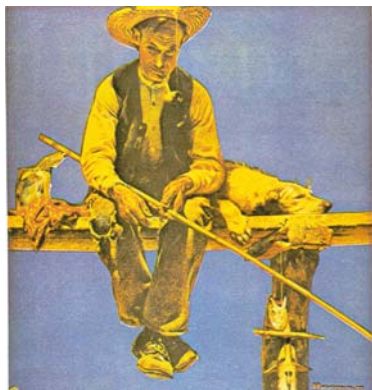


Avaliação pensada a partir de uma epistemologia do cotidiano



Paulo Szarbi

VOLUME 1



Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

Avaliação pensada a partir de uma epistemologia do cotidiano

Paulo Scarbi

Texto apresentado ao Programa de Pós-graduação em
Educação da Faculdade de Educação da Uerj como
pré-requisito à obtenção do título de doutor.

Orientadora:
Prof^a Dr^a **Nilda Guimarães Alves**

julho de 2005

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

Tese: Avaliação pensada sentida a partir de uma epistemologia do cotidiano

Elaborada por Paulo Sergio Sgarbi Goulart

Aprovada pela Banca Examinadora.

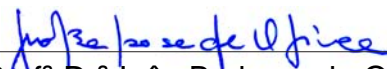
Rio de Janeiro, 04 de julho de 2005.



Prof^a Dr^a Nilda Guimarães Alves

Orientadora da Tese

Universidade do Estado do Rio de Janeiro



Prof^a Dr^a Inês Barbosa de Oliveira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro



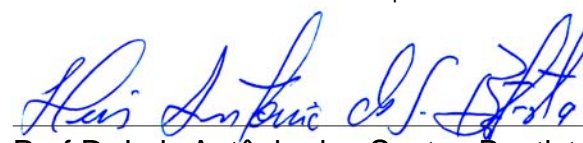
Prof^a Dr^a Maria Teresa Esteban

Universidade Federal Fluminense



Prof Dr Carlos Eduardo Ferraço

Universidade Federal do Espírito Santo



Prof Dr Luis Antônio dos Santos Baptista

Universidade Federal Fluminense

AGRADECIMENTOS

Uma questão complicada, quando se tem consciência das redes em que todos vivemos, é, numa tese, por exemplo, agradecer às pessoas nominalmente. O primeiro problema que vejo é esquecer de alguém, o que, no meu caso específico, é certo que aconteça. O segundo, epistemológico, é que, queiramos ou não, as pessoas que aparecem nos agradecimentos assumem uma certa hierarquia, em que a maior ou menor importância de cada uma está na relação quantidade e qualidade de palavras a elas referidas e o lugar que ocupam na ordem de aparecimento.

Não creio que consiga fugir disso a não ser não fazendo os agradecimentos da forma tradicional, e esta foi a minha escolha, e bem confortável até, porque as pessoas de mim mais próximas pelo afeto, já devem estar cansadas dos meus agradecimentos, que são diários e, às vezes, muitas vezes por dia, mesmo que não sejam sempre através de verbalizações.

Todas as pessoas que eu conheço, mesmo que não lhes saiba o nome – o que, no meu caso específico, e mais do que certo que aconteça –, fazem parte ativa da instituição da minha subjetividade. Se o que sintopenso, sintofalo, sintoescrevo e sintosinto o faço a partir do sujeito que sou, todas essas pessoas estão neste trabalho. Por isso, sintam-se todas abraçadas pelos meus agradecimentos, e eu espero, muito mesmo, que, de uma maneira ou de outra, se reconheçam nos meus textos.

Pode ser que algumas pessoas queiram ser citadas nominalmente, por não se acharem ainda contempladas e por se sentirem mais fundamentais para as condições de tessitura do meu trabalho. Para estas pessoas, a quem não quero frustrar, reservo a dedicatória a seguir:

A você, _____,
escreva aqui o seu nome legível

o meu especial agradecimento pela participação no
meu trabalho. Obrigado.

Paulo Sgarbi

A eventuais leitores que ainda não se sentirem contempladas, minhas desculpas.

Aos contemplados, um pouco de Mário Quintana que garimpei de uma apresentação de Power Point:

Sentir primeiro, pensar depois

Perdoar primeiro, julgar depois

Amar primeiro, educar depois

Esquecer primeiro, aprender depois

Libertar primeiro, ensinar depois

Alimentar primeiro, cantar depois

Possuir primeiro, contemplar depois

Agir primeiro, julgar depois

Navegar primeiro, aportar depois

Viver primeiro, morrer depois

Paulo Sgarbi

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as pessoas a quem agradeço, e vou simbolizar a todos nos meus filhos Amélia, Isabelle, e Pedro e suas respectivas mães, nos meus “quase” filhos, Alice e Gregório, e sua mãe, e em meu Tio Armando, que não teve tempo de ver esse trabalho concluído, mas que, como ninguém, faz parte dele desde as minhas muitas infâncias.

RESUMO

Através de seis artigos independentes, o estudo aqui apresentado, tem como foco principal a avaliação da aprendizagem escolar no ensino fundamental pensada através de narrativas de professoras que são, também, alunas da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Os artigos apresentam reflexões sobre a linguagem oral e escrita e os discursos [Artigo 01: Abre-te sésamo: a magia das palavras] e as imagens enquanto possibilidades de representação dos conhecimentos [Artigo 02: As imagens e suas magias]. Outro ponto fundamental abordado é a relação modernidade e pós-modernidade [Artigo 03: Modernos e pós-modernos e seus conhecimentos cotidianos], pensada através das perspectivas que tecem conhecimentos e focalizada a partir da vida social cotidiana. As metáforas da rede e do rizoma são focalizadas [Artigo 04: Por que redes e rizomas?] como forma de pensar as maneiras de representação e expressão do conhecimento.

Estabelecer uma epistemologia do cotidiano [Artigo 05: Para uma epistemologia do cotidiano] foi a tarefa compreendida como impossível, na medida em que a complexidade e o movimento contínuo que caracterizam o cotidiano, entre outros elementos, dificultam a utilização das mesmas metodologias de uma concepção moderna de estudar a vida social. A tese é fechada com o artigo empírico [Artigo 06: Práticas avaliativas cotidianas tecendo conhecimentos], trazendo reflexões sobre práticas avaliativas narradas pelas alunas do curso da Faculdade de Educação da Uerj que já atuam como professoras no ensino fundamental das redes municipal e privada do município do Rio de Janeiro.

Uma característica de todos os artigos é o uso de imagens, privilegiadamente de cartuns, como forma de representar e expressar os conhecimentos produzidos pelas sociedades ocidentais, relativizando, assim, a primazia dos discursos oral e escrito que têm hegemonia sobre as demais formas de expressão.

ABSTRACT

Through six independent articles, the study presented here, that has as main focus the evaluation of the school learning in elementary education, thought through the narratives of teachers that are too students of the College of Education of the University of the State of Rio de Janeiro.

The articles present reflections on the oral and written language and the speeches [Article 01: Open yourself sesame: the magic of the words] and the images while possibility of representation of the knowledge [Article 02: The images and its magics]. Another basic point is the relation between modern and post-modern knowledge [Article 03: Modern and post-modern and its daily knowledge], thought through the perspectives that weave knowledge and focused from the daily social life. The metaphors of the web and rhizome are focused [Article 04: Why webs and rhizomes?] as away to think the ways of representation and expression of the knowledge.

To establish an epistemology of daily [Article 05: For an epistemology of daily], it was understood as impossible, in the measure where the complexity and the continuous movement that they characterize the daily, two among other elements, make it difficult the utilization of the same methodologies of one more modern conception to study the social life. The thesis ends up with the empirical article [Article 06: Daily evaluation practices weaving knowledge], bringing reflections on evaluation practices narrated by the students of the course of the College of Education of Uerj that act as teachers in the basic education of the county and private schools of Rio de Janeiro.

A characteristic of all the articles is the usage of images, privilege to cartoons, as away to represent and express the knowledge produced for the western societies, relativizing, thus, the priority of the verbal and written speeches that have hegemony over other ways of expression.

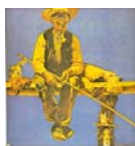
RELAÇÃO DOS ARTIGOS

INTRODUÇÃO:	ANTES DE QUALQUER COISA
ARTIGO 1:	ABRE-TE SÉZAMO: A MAGIA DAS PALAVRAS
ARTIGO 2:	AS IMAGENS E SUAS MAGIAS
ARTIGO 3:	MODERNOS E PÓS-MODERNOS E SEUS CONHECIMENTOS COTIDIANOS
ARTIGO 4:	POR QUE REDES E RIZOMAS?
ARTIGO 5:	PARA UMA <i>EPISTEMOMAGIA</i> DO COTIDIANO
ARTIGO 6:	PRÁTICAS AVALIATIVAS COTIDIANAS TECENDO CONHECIMENTOS
INCONCLUSÃO:	DA TAPEÇARIA DOS TEXTOS

RELAÇÃO DAS IMAGENS DAS CAPAS

As imagens que compõem a capa desta tese são de Norman Rockwell, do livreto *332 Magazine Covers*, organizado por Christopher Finch.

As imagens, por ordem de aparecimento no livreto, são:



GONE FISHING (*Literary Digest Cover* • July 30, 1921)



GRANDPA AND CHILDREN (*Literary Digest Cover* • December 24, 1921)



SETTING AN ARGUMENT (*Literary Digest Cover* • June 24, 1922)



TOP OF THE WORLD (*Ladies Home Journal Cover* • April, 1928)



KNOWLEDGE IS POWER (*Post Cover* • October 27, 1917)



OFF-DUTY CLOWN (*Post Cover* • May 18, 1917)



LEAFROG (*Post Cover* • June 28, 1919)



NO SWIMMING (*Post Cover* • June 4, 1921)



THE AGE OF ROMANCE (*Post Cover* • December 8, 1921)



PHRENOLOGIST (*Post Cover* • March 27, 1926)



DOCTOR AND DOLL (*Post Cover* • March 9, 1929)



NOTHING UP HIS SLEEVE (*Post Cover* • March 22, 1930)



CHILD PSYCHOLOGY (*Post Cover* • November 25, 1933)



MEDICINE (*Post Cover* • May 30, 1936)



THE NANNY (*Post Cover* • October 24, 1936)



MARBLES CHAMPION (*Post Cover* • September 2, 1939)

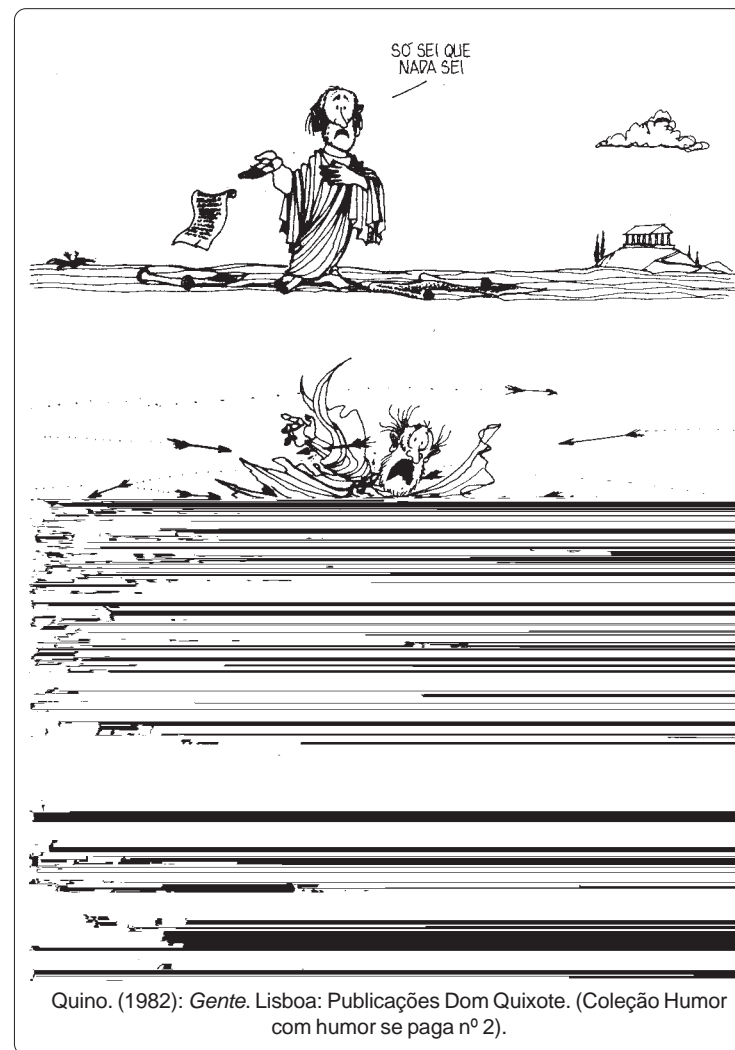


FACTS OF LIFE (*Post Cover* • July 14, 1951)



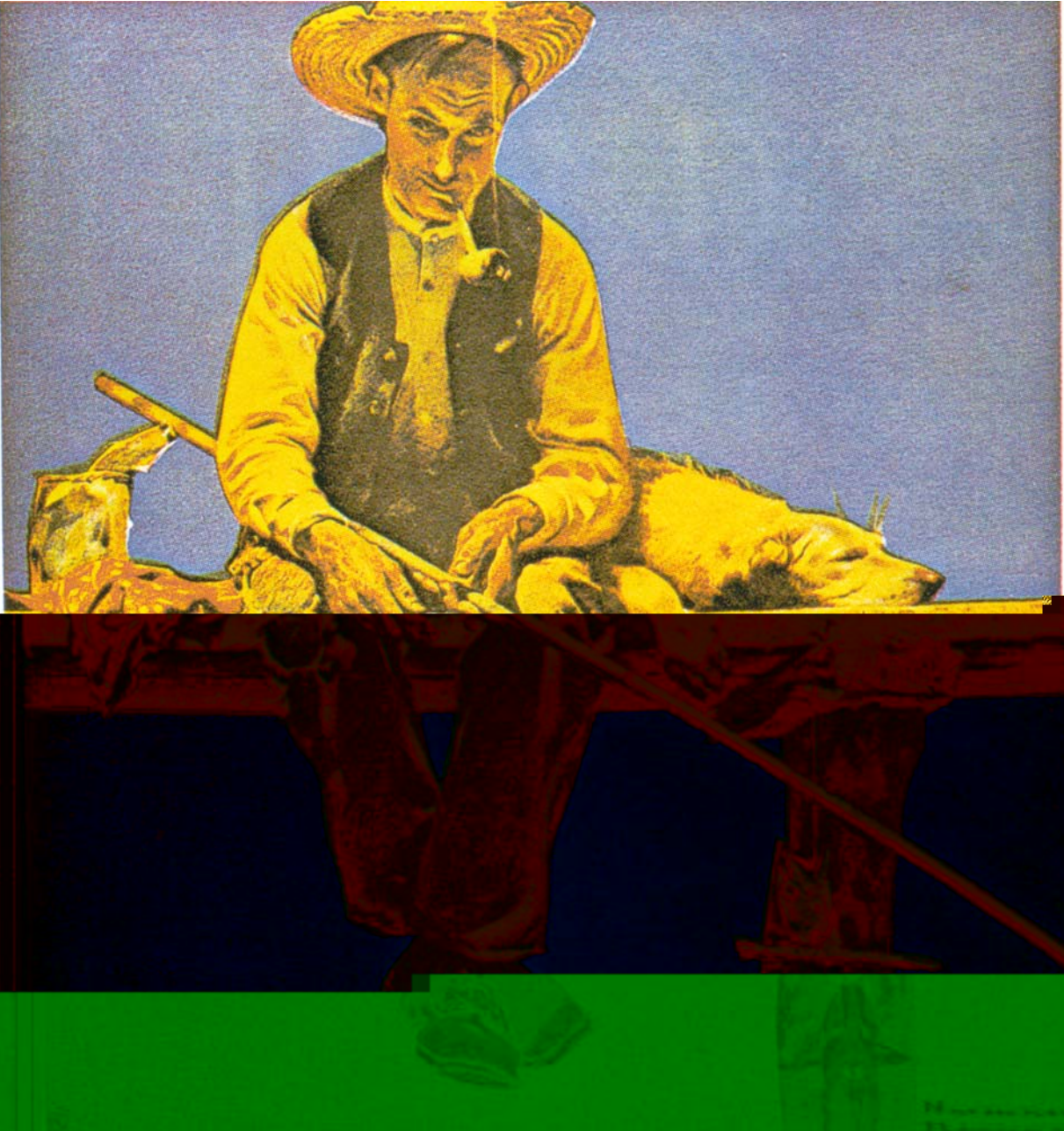
CHECK UP (*Post Cover* • September 7, 1957)

EPÍGRAFE



Introdução

ANTES DE QUALQUER COISA



ANTES DE QUALQUER COISA,

preciso contar a história do texto de qualificação, porque ela mostra algumas buscas muito importantes para mim. Uma primeira delas é deixar claramente marcada a inevitável e desejável participação de muitas pessoas nos textos/discursos que inventamos como pessoais, sem deixar que sejam invencionices efetivamente pessoais, quer pelo modo como jogamos com os diálogos que fazemos com essas **outras pessoas**, quer pela forma como procuramos expressar essa vida coletiva de nossas individualidades. No texto de qualificação, a solução foi a de usar caixas de textos que ora traziam as **falasescritas** de amigos que acompanharam a tessitura do texto com suas leituras e comentários, ora traziam trechos de leituras dos autores dos quais resolvi me fazer acompanhar e os que resolveram acompanhar-me na aventura da escrita.

Essa preocupação de marcar, no texto, a participação das minhas companhias já me aparece desde a dissertação, ou mesmo antes, mas de uma forma mais discreta, o que tem como consequência um formato mais sóbrio ou, como preferem dizer algumas pessoas, mais normal, mais ao **gosto da academia**. Independente da solução do formato, o mais importante para mim é a presença perceptível das pessoas, a visibilidade das redes cotidianas que tecem os conhecimentos que

Ela está no horizonte – diz Fernando Birri. – Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar.

EDUARDO GALEANO

Por **outras pessoas**, entendamos tanto os autores com quem dialogamos em nossas trajetórias de estudos através das leituras, como as com quem, nessa mesma trajetória, conversamos a respeito das nossas questões e leituras e escritos, como também, de uma maneira bem geral, as pessoas todas que constituem as nossas redes de formação, ou, como prefere Boaventura Santos (2003), “redes de subjetividades”.

Falasescritas e outras palavras serão reinventadas por justaposição, aglutinação ou outro processo qualquer para tentar dar conta de encontrar significados que expressem melhor novas maneiras de compreensão dos conhecimentos, a exemplo do que vêm fazendo autores como Nilda Alves (2002, 2001, 1999), entre outros.

A bem da “verdade”, é preciso observarmos que aquilo que rotulamos como o “**gosto da academia**” não é uma lei *a priori*, mas sim a manifestação hegemônica a partir da definição de formatos aceitos em detrimento de outros. Como, no entanto, a academia não é um ente que existe independente das pessoas que a tecem cotidianamente, nela circulam vários gostos e manifestações diferenciadas de autoritarismo ou não, o que faz com que o conceito de “normalidade” (Foucault, 1987:148-9) quanto às formas de apresentação seja, esteja em permanente negociação.

circulam nos **espaçotempos** todos de nossas vidas e, é claro, pelo menos para mim, que o **espaçotempo** acadêmico — ou “científico”, como poderiam argumentar alguns — não escapa do “todo de nossas vidas”. Essa presença de amigos e autores é o que posso chamar de uma primeira busca discursiva em meus trabalhos escritos.

Uma outra busca diz respeito a maneiras de dizer e a formatos possíveis e mais adequados a essas maneiras, pela convicção de que novas maneiras de compreender o conhecimento pressupõem novas maneiras de expressar a compreensão e o próprio conhecimento, novos formatos para representar a expressão lingüística e, mais do que isso, novas possibilidades de expressão, como, por exemplo, a pictórica. Hoje, podemos aliar as tecnologias — no meu caso específico, as de computação — à nossa imaginação, embora eu tenha plena convicção de que as relações possíveis desses elementos ainda não bastam, ainda não dão conta de expressar o que pensamos do mundo, pois, a cada **falaescrita** sobre o seu cotidiano, a vida cotidiana, com sua dinâmica e ritmo próprios, já foi transformada, até mesmo pelo que **falamosescrevemos**.

De uma outra forma, como nos alerta *Cornelius Castoriadis*, é preciso pensar sobre os limites da expressão, quer por se basear em sistemas finitos — e portanto limitados — de códigos, ou em outros sistemas de outra natureza, como é a imagem, quer pela limitação mesmo de nossa compreensão sobre o que estudamos. Como fala o pensador francês, as operações de “separar, recortar, classificar, ordenar, contar”, que tão bem caracterizam o pensamento moderno, podem não caber como operações metodológicas de compreensão do cotidiano, exigindo dos estudiosos um enorme esforço de tentar novas formas de comunicação do que se compreende a partir das novas

Antes de avançar mais, creio que seria útil fornecer uma referência intuitiva por meio de duas ilustrações. Que cada qual pense na totalidade das representações de que é capaz: tudo o que se pode apresentar, e ser representado, como percepções presente na “realidade”, como lembrança, como imaginação, como devaneio, como sonho. E que cada qual tente refletir sobre a questão: pode-se mesmo, dentro dessa totalidade, separar, recortar, classificar, ordenar, contar – ou, ao contrário, tais operações são tão absurdas quanto impossíveis em vista daquilo de que se trata? Ou ainda: pensemos na totalidade das significações que poderiam ser transmitidas pelos enunciados do francês contemporâneo. Tais enunciados, é claro, são em número finito: correspondem a combinações de elementos de um conjunto finito, e essas próprias combinações, por sua vez, incluem, em cada caso, um número finito de elementos. Notemos, de passagem, que é um erro dizer – como Chomsky – que a “criatividade dos falantes nativos” se exprime no fato de que eles podem formar uma infinidade de enunciados. Em primeiro lugar, não há nesse fato, enquanto tal, nenhuma “criatividade”: trata-se de uma atividade meramente combinatória (a qual, justamente por ser desprovida de dimensão *semântica*, já é, há anos, reproduzível em computadores). É errado, em segundo lugar, falar, a esse respeito, de um número *infinito* de enunciados. Só poderia haver um número infinito de enunciados se pudessem ocorrer enunciados de um comprimento arbitrariamente longo, o que não é o caso, nem poderia sê-lo, em nenhuma língua natural (nem mesmo num sistema de base física).

(CASTORIADIS, 1987b:409)

formas de compreender.

Ainda é *Castoriadis*, dentre outros, que me ajuda a pensar na questão discursiva da invenção científica de mundo, ou melhor, da invenção científico-discursiva de mundo, em que a formalização normalmente lingüística pode ser caracterizada como um ato de comunicação e, como tal, verificável enquanto conhecimento e enquanto forma de expressar o conhecimento, o que, no texto de qualificação, foi metaforizado como “maquiagem”.

Mas como foi a maquiagem que eu mesmo produzi no texto? Declarando inventar uma forma diferente de dizer, como me expus e como me escondi nessa forma? Será a forma efetivamente diferente em profundidade, ou apenas uma roupagem meio abusada que disfarça a forma ainda linear e seqüencial tão a gosto da modernidade? E há tanto mal assim nessa forma moderna que nos impulsiona na aventura de dizer diferente? Estas são algumas poucas questões dentre muitas que, certamente, podem ser levantadas. Como ponto para reflexão, trago uma fala de Carlos Eduardo Ferraço que respondia a uma indagação de um participante do **VI Colóquio sobre Questões Curriculares** quanto à consistência possível de uma epistemologia do cotidiano que leva em conta as falas das pessoas envolvidas, por exemplo, numa pesquisa. A colocação de Ferraço me sacudiu muito fortemente e de maneira decisiva, pois disse que é de fundamental importância que compreendamos que as falas dos sujeitos pesquisados estão no mesmo patamar de importância que as falas dos autores com os quais dialogamos em nosso caminho teórico.

Pensar nessa relação com **sujeitosescritoresconsagrados** e **sujeitosfaladoresnãoconsagrados** me anima a pensar relações epistemológicas mais agradáveis. Agradáveis não no sentido estritamente deleitável

Há séculos, no Ocidente, a ciência não é idéia, mas realidade instituída, e descritível como tal. Define-se como produção e reprodução dos fenômenos na experimentação e observação, como inferência formalizável (ainda que parcialmente) dos enunciados, como correspondência unívoca de uns e de outros; constitui os seus resultados como verificáveis e acessíveis a todos os que quiserem dar-se ao trabalho de estudá-los. Como, por conseqüência, seria científico um discurso que escapasse às regras comuns de verificação e comunicabilidade, que só pudesse instaurar-se protegendo-se contra essas regras e progredir somente mantendo-se assim?

(CASTORIADIS, 1987A:41).

O VI Colóquio sobre Questões Curriculares /
II Colóquio Lusobrasileiro sobre Questões Curriculares – Currículo: pensar, inventar, diferir – aconteceu na Uerj em agosto de 2004, e a mesa a que me refiro teve como título “Sujeitos da Escola”, que o autor citado compartilhou com a prof^a Maria das Mercês Sampaio, da PUC-SP.

do termo, mas no caminho de uma relação em que o rigor não torne nem o caminho nem a relação enfadonhos, tristes, chatos mesmo, induzindo a desleitura. Se entendemos como importantes as contribuições teóricas dos autores consagrados, e efetivamente o são, não podemos colocar num segundo plano, ou num plano inferior, as contribuições dos apenas viventes do cotidiano, dos não consagrados academicamente. Quem me ajuda a pensar um pouco nisso é José Machado Pais, ao tentar refletir sobre o que é uma sociologia do cotidiano. Mas outras pessoas também me ajudam nessa reflexão, e são as amigas e os amigos que, por generosidade, desvendam, muitas vezes, as maquiagens de que me utilizo para disfarçar **"a invenção do cotidiano"**.

Neste ponto, me obrigo a uma síntese de coisas já ditas nesse anterior imediato:

primeiramente, que a dicotomia **sujeitosescritoresconsagrados** e **sujeitosfaladoresnãoconsagrados** um pouco que desaparece, na medida em que consagro meus amigos como autores indispensáveis às minhas formas de dizer e escrever e que, também, torno meus amigos os consagrados que já dizem dos mundos e das formas bem antes de mim, ainda contando com o fato de que grande parte dos meus amigos **sujeitosfaladoresnãoconsagrados** já publicam e se consagram independentemente de serem meus amigos. Além disso, as minhas **alunasprofessoras**, base empírica do estudo sobre avaliação da aprendizagem, são tão consagradas como amigas quanto como autoras. Em segundo lugar, que a "incorporação explícita" do alheio ao que quero dizer já é uma outra forma de dizer que mais me aproxima do dizer cotidiano, com as conversas todas que tecem infinitas redes.

Ao mesmo tempo que ia escrevendo, me incomodou essa coisa de consagrar para igualar. A metáfora, neste sentido, não me ampara, pois o movimento inverso, o de dessacralizar os ilustres

À sociologia do cotidiano interessa mais a **mostração** (do latim *mostrare*) do social do que a sua demonstração, **geometrizada por quadros teóricos e conceitos** (ou preconceitos) de partida, bem assim como por hipóteses rígidas que à força se procuram demonstrar num processo de duvidoso alcance em que o conhecimento explicativo se divorcia do conhecimento descritivo e compreensivo. A questão que portanto se coloca é a de saber se as "explicações" e "demonstrações" sociológicas ganham sentido heurístico ao menosprezarem os sentidos do viver cotidiano. Os conceitos e teorias devem entender-se como instrumentos metodológicos de investigação ao serviço da capacidade criadora de quem pesquisa.

(PAIS, 2003:30-1)

Invenção do cotidiano: Expressão que tomo emprestado do título de um livro de Michel de Certeau, um dos autores de referência de meus estudos

Refiro-me, aqui, a um texto que escrevi a partir dos trabalhos finais da disciplina avaliação da aprendizagem das minhas **alunasprofessoras** do CPM*, cujo título é **"Minhas alunasprofessoras"**. (Sgarbi, 2000)

* CPM é a sigla do curso de pedagogia que surgiu da cabecinha inquieta da minha amiga Berenice Picanço e que tinha na origem como característica, além de quase 100% de alunas, o alunado totalmente formado de professoras do ensino fundamental.

teóricos reconhecidos pela academia, seria mais apropriado à minha maneira de ser e à minha intenção de dizer algumas coisas. No entanto, não se trata de equalizar todas as pessoas na mesma frequência, até porque a sonoridade ficaria pobre, perderia em dissonâncias tão fundamentais a uma boa música. Trata-se, isso sim, de compreender que todas as pessoas têm coisas importantes a dizer, e que o dizer de uma não é necessariamente melhor que o dizer de outra. E já antevejo um diálogo com uma certa interlocutora imaginária, que me diria:

— Tenha a santa paciência, meu amigo. Você não vai querer comparar as palavras de um autor consagrado com a de suas alunas professoras, vai?

Ao que eu responderia:

— Comparar? Não. Mas compreendê-las como uma sendo tão importante e fundamental quanto a outra, isso eu já faço.

— Mas isso não tem a menor lógica — diria ela aflita e de voz aumentada. Uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa.

E eu lhe diria:

— Não tem lógica para você, amiga, que não consegue compreender a fundo a importância de umas coisas e outras coisas não serem necessariamente umas melhores que outras. Exatamente porque dizem coisas diferentes é que ambas são igualmente importantes para mim.

O meu texto de qualificação foi inventado um pouco assim, tomando emprestado a uns e a outros — sem exagero na distinção entre uns e outros — suas falas, suas invenções, suas magias, suas constatações, suas realidades. Não muito diferente é o meu desejo da tese. Queria, é certo, uma maior presença física das pessoas todas que comigo discutem essas possibilidades

Sendo assim, o discurso “universal” de uma filosofia passada não consegue recuperar mais seus direitos. Enquanto diz respeito à linguagem, a questão filosófica consistiria sobretudo em interrogar, em nossas sociedades técnicas, a grande partilha entre as discursividades reguladoras da especialização (elas mantêm uma razão social por compartimentos estanques operatórios) e as narrativas do intercâmbio massificado (multiplicam as *astúcias* que permitem ou refreiam uma *circulação* numa rede de poderes). Independentemente das análises que reduziriam umas e outras ao índice comum de *práticas* linguísticas, ou das pesquisas que põem em evidência ou a insinuação das crenças, da probabilidade, das metáforas, isto é, do “comum” no discurso científico, ou as lógicas complexas implícitas na linguagem ordinária — tentativas para rearticular as peças desconexas e abusivamente hierarquizadas da linguagem — é possível recorrer também a uma filosofia que forneça um “modelo” (assim como se fala de um modelo de automóvel) e que efetue um exame rigoroso da linguagem ordinária: a de Wittgenstein. Na perspectiva em que me coloco, ela pode ser considerada uma crítica radical do perito. Corolário: é também uma crítica do filósofo como perito.

(CERTEAU, 1994:67-8)

epistemológicas a partir do cotidiano, mas sei que os movimentos que, por vezes, nos aproximam, outras vezes nos afastam, tornando muito difícil uma tessitura realmente coletiva. Fica o *desejo de* como marca da *aindaimpossibilidade* de realização.

Para além já do texto de qualificação, que vou ainda comentar a seguir, incorporo uma maneira de fazer da minha amiga **Andréa Pavão** (2004), que trata cada capítulo de sua tese como um texto acabado e que, por isso, traz, ao seu final, as referências bibliográficas. É claro que o que vou “colar” da Andréa não pára por aí, pois seu estudo é muito rico e traz a leitura e a escrita como eixos principais, e leitura e escrita me vão interessar muito. Refiro-me aqui à “cola” do formato, porque é disso que estou tratando no momento, e faço essa escolha com a sua advertência: — *A banca não gostou disso não.*

Volto um pouco à questão da *aindaimpossibilidade* por causa de um encontro — 19-out-2004 — do grupo de pesquisa, quando conversávamos sobre imagem e linguagem e da inserção do coletivo nas individualidades, ao mesmo tempo que se torna muito difícil fazer convergir os movimentos individuais de busca a algo mais coletivo, mais grupal. Caminhos se cruzam, mas cada um vai em uma direção muito própria. Na rede, não há nós dominantes, mesmo

(**Andréa** foi aluna, namorada, ficou perto e distante, caminhou junto e sozinha, e sempre foi e sempre será um pedaço muito bonito da minha história, um pedaço de encontros tão inusitados como gostosos, e que hoje, com sua generosidade, me oferece sua tese como possibilidade de reflexão para minhas escolhas.)

que nossos discursos teimem em afirmar que sim. É que sempre penso na fragilidade das minhas invenções pessoais e fico querendo que o grupo dê sustentação a essa fragilidade. Mas talvez seja, também, uma maneira de ver um pouco o que há do grupo em mim.

De qualquer forma, fica posta a intenção de caminhar junto, mesmo separadamente, na discussão cotidiana sobre como podemos conhecer cotidianamente pelo viés do próprio cotidiano. Como marca importante dessa intenção, enfatizo a artificialidade do processo de escrever *junto separado* — e sempre é bom compreender o alerta de Foucault — e a interdependência desse processo da intenção da escrita; ou será o inverso? A inquietude dessa (aparente) contradição me é suscitada pelo pensador francês quando, adiante no seu texto, define *a priori* como *aquilo que, numa dada época, recorta na experiência um campo de saber possível, define o modo de ser dos objetos que aí aparecem, arma o olhar cotidiano de poderes teóricos e define as condições em que se pode sustentar sobre as coisas um discurso reconhecido como verdadeiro*. Devo, portanto, cuidar para que minha escrita não seja apenas uma maquiagem para disfarçar os conhecimentos ordenados e classificados que herdamos da modernidade em saberes arrogantes que, sob o epíteto de pós-modernos, nada trazem de novo ao pensamento humano. E não vejo outra solução se não a de confiar na perspicácia dos leitores ocasionais desse texto e de caros teóricos, como Norman Fairclough, por exemplo, ao refletir sobre Foucault.

De qualquer forma, devo cuidar da releitura e da reescrita de algumas passagens do texto de qualificação que, todo bem intencionado em trazer discussões relevantes sobre a relação conhecimento e linguagem — para, a partir dela, aprofundar questões que têm caracterizado um

A teoria da história natural não é dissociável da teoria da linguagem. E contudo, de uma a outra, não se trata de uma transferência de método. Nem de uma comunicação de conceitos, ou dos prestígios de um modelo que, por ter sido “sucesso” de um lado, seria tentado no domínio vizinho. Também não se trata de uma racionalidade mais geral que imitaria formas idênticas à reflexão sobre a gramática e a *taxinomia*. Mas sim de uma disposição fundamental do saber que ordena o conhecimento dos seres segundo a possibilidade de representá-lo num sistema de nomes. Houve, sem dúvida, nessa região a que hoje chamamos a vida, muitas outras pesquisas além dos esforços de classificação, muitas outras análises além daquelas das identidades e das diferenças. Todas, porém, repousavam numa espécie de *a priori* histórico que as autorizava em sua dispersão, em seus projetos singulares e divergentes, que tornava igualmente possíveis todos os debates de opiniões de que eles eram o lugar.

(FOUCAULT, 1999:218)

Foucault sugere que uma formação discursiva constitui objetos de forma altamente limitada, na qual as restrições sobre o que ocorre dentro de uma formação discursiva são uma função das relações interdiscursivas entre as formações discursivas e das relações entre as práticas discursivas e não-discursivas que compõem tal formação discursiva.

(FAIRCLOUGH, 2001:67)

grande número de práticas avaliativas em muitas de nossas escolas —, também maquia, pela linguagem, o aprofundamento de questões centrais, o que me foi apontado pelas considerações da banca de qualificação e de **amigos pares do programa** que, tendo lido meu texto, me presentearam com suas reflexões.

Uma primeira preocupação, nesse movimento de reorganizar — quer pela ampliação, quer pela amputação, quer pela resignificação — o texto de qualificação em tese diz respeito a possibilidades formais. A escrita do texto de qualificação se deu, às vezes intencionalmente, às vezes não, de uma forma não-linear. Explico: estava, por exemplo, lá na página 70 quando, por uma leitura ou uma conversa ou um devaneio, voltava à página 30 e reescrevia alguma coisa, acrescentava pedaços de texto ou retirava, o que fazia com que a página 70 deixasse de ter esse número. Como esse movimento aconteceu muitas vezes, a própria escrita — sem deixar de ter sido um exercício muitíssimo interessante para mim — trazia mais o movimento de ir e vir do que deixava claro o significado desse movimento para a compreensão do texto e, por conseguinte, do que ele discutia. Por isso, como já observo nos parênteses da página 16 desta parte, colando da amiga Andréa Pavão a idéia da sua tese, vou organizar meu estudo em capítulos que possam ser considerados em si mesmos, sem uma necessária relação com os outros capítulos.

Nesse sentido, preciso compreender a linearidade não como um mal necessário, mas sim não considerá-la um mal. Ou seja, ser linear na escrita — tanto quanto se é possível ser isso — assume o significado de uma metodologia — talvez técnica seja um termo mais adequado — necessária a uma clareza quando se tem por objetivo discutir questões relevantes sobre um ou mais assuntos. Ou

seja, tenho que assumir que os movimentos de pensar e escrever são diferentes e, por conseguinte, se organizam diferentemente. Devo tentar evitar — tanto quanto minha competência permita — que uma não-linearidade discursiva, mesmo sendo entendida como uma forma mais próxima à realidade, se configure como uma desorganização que, dificultando a compreensão dos possíveis leitores — alguns oficialmente lerão, como é o caso dos integrantes da banca — diminua a possibilidade de um debate que efetivamente possa contribuir para o pensamento humano para além do já pensado.

Mais do que um impasse técnico, trago um certo **paradoxo**, pelo menos na aparência, entre um “dizer” diferente do já dito para **expressarrepresentar** uma nova maneira de conhecer e a velha e tradicional forma de **expressarrepresentar** o conhecimento, que é a escrita linear. Por outro lado, mas sem desfazer o paradoxo, a **imagem** como linguagem também possível traz, em sua essência, as mesmas questões da linguagem **faladaescrita** com que a “normalidade científica” tem-se constituído enquanto verdade, como nos alerta *Gombrich*. Talvez, apenas talvez, haja na imagem e na **falaescrita** mais do que o **ouvidoolho** possa **ouvirver**.

Como a linguagem é um ponto central em minhas reflexões e os cartuns se constituem uma linguagem significativa para **expressarrepresentar** a vida cotidiana, penso ser importante apresentar uma discussão sobre essa questão que me permita compreender as práticas avaliativas narradas por minhas **alunasprofessoras** como exercícios de linguagem. Com essa intenção, **ABRE-TE SÉZAMO: A MAGIA DAS PALAVRAS** é um texto que pretende discutir as linguagens/os discursos e as formulações científicas que transformam os conhecimentos em verdades absolutas e acabadas.

Paradoxo:

1. Conceito que é ou parece contrário ao comum; contra-senso, absurdo, disparate: &
2. Contradição, pelo menos na aparência: 2
3. Figura (15) em que uma afirmação aparentemente contraditória é, no entanto, verdadeira.
4. Filos. Afirmação que vai de encontro a sistemas ou pressupostos que se impuseram, como incontestáveis ao pensamento. [Cf., nesta acepç., aporia e antinomia.]
5. Lóg. Dupla implicação entre uma proposição e sua negação, que caracteriza uma contradição insolúvel. [V. paradoxos lógicos e paradoxos semânticos.]
6. Lóg. Dificuldade na conclusão de um raciocínio, seja pela vaguidade dos termos das suas proposições, seja pela insuficiência dos instrumentos lógicos formais. [V. paradoxo do monte.] (Holanda, 1996)

O tema deste artigo é um cavalinho de pau bastante comum. Não é metafórico nem puramente imaginário, pelo menos não mais do que o cabo de vassoura sobre o qual Swift escreveu suas meditações. Geralmente se contenta em ocupar seu lugar no canto do quarto de criança e não nutre ambições estéticas. Na verdade, detesta afetações. Mostra-se satisfeito com seu corpo de madeira e sua cabeça talhada toscamente, que assinala apenas a extremidade superior e serve para prender as rédeas. Como devemos referir-nos a ele? Devemos descrevê-lo como a “imagem de um cavalo”? Dificilmente os compiladores do Pocket Oxford Dictionary teriam concordado com isso. Eles definem imagem como “a imitação da forma exterior de um objeto”, e certamente a “forma exterior” de um cavalo não é “imitada” aqui. Tanto pior, poderíamos dizer, para a “forma exterior”, este fugidio resquício de tradição filosófica grega que dominou por tanto tempo nossa linguagem estética. Felizmente o Dictionary registra outra palavra que talvez se revele mais apropriada: representação. Representar, lemos ali, pode ser usada no sentido de “invocar mediante descrição ou retrato ou imaginação, figurar, simular na mente ou pelos sentidos, servir de ou ter tido por aparência de, estar para, ser espécime de, ocupar o lugar de, ser substituto de”. O retrato de um cavalo? Certamente que não. O substituto para um cavalo? Sim, é isso. Talvez haja nessa fórmula mais do que o olho pode ver.

(GOMBRICH, 1999:1)

Em *AS IMAGENS E SUAS MAGIAS*, vou retomar a discussão do texto anterior trazendo a imagem para o centro da cena e priorizando, nessa discussão, os cartuns como forma muito vigorosa de **expressarrepresentar** os conhecimentos cotidianamente produzidos. A intenção desse texto, além de trazer um debate teórico sobre a utilização da imagem como uma linguagem possível para o trabalho científico, é mostrar como os cartuns me servem para este propósito.

A frase inicial da parte intitulada *INTROMISSÃO* do meu texto de qualificação (Sgarbi, 2003:7) é: *A constatação óbvia de que o cotidiano sempre existiu é o ponto de partida para a tentativa de compreender como as acontecimentos cotidianas estão presentes na produção do conhecimento historicamente acumulado pelo mundo ocidental.* Essa passagem, além de apresentar uma “leve” tendência megalômana — o que me parece ser desculpável quando pensamos poder dizer mais do que efetivamente podemos dizer, pois tomamos consciência desse limite quando efetivamente dizemos alguma coisa —, mereceu do amigo **Filé** duas questões: a primeira foi se eu trabalhava a noção de cotidiano em outro lugar do texto e a segunda foi: *Será que essa existência não reforça a idéia de um mundo que preexiste ao sujeito e à experiência?* Essas duas questões levantadas à primeira frase do meu texto foram fundamentais: a primeira porque trouxe à tona o fato de que o cotidiano a que eu me referia era a banal obviedade comum a todas as pessoas que vivem, e que era fundamental que uma formulação não-dicotômica, como eu fiz adiante no *texto*, trouxesse a noção a ser trabalhada para a tessitura de uma epistemologia; a segunda me fez tomar mais cuidado com a maneira desajuizada de algumas colocações que, tendo, em minha cabeça, um significado específico, podem provocar nos eventuais leitores outras significações, como essa questão da existência anterior à experiência.

Filé: José Valter Pereira, companheiro de muitas conversas acadêmicas e desacadêmicas, no mestrado, no doutorado e, principalmente, na amizade de vidas que se cruzaram com muita força. Dentre tantas relações que nos constituem amigos, é um dos leitores dos meus textos, o que o torna sempre um co-autor.

Texto: Sou cotidianista de nascença, embora só tenha tomado contato com o cotidiano como uma forma de construção/tessitura do conhecimento há pouco mais de cinco anos. A pseudocontradição deste último período – nascimento / há 5 anos – pode ser o ponto de partida para a reflexão sobre uma primeira questão: há um cotidiano-cotidiano e, dentre outras possibilidades, um “outro científico”.

(SGARBI, 2003:7-8)

No texto *MODERNOS E PÓS-MODERNOS E SEUS CONHECIMENTOS COTIDIANOS* pretendo discutir um pouco noções de cotidiano, principalmente na relação com a tessitura do conhecimento e como postura assumida mais recentemente, na história do conhecimento ocidental, de estudo sobre o mundo e os seus movimentos de existir enquanto *mundovida*. Este texto vai abordar a dicotomia modernidade / pós-modernidade tentando perceber possibilidades de caminhos na “construção” dos conhecimentos modernos como acontecimentos tão cotidianos quanto os da “tessitura” dos conhecimentos pós-modernos, mostrando uma tênue fronteira entre essas duas *noções* *categorias* se o eixo da reflexão é o cotidiano.

Ao evidenciar que pós-modernidade e cotidianidade são noções diferentes, procuro mostrar que modernidade e cotidiano não podem ser vistos como noções que se contrapõem. Modernidade, pós-modernidade e cotidianidade, enquanto posturas epistemológicas, não são dadas *a priori*, mas sim escolhas feitas a partir de algumas condições espaciotemporais historicamente postas no caminho das pessoas e por elas mesmas tecidas. Esse debate sobre diferentes maneiras de compreensão do conhecimento retoma a questão da linguagem, por um lado, e, por outro, já tangencia a questão da avaliação da aprendizagem, levantando pistas sobre a relação entre a concepção dominante de conhecimento e formas de avaliar recorrentes em grande parte de nossas escolas.

Ao mesmo tempo, discutir a noção de cotidiano como forma de conhecer chama uma outra discussão que é a do conhecimento em rede, ou redes de conhecimentos. Essas duas noções são abordadas em *POR QUE REDES E RIZOMAS?*, que traz, ainda, uma reflexão sobre a subjetividade e,

também retomando a questão da linguagem, procura compreender diferenças conceituais entre rede e rizoma a partir das próprias metáforas que os expressam. Da mesma forma que os textos anteriores, esse debate é de fundamental importância para a compreensão tanto de práticas avaliativas que priorizam o controle como das que dão maior ênfase ao processo de aprendizagem, na medida em que a adoção de concepções diferentes de conhecimento — **dicotomicamente** representadas, uma que rotulamos de moderna, pela metáfora da árvore, e outra, pós-moderna, pelas metáforas da rede e do rizoma — podem gerar práticas avaliativas diferenciadas que guardam, umas e outras, características da concepção de conhecimento que se prioriza, deixando marcada que a existência de múltiplas e variadas práticas avaliativas — inúmeras sendo inclassificáveis, me diz Inês Barbosa — abre um grande leque de possibilidades de compreensão dessas práticas..

Em que pese a intencionalidade de uma tese em que cada capítulo tenha princípio, meio e fim — entendendo-se os limites desses três elementos —, é certo que todos eles convergem para um projeto de texto maior: a própria tese. Nesse sentido, dois eixos são mais evidentes: a instituição de uma epistemologia do cotidiano, que foi o estudo apresentado no texto de qualificação, e, a partir dessa instituição, a apreciação de práticas avaliativas — através das narrativas de um grupo de professoras do ensino fundamental, estudantes da Uerj — para compreender como essas práticas e os conhecimentos que as envolvem são tecidos cotidianamente pelos praticantes, mais do que pelos **caminhos rigorosos** que a academia pretende que os praticantes da avaliação sigam. Ao mesmo tempo, compreender que esses caminhos rigorosos são tão cotidianos quanto todos os

Dicotomicamente: Muitas vezes, talvez a maioria delas, minhas limitações escriturísticas me impedem de evitar as dicotomias, tão arraigadas em mim por anos e anos de crença. No entanto, quando se trata de conhecimento, não podemos deixar passar que essas classificações são tão arbitrárias quanto limitadas — até por serem escriturações — para separar os conhecimentos em modernos e pós-modernos. Acredito que a modernidade estava grávida de pós-modernidade, assim como a pós-modernidade “sofre” do conceito genético da hereditariedade, e é muito difícil, se não impossível, levar a ferro e fogo essa separação.

Caminhos rigorosos: Uso a cacofonia para dizer que não **resisto** ao **registro** de uma questão que me levanta Inês Barbosa de Oliveira a partir de uma primeira leitura deste capítulo:
— *É a academia que define os modos de avaliação?*

Como não quero escorregar em respostas aligeiradas e esse capítulo tenta apenas apresentar meu projeto de texto, vou deixar para retomar essa questão em *Práticas avaliativas cotidianas tecendo conhecimentos*.

demais.

Nessa lógica, o próximo texto deveria trabalhar a instituição de uma epistemologia do cotidiano. Por que deveria? Por que eu não afirmo que vai instituir uma epistemologia do cotidiano? Lembram-se quando, páginas antes, eu falei da megalomania de achar que podemos dizer mais do que realmente podemos dizer? Pois é... O próprio texto de qualificação, que tem como título o objetivo da intenção instituinte, mostrou que é preciso mais prudência com relação à intenção mesma. No debate suscitado pelo trabalho (Sgarbi, 2004) apresentado no GT Currículo da **anped**, na 27ª Reunião Anual, que tem como título *UMA REFLEXÃO SOBRE CURRÍCULO A PARTIR DE UMA EPISTEMOLOGIA DO COTIDIANO*, **Carlos Eduardo Ferraço** me colocou uma questão da maior relevância: É possível uma epistemologia do cotidiano?

Deste acontecimento, temos: o título do estudo quer mostrar o entendimento de que uma discussão sobre avaliação da aprendizagem passa, necessariamente, por uma discussão de currículo; como esclarecimento, nenhum dos textos dessa tese trata especificamente da temática currículo, mas todos, de alguma forma, trabalham essa questão. Até aí, tudo bem. Mas responder à pergunta do Ferraço é um pouco mais complicado, embora sua pergunta seja, em si mesma, a resposta. Mesmo sem adiantar a discussão sobre as noções de cotidiano, a dinâmica do cotidiano impede a fixação de uma **epistemologia** do cotidiano, mas requer múltiplas e variadas epistemologias para dar conta do movimento do cotidiano e suas múltiplas e variadas possibilidades. Revendo o meu texto de qualificação, “iluminado” por Ferraço, **Nilda Alves**, **Inês Barbosa de Oliveira**, **Silvia Beatrix Tkotz** e muitas outras pessoas em tantas e tantas conversas, enfatizando o grupo de pesquisa **Redes de saberes em**

Carlos Eduardo Ferraço é professor da Universidade Federal do Espírito Santo — UFES e, atualmente (fevereiro de 2005), coordena o programa de pós-graduação em educação dessa universidade. Fez parte da minha banca de mestrado e do exame de qualificação.

Epistemologia: Conjunto de conhecimentos que têm por objeto o conhecimento científico, visando a explicar os seus condicionamentos (sejam eles técnicos, históricos, ou sociais, sejam lógicos, matemáticos, ou lingüísticos), sistematizar as suas relações, esclarecer os seus vínculos, e avaliar os seus resultados e aplicações. (Holanda, 1996)

Nilda Alves: orientadora desde o mestrado, guru desde minha primeira tentativa de mestrado e amiga desde o tempo da memória, é professora titular da Uerj.

Inês Barbosa de Oliveira: minha irmã e amiga de longas conversas que, como ela costuma dizer, vão de viagem à lua ao parto sem dor, é professora adjunta da Uerj.

Silvia Beatrix Tkotz: como diria Vinicius de Moraes, *minha amiga e companheira do infinito de nós dois*, é mestranda do Programa de Pós-graduação em educação da Uerj — ProPed.

Redes de saberes em educação e comunicação: questão de cidadania: onde muitas coisas começaram, pois este grupo é um *espaçotempo* de iniciação.

Turma de orientandos: onde muitas coisas continuam, pois esta turma é um *espaçotempo* de aprofundamento das idéias de cada um nos pensamentos de todos os outros.

educação e comunicação: questão de cidadania e a **turma de orientandos** da professora Nilda Alves, fui percebendo que a instituição de uma epistemologia do cotidiano não resiste a um virar de páginas do texto que a tenta instituir.

Daí o artifício de linguagem do título do texto que discute essa questão: Para uma *epistemomagia do cotidiano*. Ao mesmo tempo que a instituição de uma epistemologia do cotidiano me parece uma impossibilidade lógica, pois seria a contradição de fixar o movimento, é de fundamental importância para mim mostrar as tentativas de fazê-lo, os muitos caminhos percorridos, as dicotomias disfarçadas, dentre inúmeras outras coisas que fizeram da tentativa algo digno de ser narrado. Se é difícil seguir a trilha do *logos*, caminhemos pelo *magos*. O que fica muito forte é a sensação de que a magia — inclusive a do *logos* ou a do *photon* — contagia o cotidiano e um pouco que viabiliza um projeto epistemológico que, sendo plural, insiste em não se fazer hegemônico para não decretar sua própria morte. Assim, esse texto retoma a questão da linguagem e sua relação com os conhecimentos que se tecem cotidianamente, buscando compreender que essa tessitura *magicológica* faz parte da vida dos pobres mortais, mesmo que alguns deles gostem de brincar de deus.

Eu diria que falar de avaliação da aprendizagem, para além de ser o objetivo central desse estudo, é um grande argumento para falar de linguagem e conhecimento. Pensando na minha trajetória desde o mestrado — apenas para pontuar no tempo, pois as reflexões sobre avaliação, linguagem e conhecimentos já são minhas velhas companheiras —, no texto de qualificação e agora, na escritura da tese, me vi forçado a colocar como título do texto que mais diretamente vai

abordar as questões sobre avaliação de **PRÁTICAS AVALIATIVAS COTIDIANAS TECENDO CONHECIMENTOS**, e não **AVALIAÇÃO À LUZ DE UMA EPISTEMOLOGIA DO COTIDIANO**, como eu supusera um dia, em projeto. A simples retomada das audições das narrativas de minhas **alunas professoras** e a diversidade enorme de posturas diante das práticas avaliativas me acenaram para a existência de epistemologias ou, mais poderosamente, de **epistemomagias cotidianas** que nos permitem compreender, mesmo que parcialmente, os múltiplos significados dessas mesmas práticas.

A partir dessa linha de pensamento de multiplicidade e variedade teóricas, vou buscar compreender como se estabelecem, nas práticas avaliativas cotidianas, algumas relações entre a tessitura cotidiana de conhecimentos a partir das práticas, a tessitura de conhecimentos em rede e algumas práticas docentes relativas à avaliação acontecidas no curso de pedagogia — séries iniciais — que, até 2003, **era oferecido** pela Faculdade de Educação da Uerj. Entendo que esse movimento de busca dos conhecimentos tecidos cotidianamente é uma das possibilidades de percebermos epistemologias do cotidiano, cada qual em constante movimento e se imbricando umas nas outras, é um fio de um grande tecido epistemológico que, plural, estabelece relações horizontais entre os vários conhecimentos.

Em **DA TAPEÇARIA DOS TEXTOS**, retomo **ANTES DE QUALQUER COISA** para tentar tecer um tapete que, em sua face de cima, mostre um desenho compreensível — e, se possível, apreciável — pelas pessoas que, mesmo inadvertidamente, lerem os meus textos de tese. É como se os textos fossem, cada um deles, conjuntos de novelos cujas linhas serão utilizadas para a tessitura do tapete. Nessa tessitura, muitos serão os tecelões que, lidos e ouvidos, me emprestarão as agulhas dos seus conhecimentos

era oferecido: Com a reforma curricular da Edu-Uerj, o referido curso deixa de oferecer vagas, restando apenas algumas poucas turmas que optaram pelo currículo antigo.

Tapeçaria: metáfora que utilizei no texto de qualificação e que é uma espécie de simbiose — se é que a simbiose seja possível neste caso — das metáforas da rede e do rizoma.

para orientar meus movimentos de tecer. E, é claro, se eu não conseguir o desenho pretendido, as agulhas não terão a menor parcela de culpa, mas sim a inabilidade das mãos de um eu tecelão.

Uma penúltima observação é sobre alguns recursos do formato. Se o trabalho com caixas de texto se intrometendo no texto se mostrou adequado para a minha intenção de romper um pouco com a monoliticidade do texto escrito, como fiz no texto de qualificação, o processo físico de composição é muito trabalhoso. Por isso, optei por trabalhar com duas colunas, recurso que, com certeza, carece de qualquer ineditismo. Mas o ineditismo não é, efetivamente, um meu desejo. Para essa tese, desejo tão somente compreender algumas coisas que relacionam avaliação, linguagem e conhecimento e, para isso, recorro a um formato que me parece adequado.

Nesta segunda coluna, toda a sorte de coisas: notas, citações, lembretes, recados, declarações, desabafos... o que não isenta o texto da coluna maior de sofrer de todas essas possibilidades também.

Uma última e necessária — para mim — informação é quanto à inserção do texto de qualificação nos vários artigos que comporão esta tese. Como antecipei no início, **PARA UMA EPISTEMOLOGIA DO COTIDIANO** foi escrito de uma maneira não-linear, e os eixos de discussão — linguagem, conhecimento, modernidade e pós-modernidade, cotidiano, imagem, avaliação (e outros) — se misturaram ao longo do texto. Como minha proposta, para esta tese, é fazer da linearidade na escrita uma possibilidade de organização, quase uma metodologia de escrever, o texto de qualificação será recortado e usado nos vários artigos. Aqui, uma outra lógica de escritura será experimentada. Então, pedaços serão colados, outros reescritos, outros apenas citados e assim por

diante.

Mas, um procedimento quero manter: trazer as leituras dos meus amigos e trabalhá-las nos artigos, porque assim entendo que são tecidos os conhecimentos, na solidariedade e na troca de conhecimentos entre pessoas, ou, como prefere Santos (2000:107-ss), num *senso comum ético e solidário*. Enquanto utilização, portanto, ora o texto de qualificação será tratado como um texto que existe fora dos artigos, e por isso citado, ora será incorporado aos próprios artigos.

Em tempo, devo, também, falar de uma escolha quanto à numeração desta tese. Como sua tessitura será feita a partir de artigos que, como já expus, terão princípio, meio e fim, seguidos de referências bibliográficas, optei por manter a numeração de cada artigo de 1 a n. Quando precisar referir, portanto, algum deles em algum outro, a referência será a página de 1 a n do artigo tal. Esta escolha me traz um outro benefício: não ter que responder a algumas pessoas sobre quantas páginas eu escrevi.

Mas, dentre o que, se não posso chamar de malefício, de benefício também não posso, é que os artigos emanam todos, de uma forma ou de outra, do exame de qualificação. Este, sendo um texto dividido em partes, possibilitou referências cruzadas, como, por exemplo, lá pela 70 eu retomasse um Tonucci que aparecesse na 30. Como, no entanto, a estrutura de artigos pressupõe que cada um deles tenha significado em si mesmo, além de contribuir para a reflexão do tema central da minha tese, algumas citações, em texto escrito ou desenhado, poderão estar repetidas, o que só ocorrerá quando, por absoluta necessidade de dar sentido, a repetição não puder ser evitada.

PARCEIROS DE CONVERSAS E CITAÇÕES

ALVES, N. (2002): A experiência da diversidade no cotidiano e suas conseqüências na formação de professoras. In Victorio Filho, A & Monteiro, S. C. F. (orgs). *Cultura e conhecimento de professores*. Rio de Janeiro: DP & A. (Coleção O sentido da Escola).

_____. (2001): Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In **OLIVEIRA, I. B. de & ALVES, N.** (orgs).

Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP & A.

_____. (1999): Tecer conhecimento em rede. In **ALVES, N & GARCIA, R. L.** (orgs). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP & A. (Coleção O sentido da escola).

CASTORIADIS, C. (1987a): *As encruzilhadas do labirinto I*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1987b): *As encruzilhadas do labirinto II* – os domínios do homem. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

CERTEAU, M. de. (1994): *A invenção do cotidiano*: 1. artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes.

FAIRCLOUGH, N. (2001): *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UnB.

FOUCAULT, M. (1999): *As palavras e as coisas : uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1987): *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes.

GALEANO, E. (1994): *Palavras andantes*. Rio de Janeiro: Cultrix. (Janela sobre a utopia)

HOLANDA, A. B. de. (1996) *Dicionário Aurélio Eletrônico*. Versão 2.0. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

PAIS, J. M. (2003): *Vida Cotidiana*: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez.

PAVÃO, A. (2004) "Inclusão e exclusão das camadas populares na universidade: o papel da leitura e da escrita". Rio de Janeiro: PUC-RJ. (Tese de doutorado).

SANTOS, B. de S. (2003): *Pela mão de Alice*: o social e o político na pós-modernidade. 9. ed. São Paulo: Cortez.

_____. (2000): *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 2 ed. São Paulo: Cortez. (Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática).

SEARBI, P. (2004): "Uma reflexão sobre currículo a partir de uma epistemologia do cotidiano". In: *Sociedade, democracia e educação: qual universidade?*. Caxambu: 27^a Reunião Anual da ANPEd. Trabalho apresentado pelo GT Currículo. (CdRom).

_____. (2003): "Para uma epistemologia do cotidiano". Rio de Janeiro: Uerj. (Texto de qualificação ao projeto de tese do doutorado).

_____. (2002): "Minhas *alunas professoras*". In: **VICTORIO FILHO**, A. & **MONTEIRO**, S. C. F. (Orgs.). *Cultura e conhecimento de professoras*. Rio de Janeiro: DP & A. (Coleção O sentido da escola).

Artigo 1

ABRE-TE, SÉZAMO: A MAGIA DAS PALAVRAS



Sumário

Abracadabra 3
A magia dos discursos científicos 9



Shazan, abacadabra, hegemonia: uma realidade apareceu pelo poder da palavra 20
Porém, não é mais de maquiagem que estou falando, 30
Bem, dito desta forma! 37
Se não me falha a... a... memória 41
Parceiros de conversas e citações 47

ABRACADABRA

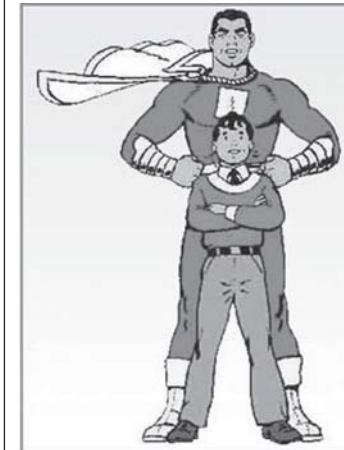
É com o poder desta simples palavra que os grandes mestres da magia conseguem grandes feitos. Corpos são cortados ao meio; coelhos saem de cartolas, folhas de jornal derraman água; objetos desaparecem e aparecem; pessoas desafiam a científica gravidade... Zim-zim-salabim é o bastante para que pombas voem de caixas vazias, para que cartas sejam adivinhadas, para que bengalas rijas se transformem em lenços coloridos e maleáveis. Dizer shazam basta para que o frágil Billy Batson se transforme no poderoso Capitão Márvel; e o delicado príncipe Adam assume a sua personalidade forte de He-Man com a frase: *Pela honra de Griscow, eu tenho a força, ao mesmo tempo que desembainha sua espada.*

Venha cá, meu amor, deixa mamãe dar um beijinho que passa foi uma frase que ouvi muito e, acreditem, a imensa dor de um tombo passava instantaneamente, como num passe de mágica. Essa ainda tem uma característica muito incrível: é hereditária, pois funciona também com minhas filhas Isabelle e Amélia, como funcionou com Pedrinho, meu filho mais velho. Leva o guarda-chuva que vai chover, então, mamãe não errava uma, e eu, sistematicamente, chegava em casa todo molhado.

Água mole em pedra dura tanto bate até que fura, passarinho que acompanha morcego acorda de cabeça pra

*Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível que lhe deres:
Trouxeste a chave?*

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE



A imagem me foi gentilmente presenteada por Alessandra Nogueira e André Brown que, como outras pessoas, atenderam o meu pedido de socorro para saber o nome do personagem Billy Batson.

baixo, o pior cego é aquele que não quer ver são alguns exemplos, dentre muitos, de magias expressas nas palavras da sabedoria popular, servindo tanto de constatação como de premonição, dependendo da inflexão como são pronunciadas. Outros tipos de magia pelas palavras também são bem interessantes, e a Internet está ficando uma especialista nessas coisas, como esse PPS que eu recebi faz uns anos:

Elegância profissional

Qualquer engenheiro aprende a notação matemática segundo a qual a soma de dois números reais, como por exemplo, $1 + 1 = 2$, pode ser escrita de maneira muito simples. Entretanto, esta forma é errada devido à sua banalidade e demonstra uma falta total de estilo.

Desde as primeiras aulas de Matemática, sabemos que: $1 = \ln(e)$ e também que

Além disso, todos sabem que, $2 = \sum_{n=0}^{\infty} \left(\frac{1}{2}\right)^n$. Portanto, a expressão $1 + 1 = 2$ pode ser escrita de uma

forma mais elegante como $\ln(e) = \sin^2(p) + \cos^2(p) = \sum_{n=0}^{\infty} \left(\frac{1}{2}\right)^n$, a qual, como facilmente podem observar, é muito mais compreensível e científica.

É sabido que: $1 = \cosh(q) * \sqrt{1 - \tanh^2(q)}$ e que $e = \lim_{z \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{1}{z}\right)^z$, de onde resulta

$\ln(e) + \sin^2(p) + \cos^2(p) = \sum_{n=0}^{\infty} \left(\frac{1}{2}\right)^n$, que ainda pode ser escrita da seguinte forma clara e transparente:

$$\ln \left(\lim_{z \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{1}{z}\right) \right) + \sin^2(p) + \cos^2(p) = \sum_{n=0}^{\infty} \frac{\cosh(q) * \sqrt{1 - \tanh^2(q)}}{2^n}, \text{ tendo em conta que } 0! = 1 \text{ e}$$

que a matriz invertida da matriz transposta é igual à matriz transposta da matriz invertida (com a hipótese de um espaço unidimensional), conseguimos a seguinte simplificação (devida ao uso de notação X vetorial):

Se unificarmos as expressões simplificadas $0! = 1$ e , será óbvio que obtemos

Outros tipos de magia pelas palavras: Não posso me furtar em relatar um encontro com a amiga Rita Ribes, na cantina do 12, na Faculdade de Educação da Uerj, quando me perguntou como estava a tese, ao que respondi:

- Caminhando, escrevendo sobre como inventamos a realidade pelas palavras, pelos discursos, o que nem chega a ser uma novidade.

E Rita:

- Isso faz parte, pois, na medida em que nomeamos coisas, processos, fatos, criamos coisas, processos, fatos.

$$\left((X^T)^{-1} - (X^{-1})^T \right) = 1.$$

Aplicando-se as simplificações descritas acima, resulta

$$\ln \lim_{z \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{1}{z} \right)^z + \sin^2(p) = \cos^2(p) = \sum_{n=0}^{\infty} \frac{\cosh(q) * \sqrt{1 - \tanh^2(q)}}{2n}, \text{ obtendo, finalmente, de forma totalmente}$$

elegante, legível, sucinta e compreensível para qualquer um, a equação

$$\ln \left(\lim_{z \rightarrow \infty} \left((X^T)^{-1} - (X^{-1})^T + \frac{1}{z} \right) \right) + \sin^2(p) = \cos^2(p) = \sum_{n=0}^{\infty} \frac{\cosh(q) * \sqrt{1 - \tanh^2(q)}}{2n}, \text{ que, convenhamos, é}$$

muito mais profissional que a equação original $1 + 1 = 2$.

Bem, dito desta forma!!!

No entanto, existem inúmeras outras maneiras de essa conta ser expressa, e uma delas aconteceu quando um pequeno empresário, diante do crescimento de sua empresa, precisou de um contador profissionalmente mais experiente. Colocou um anúncio no jornal e, no dia marcado, lá estavam três candidatos ao cargo. Pedindo à secretária que fizesse entrar o primeiro deles, após os cumprimentos e as perguntas pessoais para conseguir uma certa desinibição do candidato, visualmente nervoso, lhe faz a seguinte pergunta teórica:

— *Meu amigo, uma pergunta muito simples: Quanto é um mais um?*

Ao que o candidato, seguro do seu conhecimento de especialista, responde:

— *Dois.*

— *Muito bom! Aguarde o resultado que entraremos em contato - disse o entrevistador.*

Elegância profissional: Recebi este texto pela Internet, em forma de apresentação do Power Point, e uma situação engraçada foi que a imagem da última fórmula estava invertida, como abaixo, o que, para mim, não fez a menor diferença para o (não) entendimento do que representava:

$$\frac{\sum_{n=0}^{\infty} \frac{\cosh(q) * \sqrt{1 - \tanh^2(q)}}{2n}}{\ln \left(\lim_{z \rightarrow \infty} \left((X^T)^{-1} - (X^{-1})^T + \frac{1}{z} \right) \right) + \sin^2(p)} = \cos^2(p)$$

À saída do primeiro, entra o segundo, a quem, após o mesmo ritual, é feita a mesma pergunta, mas cuja resposta foi:

— *Talvez dois, talvez três.*

Animado com a resposta e após as mesmas considerações, o entrevistador faz entrar o terceiro candidato, que, diante da pergunta, responde perguntando:

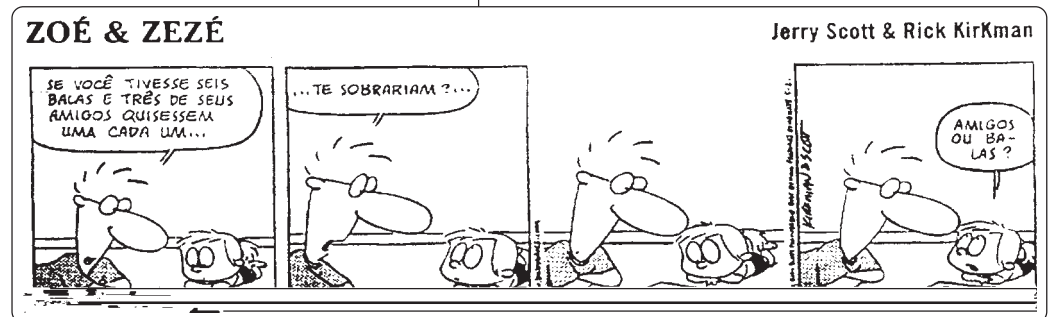
— *Quanto o senhor quer que dê essa conta?*

Compreendendo que estava diante de um verdadeiro gênio da contabilidade, o empresário, de pronto, descarta os dois primeiros candidatos e, imediatamente, contrata o terceiro.

Esta é uma piada que, entendo, está cheia de realidade. Talvez com menos realidade, mas certamente como outra possibilidade — deixei de lado a contextualização do chiste pela sua irrelevância para esta reflexão —, é a resposta que uma pessoa muito simples dá à seguinte pergunta:

— *Você vai à feira e compra uma maçã: o feirante, por ter simpatizado com você, lhe dá, graciosamente, mais uma. Você fica "com, com???" — "Con"tente*.*

Essas são duas situações — como também apresenta a tirinha ao lado — que evidenciam uma certa tensão entre os conhecimentos reconhecidos como científicos e os que não são. Na primeira situação, no entanto, a resposta "*Quanto o senhor quer que dê essa conta?*" agudiza a possibilidade de os conhecimentos



* As aspas apenas chamam a atenção com algumas dificuldades que temos quando precisamos transpor, para a linguagem escrita, traços da oralidade, que são, na verdade – Épa! – a possibilidade humorística da situação.

científicos, além de estabelecerem explicações para o mundo e sua vida, criarem determinado tipo de vida nesse mundo. A segunda resposta — “*Contente*” — é a possibilidade de uma “explicação” não autorizada pelos conhecimentos formais, produzida a partir do “saber do sentimento” e não do “saber do conhecimento” e, por isso, surpreendente para nós “modernos”, já que o esperado é que a conta seja feita e que se dê como resposta o seu resultado. Se compararmos esta segunda resposta com o desenvolvimento “científico” da conta $1+1=2$ e a entendermos como possibilidade real de resposta, podemos inferir que existe, nos múltiplos e variados cotidianos — compreendendo que o fazer científico faz também parte do cotidiano, mais para umas pessoas que para outras, mas faz —, um emaranhado de caminhos de muitas mãos que se cruzam o tempo todo.

Assim como Deleuze e Guatarri me lembram que, nesse emaranhado de caminhos, as relações entre as coisas, digamos assim, se estabelecem pela conjunção **e** e não pelo verbo **ser**, que caracteriza a concepção arbórea, Valter Filé levanta como questão **se** o que valeria a pena “neste jogo” seria, também, explicitar que sua escolha epistemológica “criou” isto, porque, se não, as várias posições epistemológicas se encontram sempre num lugar comum e de muita importância, que é o da normalização, ou melhor, da naturalização, ou ainda da transformação daquilo que se cria em algo que parece que sempre esteve? Neste esforço de tecer novos referentes epistemológicos, uma das tarefas mais árduas que acho é a de “cuidar” os vários “níveis” da narrativa (Sgarbi, 2003:12).

Para pensar um pouco na questão que Filé me levanta, trago um caso:

Contei a piada numa aula do doutorado e uma doutoranda, professora de matemática, sem titubear, quando eu falei **com/con**, respondeu **seis** antes de eu poder dizer **tente** para completar a frase do personagem. Ao ouvir a palavra completa — **contente** —, ela disse: — Não. Eu ouvi **com** e não **con**; logo, a única resposta possível é a soma das maçãs.

É claro que todos rimos muito, mas conversamos também sobre a leitura feita pela

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...” Há nessa conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Para onde vai você? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis. Fazer tábula rasa, partir ou repartir do zero, buscar um começo, ou um fundamento, implicam uma falsa concepção da viagem e do movimento (metodológico, pedagógico, iniciático, simbólico...). Kleist, Lenz ou Büchner têm outra maneira de viajar e também de se mover, partir do meio, pelo meio, entrar e sair, não começar nem terminar. Mas ainda, é a literatura americana, e já inglesa, que manifestaram esse sentido rizomático, souberam mover-se entre as coisas, instaurar uma lógica do E, reverter a ontologia, destituir o fundamento, anular fim e começo. Elas souberam fazer uma pragmática. É que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para a outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio.

(DELEUZE & GUATARRI, 1995:37)

Valter Filé: amigo e companheiro de mestrado e doutorado que, dentre muitas qualidades, consegue penetrar profundamente na escrita da gente e levantar questões fundamentais.

doutoranda que, como qualquer um de nós, não teria elementos para fazer tal afirmativa, na medida em que nada estava escrito, mas apenas falado, e a pronúncia, com certeza, não marcou um N ou um M, como ela compreendeu. A sua leitura se deu por um *a priori* inscrito em sua formação de matemática, talvez, que faz parte da sua subjetividade; essa sua condição de formação, ao que parece, “determinou” uma possibilidade única de leitura, não apenas na resposta numérica, mas, principalmente, pela argumentação que usa para justificar sua resposta. Raquel Possas me dá umas pistas de como essa formação fica balançada a partir de mudanças sociais e como esse balançar pode interferir na prática docente, por exemplo.

Voltando à questão do Filé, esse caso me traz a dimensão de como as narrativas estão enredadas com as posturas epistemológicas e como isso que ele chamou de *níveis da narrativa* tem a ver com esta “magia” a que me refiro. No caso, a magia da palavra narrativa está na sua força de criação de uma argumentação, que se dá numa outra área de conhecimento — na situação, na fonologia, para ficar na linguagem, ou na capacidade auditiva, para transbordar para a medicina, etc — e que supera a própria lógica da epistemologia como base de conhecimento. A ciência, nesse sentido, tem a “propriedade” de criar “verdades”, que são legitimadas pela sua naturalização, e a nossa doutoranda, por exemplo, traz o resultado como verdade única possível a partir da naturalização de que, pela ciência, a soma é a verdade, a ponto de, então, ouvir com e não con, este uma impossibilidade epistemológica, um pouco o que nos traz Boaventura quando reflete sobre a relação entre a cientificidade maior da ação científica e menor de suas conseqüências.

Poderíamos confrontar inúmeras situações cotidianas, dessas que são desqualificadas pela

Entendi ... que as rápidas mudanças sociais e o veloz aprimoramento tecnológico impediam que eu fizesse a previsão exata de quais habilidades, conceitos e algoritmos matemáticos seriam úteis ao presente para preparar o aluno para sua vida futura. A maneira como ia ensinando a Matemática, através de depósitos de conceitos e algoritmos, não bastava. Mais tarde, certamente, esses conhecimentos iriam tornar-se obsoletos, justo quando o aluno estivesse no auge da sua vida produtiva. Eu estava tolhendo a liberdade dos alunos.

(POSSAS, 2003:23)

Dado que a ciência moderna desenvolveu uma enorme capacidade de agir, mas não desenvolveu uma correspondente capacidade de prever, as conseqüências de uma ação científica tendem a ser menos científicas que a ação científica em si mesma.

(SANTOS, 2000:31)

ciência como não-portadoras de conhecimentos, e perceber que, independente de *comprovação científica*, há infundáveis formas de conhecimento se cruzando o tempo todo. Esses cruzamentos não são apenas os permitidos pela linearidade trazida pela modernidade científica, mas sim os incontroláveis, os quase invisíveis e até mesmo invisíveis a olho nu, os perceptíveis por outros sentidos e pela emoção.

A MAGIA DOS DISCURSOS CIENTÍFICOS

Retomando um pouco o fio da intencionalidade do projeto do texto, que foi aberto com uma discussão, ainda embrionária, sobre concepções distintas de conhecimento, é para mim fundamental evidenciar que essas diferentes concepções têm ligações diretas com distintas matrizes discursivas e, conseqüentemente, com diferentes e definidas formulações de linguagem. A historinha do $1+1=2$ é um bom exemplo, principalmente se levarmos em conta algumas expressões ou frases do tipo:

Qualquer engenheiro aprende..., Desde as primeiras aulas de Matemática, sabemos que..., Além disso, todos sabem que..., ... ainda pode ser escrita da seguinte forma clara e transparente..., ... será óbvio que obtenhamos..., Obtendo, finalmente, de forma totalmente elegante, legível, sucinta e compreensível para qualquer um...

Em que pese a possibilidade irônica do exemplo, estas expressões ou frases são encontradas nas mais sérias produções bibliográficas, não necessariamente com intenção de colocar, por exemplo, os leitores no mesmo nível de quem escreve, mas como marcas de matrizes discursivas da modernidade, numa leitura da generalização, que vai gerar a sensação confortável de *naturalidade*, diz Filé, e *familiaridade*, diz Ane, que sempre lhe é atribuída, e da maioria dos seus escritos, mas não de

Uma das primeiras perguntas que nos ocorre [...] é: Podemos seguir defendendo a validade de nossas afirmações cognitivas sob o pretexto de que elas são válidas porque se referem a uma realidade independente de nós, se para poder afirmar que temos acesso a essa realidade independente deveríamos poder distinguir na experiência entre ilusão e percepção? É verdade que temos vivido até agora sem fazer esta reflexão, sem examinar o fundamento de nossas capacidades cognitivas, e que podemos continuar vivendo assim. Mas se fazemos a reflexão, podemos consentir em aprofundar nosso entendimento da dinâmica das relações humanas, sociais e não-sociais, e descobrir certos aspectos dela que não devemos desprezar, se queremos ser responsáveis no que fazemos na convivência com outros seres humanos e com a natureza que nos sustenta e nutre.

(MATURANA, 1998:45)

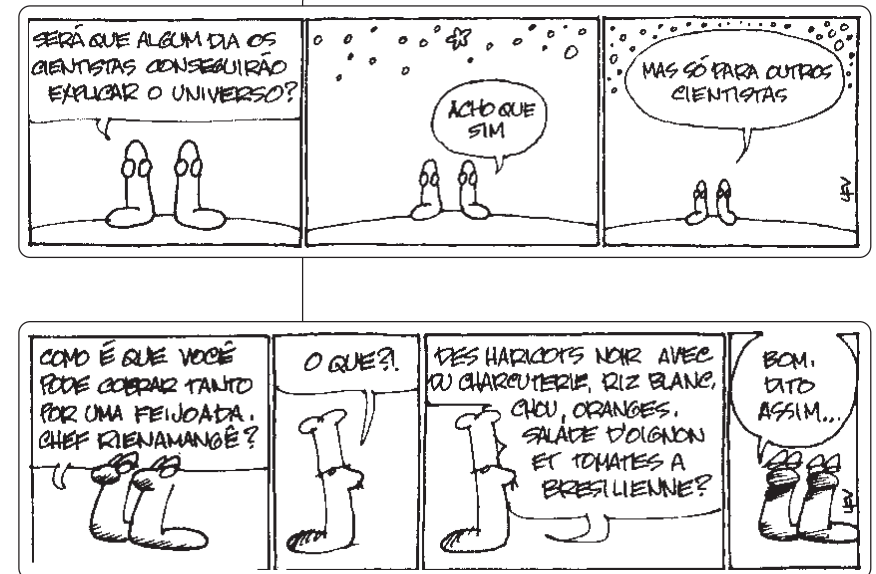
Ane: amiga e companheira do Grupo de Pesquisa e que muito tem contribuído com suas leituras dos meus textos.

todos, como nos apresenta Veríssimo (1997:73). Uma situação interessante foi a fala de uma amiga refletindo sobre a história do $1+1=2$: — *Eu sequer poderia dizer se esse raciocínio está certo ou errado. Não tenho conhecimento para isso. Por certo, fazem parte da matriz discursiva da modernidade tanto o conhecimento do outro como sua ignorância, exemplificado numa tirinha de Veríssimo (1997:85). Fica parecendo aquela famosa fala das reflexões populares sobre o poder: — Você sabe com quem está falando? (Bosi, 2003:147).*

Estamos falando de algo que vai além do conhecimento em si, que é a questão da tradutibilidade do conhecimento em forma própria de expressão reconhecida tanto por quem produz como por quem, fazendo parte das relações "sociais" de quem produz, aceita que o produzido seja expresso de uma determinada maneira, dando ao conhecimento produzido tanto a validade quanto um determinado valor dentro do universo de produções. Ou seja: *Bom, dito assim...*

No entanto, dito de outras formas, há tanto conhecimento como valor agregado, há significado, há sentidos possíveis, há *metáforas* que expressam esses sentidos. Afinal, ficar contente quando se ganha uma maçã não é nada absurdo; ao contrário, faz muito sentido, quer do ponto de vista das relações sociais cotidianas quanto na perspectiva dos conhecimentos formais, como faria sentido ficar *com medo das intenções do feirante, ficar confuso diante da situação e tantas outras frases que, começando pela sílaba "com(n)", fizessem sentido.*

Relendo Prigogine, "Dos relógios às nuvens", deparei com algo muito semelhante, em sua



A metáfora tem sido considerada tradicionalmente como um aspecto da linguagem literária, especialmente da poesia, com pouca relevância para outros tipos de linguagem. Trabalhos recentes sobre metáforas têm sugerido fortemente que isso não é verdade. As metáforas penetram em todos os tipos de linguagem e em todos os tipos de discursos, mesmo nos casos menos promissores, como o discurso científico e técnico. Além disso, as metáforas não são apenas adornos estilísticos superficiais do discurso. Quando nós significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra. As metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental.

(FAIRCLOUGH, 2001:241)

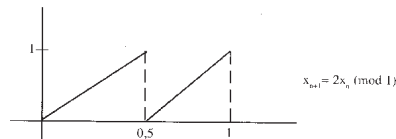
estrutura, à tradução “científica” da conta $1+1=2$, cujo trecho transcrevo a seguir para apreciação e comparação do leitor, recomendando, por segurança, a leitura do texto completo:

Na primeira conferência, mencionamos o que significa o caos. As trajetórias vizinhas divergem exponencialmente, segundo a fórmula $(SX) = (SX) \exp(\lambda t)$ quando λ é positivo. A letra grega lambda representa aqui o chamado “expoente de Lyapounov”. Este expoente marca a existência de um horizonte temporal quando o tempo é muito maior que o tempo de Lyapounov. Por definição, estes são sistemas caóticos.

Ilustraremos nossos métodos empregando o exemplo mais simples de um sistema caótico, o *mapa de Bernoulli*. A equação básica do “movimento” é **muito simples**. A intervalos temporais regulares, duplicamos um número dentro do intervalo $[0,1]$ e tornamos a induzi-lo neste intervalo quando o resultado for maior que 1. Obtém-se, assim, o mapa de Bertoulli (veja figura 1), que corresponde à fórmula.

$$X_{n+1} = 2x_n \pmod{1} = \begin{cases} 2x_n & (0 \leq x_n < 1/2) \\ 2x_n - 1 & (1/2 \leq x_n < 1) \end{cases}$$

Figura 1
Mapa de Bernoulli



$$X = \frac{U_1}{2} + \frac{U_2}{4} + \frac{U_3}{8} \dots U_i = \{0,1\}$$

$U_n = U_{n-1}$ deslocamento à esquerda

Qualquer pessoa pode verificar, efetuando mentalmente os cálculos, que dois pontos iniciais, tão próximos entre si quanto se queira, divergem no transcurso do tempo.

· As letras *G* e *S* devem ser substituídas por *S* que significa *variação arbitrária infinitesimal (em ciência)*. O “*x*” que aparece como sub-índice é a variável, logo deve ser escrito com a letra corrente no texto. Sub-índice são o “*t*” e o “*o*” ao lado dos parênteses. “*l*” pode substituir “*l*”, embora não seja conveniente, pois ao coeficiente de Lyapounov se convencionou chamar “*l*”.

Dito desta forma! Os trechos em negrito foram marcados por mim para evidenciar a relação com as expressões correlatas que apareceram no texto "Elegância profissional", que pretendem nos fazer crer que tais conhecimentos devem ser dominados por todos. Antecipo uma observação que Nilda faz mais adiante, a partir de uma formulação de Fairclough, para expressar o que sinto diante de tais formulações: — *Primeiro, é preciso ser alfabetizado, depois, ser "alfabetizado no que se está dizendo"*.

Como minha ferramenta de expressão está muito calcada na linguagem escrita — embora a imagem, especialmente os cartuns, me persiga tanto quanto eu a ela —, sinto o desejo epistemológico de fazer um ponto parágrafo para me deixar misturar no emaranhado das idéias que têm avançado e ressignificado essa coisa chamada conhecimento. Essas idéias, de tantos praticantes de pensamentos e escrituras, não nascem do nada, nem sozinhas e sequer da mesma maneira. Numa época, nascem em árvores; em outra, de forma rizomática, enredadas. Em qualquer época, são inscritas em escrituras. Mas não só. Pulsação, transpiração, emersão, imersão, circulação; sentimentos, emoções, contradições, enganos, engodos, canalhices, santificações, sacralizações, todas essas coisas e muitas outras tecem o que a ciência e a não-ciência — dicotomia intencionalmente criada pela hegemonia de uma sobre a outra — chamam de conhecimento, de saber, de vidademundo.

— *E as idéias que são silenciadas? Estariam contempladas na sua referência a enganos, engodos e canalhices?*, pergunta Silvia Tkotz.

Pensadas uns dias as perguntas, depois e através de escrever algumas outras coisas mais

Silvia Tkotz: companheira de todas as horas e uma leitora para além de privilegiada, pois, além de me ler, me escreve e comigo escreve as práticas cotidianas da vida.

adiante, não vejo como engodos e canalhices, mas sim como um movimento de ruptura que hegemonizou uma maneira de pensar o mundo que *excluí* *exclui** os conhecimentos do senso comum, silenciando-os, olvidando sujeitos e saberes que não se enquadram nos modelos explicativos criados por essa maneira hegemônica de qualificar e desqualificar conhecimentos.

Para além disso, os discursos científicos têm força de lei, de verdade, dogmatizando o fazer científico cotidiano, criando magicamente realidades onde há apenas possibilidades, deixando aparecer e escondendo coisas, processos, fatos pela nomeação que ora faz existir, ora faz desexistir.

No entanto, é bom que se diga — **adverte Nilda Alves em momento de orientação** — o mau-caratismo tem espaçotempo na ciência e em outros contextos, pois é parte das características de manutenção do poder, uma de suas marcas: as disputas de prestígio, as “honras”, a briga de foice por verbas, a desqualificação do outro que pensa diferente e usa metodologias diferentes, a dificuldade de abrir espaçotempo para quem vem em seguida, a não ser que subordinado ao que vem na frente...e também aqui se quer fazer crer que esse é um espaçotempo da pureza, representada sempre com o branco imaculado.

* Ou tenta excluir, pois Certeau nos adverte quanto à impossibilidade dessa exclusão, embora os processos de silenciamento existam e são práticas bem conhecidas.



(VERÍSSIMO, 1997:27)

Este subtítulo já anuncia uma certa tendência na abordagem da linguagem como suporte do conhecimento científico, a de maquiagem, que, como na tirinha, teria a capacidade de convencer a todos que Alves Cruz é o novo messias. Luiz Fernando Veríssimo me dá uma pista preciosa para abordar a questão da linguagem que, muitas vezes, tem a propriedade de “provar” a existência de coisas que não existem, mas que precisaram existir por necessidade de determinado grupo hegemônico que nelas acreditavam, ao criá-las. Em minha dissertação de mestrado, lancei mão de fotografias que teriam registrado a primeira viagem à Lua, cujos estudos feitos por peritos demonstravam que elas não poderiam ter sido feitas em nosso satélite natural, em função dos jogos de sombras e luz em ambiente de luz total e de objetos pouco prováveis de serem encontrados lá.

Fotografias: Por causa dos nossos hábitos científicos – diz Nilda Alves –, precisávamos provar que o homem tinha ido. Com isto, fazer fotografias e emití-las pela televisão era, já naquele então, indispensável para mostrar o poderio da nação que se opunha a outro conjunto de nações poderosas. Em outras palavras, invadir todos os lares do mundo todo, via as mídias, era muito mais importante que o fato em si.

Ao mesmo tempo, interessado que era, à época, desse “feito” do homem, li tudo o que me chegou às mãos sobre essa viagem, e fiquei absolutamente convencido de que o homem realmente tinha realizado tal façanha, e teria acreditado mesmo sem os registros fotográficos que foram amplamente divulgados pela mídia.

Teria sido maquiagem? Os estudos fotográficos dizem que sim. Mas os estudos fotográficos também podem ser um jogo de linguagem — e é interessante pensarmos no alerta que nos faz Foucault —, um outro tipo de maquiagem, portanto. Posso inferir, a partir dessa constatação, que não é a linguagem em si, mas aquilo que ela produz enquanto discurso de verdade e não-verdade, através de uma lógica argumentativa que valida alguns conhecimentos e não valida outros. Boaventura Santos levanta a questão da retórica e Maturana a das explicações científicas. E se meus interlocutores ao lado têm razão, cada um a seu tempo e a seu modo de compreender a relação entre linguagem e conhecimento, preciso de outras opiniões.

Antes, porém, preciso trazer, de Foucault, uma disposição fundamental do saber que ordena os conhecimentos dos seres segundo a possibilidade de representá-los num sistema de nomes. Esta é uma sentença que bem clarifica a compulsão moderna de categorizar, ordenar, classificar, emoldurar, enquadrar e, sobretudo, nomear, considerando conhecimentos verdadeiros os que atendem a esses procedimentos metodológicos e que possam ser nomeados por suas explicações, deixando de fora tudo o que não

A teoria da história natural não é dissociável da teoria da linguagem. E contudo, de uma a outra, não se trata de uma transferência de método. Nem de uma comunicação de conceitos, ou os prestígios de um modelo que, por ter sido “sucesso” de um lado, seria tentado no domínio vizinho. Também não se trata de uma racionalidade mais geral que imporia normas idênticas à reflexão sobre a gramática e à taxonomia. Mas sim de uma disposição fundamental do saber que ordena os conhecimentos dos seres segundo a possibilidade de representá-los num sistema de nomes.

(FOUCAULT, 1999:218)

A retórica, enquanto arte de persuasão pela argumentação, é uma das tradições mais enraizadas no pensamento ocidental. Como acontece com outras grandes tradições, a retórica atravessou períodos de enorme fulgor e outros em que quase desapareceu. Sempre competiu pela supremacia no conhecimento erudito com outra grande tradição: a da demonstração científica por meio da prova irrefutável e da lógica apodíctica. A revolução científica dos séculos XVI e XVII marca o início de um grande período em que essa disputa decide contra a retórica. A marginalização da retórica pode ser precisamente localizada no *Discurso do Método*, quando Descartes afirma, como uma das regras fundamentais do novo método, que tudo aquilo que apenas for provável deve ser considerado falso. Desde as “idéias claras e distintas” de Descartes e do “raciocínio pela experimentação” de Bacon até os diferentes tipos de positivismo do início do século XX, a retórica foi sendo firmemente expulsa do novo território da racionalidade científica.

(SANTOS, 2000:97)

“O sucesso das explicações científicas em promover uma validação operacional ao que chamamos de nossa percepção do mundo, nem constitui uma prova da objetividade do mundo que experienciamos, nem pode ser usado como uma prova indireta de que o fenômeno da percepção consiste, na verdade, na captação dos traços de objetos que existiriam num mundo independentes das ações do observador. Por essa razão, o objeto distinguido e descrito nas coordenações de ações da linguagem numa comunidade de observadores não pode ser usado para validar afirmações feitas sobre ele no domínio da ciência, com a pretensão de que se trata de afirmações que são válidas independentemente do que o observador faz ao fazê-las.

(MATURANA, 1997:82)

consegue nomear e explicar.

Mas não é tão simples, e quem me complica a minha vida nesse momento é Boaventura, quando anuncia que, desde o século XVI, a retórica científica vem perdendo espaço para a *demonstração científica*, a partir de Descartes e Bacon, apontando, ainda, que o século XX presencia a expulsão da *retórica do novo território da racionalidade científica*. Para complicar mais ainda, Maturana nos diz que essa *demonstração científica* — que se dá, segundo Boaventura, por meio da *prova irrefutável e da lógica apodíctica* — é uma construção de linguagem, e que, portanto, o sistema de validação de conhecimentos não pode ser compreendido a partir de afirmações que são válidas independentemente do que o observador faz ao fazê-las.

Essas três compreensões — que não são as únicas existentes, mas são as que me interessam neste momento — montam uma espécie de mosaico das relações da linguagem com o conhecimento, tanto o científico quanto o não-científico. Na busca de outras opiniões que ajudassem a compreender esse mosaico, encontrei, em Norman Fairclough, uma referência a Foucault que, de uma certa forma, perpassa tanto as considerações de Boaventura quanto as de Maturana. Foucault se refere a “várias estruturas retóricas, de acordo com as quais grupos de enunciados podem ser combinados (como são ligadas descrições, deduções, definições, cujo encadeamento caracteriza a arquitetura de um texto)” por meios que dependem da formação discursiva (1972: 57).** **Que cores, ou tonalidades,**

Se sabemos que não é tão simples, diz Silvia, então porque estamos desarmados perante a complexidade? Porque nossa educação nos ensinou a separar e a isolar as coisas. Separamos os objetos de seus contextos, separamos a realidade em disciplinas compartimentadas umas das outras. Mas como a realidade é feita de laços e interações, nosso conhecimento é incapaz de perceber o *complexus* — o tecido que junta o todo. Ao mesmo tempo o nosso sistema de educação nos ensinou a saber as coisas deterministas, que obedecem a lógica mecânica; coisas que podemos falar com muita clareza e que permitem, evidentemente, a previsão e a predição. (Morin, 1999).*

Alguns somente depois de terem por muito tempo acreditado falarem como peritos uma linguagem científica acordam do seu sono e se dão conta, de repente, que a certa altura, como o Gato Félix num filme antigo, estão andando em pleno ar, longe do terreno científico. Reconhecido como científico, seu discurso não passava da linguagem ordinária dos jogos táticos entre poderes econômicos e autoridades simbólicas.

Sendo assim, o discurso “universal” de uma filosofia passada não consegue recuperar mais seus direitos. Enquanto diz respeito à linguagem, a questão filosófica consistiria sobretudo em interrogar, em nossas sociedades técnicas, a grande partilha entre as discursividades reguladoras da especialização (elas mantêm uma razão social por compartimentos estanques operatórios) e as narratividades do intercâmbio massificado (multiplicam as astúcias que permitem ou refreiam uma circulação numa rede de poderes). Independentemente das análises que reduziram umas e outras ao índice comum de práticas linguísticas, ou das pesquisas que põem em evidência ou a insinuação das crenças, da probabilidade, das metáforas, isto é, do “comum” no discurso científico, ou as lógicas complexas implícitas na linguagem ordinária — tentativas para rearticular as peças desconexas e abusivamente hierarquizadas da linguagem — é possível recorrer também a uma filosofia que forneça um “modelo” (assim como se fala de um modelo de automóvel) e que efetue um exame rigoroso da linguagem ordinária: a de Wittgenstein.

(CERTEAU, 1994:67-8)

* Copiei esse trecho do Morin do texto: “A raiz e a flor. A gestão dos saberes para o desenvolvimento humano: inflexões multirreferenciais em currículo”. Por Roberto Sidnei Macedo, professor da Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação.

** Fairclough, 2001:71. O livro de Foucault de 1972 referido é *The archaeology of knowledge*. Londres: Tavistock Publication.

teríamos na composição deste mosaico? Uma poderia ser a relação unívoca entre a ciência e a linguagem? Outra poderia ser a relação, também unívoca, entre a ciência e um discurso que a representa? Uma outra, ainda, poderia ser a relação entre a ciência e os sujeitos ou grupos de sujeitos que produzem os discursos que validam os conhecimentos?

De uma maneira ou de outra ou de várias, me fica aquela sensação de maquiagem de que nos fala Veríssimo, deixando uma pergunta que não se quer calar, como sempre me diz o amigo Aldo Victorio: quem será, na verdade, Alves Cruz? De pronto, sabemos que ele não é um novo messias, ou será, após a maquiagem? O que está por trás dos discursos — sejam explicativos, argumentativos, descritivos ou de outra ordem — que se possa chamar de conhecimento, ou o conhecimento é a própria possibilidade discursiva do mundo? A modernidade nos tem trazido como uma de suas promessas a busca da verdade, da verdade científica, aquela que pode ser “provada irrefutavelmente” e que, por isso, pode nos guiar a vida, o estar no mundo, o pertencer a um mundo ao mesmo tempo próprio e coletivizado, como nos faz refletir Foucault.

Mas do que estamos falando quando dizemos “verdade”?* Há, realmente, uma relação unívoca entre ciência e verdade? Será verdade a busca da verdade? O que meu texto pretende? Estas, e muitas outras, são questões que mexem comigo *de verdade* — já vejo uma primeira possibilidade conceitual nesta frase para verdade. Quando me disponho a estudar avaliação da aprendizagem e trago toda

Aldo Victorio: amigo e companheiro de mestrado e doutorado, um dos membros da quadrilha que torna esse Programa um prazer, mais que uma obrigação.

Dos três grandes sistemas de exclusão que atingem o discurso, a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade, foi do terceiro que falei mais longamente. É que, há séculos, os primeiros não cessam de orientar-se em sua direção; é que, cada vez mais, o terceiro procura retomá-los, por sua própria conta, para, ao mesmo tempo, modificá-los e fundamentá-los; é que, se os dois primeiros não cessam de se tornar mais frágeis, mais incertos na medida em que são agora atravessados pela vontade de verdade, esta, em contrapartida, não cessa de se reforçar, de se tornar mais profunda e mais incontornável.

E, contudo, é dela sem dúvida que menos se fala. Como se para nós a vontade da verdade e suas peripécias fossem mascaradas pela própria verdade em seu desenrolar necessário. E a razão disso é, talvez, esta: é que se o discurso verdadeiro não é mais, com efeito, desde os gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder, na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo, serão o desejo e o poder? O discurso verdadeiro, que a necessidade de sua forma liberta do desejo e libera do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa; e a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, a tal verdade que ela quer não pode deixar de mascará-la.

(FOUCAULT, 2003:19-20)

* A primeira pessoa do plural, nestas questões postas sobre a verdade, representa a inclusão, no meu discurso, das pessoas com quem tenho conversado a respeito, principalmente através das leituras que tenho feito.

essa discussão sobre conhecimento, linguagem, discurso, é fundamental que eu defina o que eu quero *verdadeiramente* estudar — uma segunda possibilidade aflora. Quando faço escolhas e, portanto, desescolho tantas e tantas outras coisas, que ficarão de fora do meu estudo, preciso minimamente compreender que as coisas excluídas são *tão verdadeiras quanto* as que escolhi — e uma terceira e paradoxal possibilidade se apresenta. Mas será, como anuncia Foucault na citação da página anterior, uma luta entre o desejo e o poder que se instaura nos discursos, por exemplo, científicos?

Como a hegemonia entra nessa história? Serão hegemônicas as "verdades" ou hegemônicos são os discursos que as constituem como tal? *Ou ambos?*, acrescenta Nilda Alves em conversas de orientação. Enfatizando a diferença bastante clara entre hegemonia e unanimidade, quero pensar um pouco a hegemonia a partir de alguns modelos discursivos, dentre os quais o pedagógico, que vem tratando a questão da avaliação da aprendizagem. Antes, porém, e novamente quebrando um pouco a lógica do texto, quero trazer um parágrafo de Norman Fairclough que pode servir de base para esta reflexão sobre a importância do estudo do discurso.

Ao usar o termo 'discurso', proponho considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. Trata-se de uma visão do uso da linguagem que se tornou familiar, embora freqüentemente em termos individualistas, pela Filosofia lingüística e pela Pragmática lingüística (Levinson, 1983)*. Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira. Por outro lado, o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito ou a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva como não-discursiva, e assim por diante. Os eventos discursivos específicos variam em sua determinação

* LEVINSON, S. (1983): *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

estrutural segundo o domínio social particular ou o quadro institucional em que são gerados. Por outro lado, o discurso é socialmente constitutivo. Aqui está a importância da discussão de Foucault sobre a formação discursiva de objetos, sujeitos e conceitos. O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo um mundo em significados.

(FAIRCLOUGH, 2001:90-1)

Para mais bem me organizar, preciso compreender por escrito algumas passagens marcantes desse trecho, como, por exemplo, o uso da linguagem como forma de prática social, o que significa dizer, por óbvio que seja, que os discursos individuais trazem as marcas — se não todas, um grande número — dos contextos sociais em que são produzidos, como bem descreve Boaventura Santos. Se considerarmos a produção discursiva, por exemplo, sobre avaliação da aprendizagem, podemos perceber que as práticas avaliativas, na maioria das escolas — porque “moldadas” a partir de documentos oficiais que determinam o que fazer e, muitas das vezes, como fazer, e que vêm respaldados, geralmente, em todo um discurso teórico —, “são reproduções” de ações preestabelecidas pelos discursos oficiais que pouco têm de marcas pessoais do sujeito que age. Em contrapartida, o contrário também acontece, ou seja, práticas que, mesmo partindo do discurso oficial, adquire a personalidade do sujeito que age. Neste exemplo, posso perceber, também, a estrutura social como condição e como efeito da prática social; ou seja, a estrutura social como condição e efeito da prática discursiva. E é neste ponto que entendo ser de fundamental importância a questão da hegemonia.

De outra forma: a ciência moderna tem-se colocado como a produtora única de conhecimentos válidos, validação esta que é gerada pelos discursos científicos; sendo o discurso uma

Todo o conhecimento implica uma trajetória, uma progressão de um ponto ou estado A, designado por ignorância, para um ponto ou estado B, designado por saber. As formas de conhecimento distinguem-se pelo modo como caracterizam os dois pontos e a trajetória que conduz de um a outro. Não há, pois, nem ignorância em geral nem saber em geral. Cada forma de conhecimento reconhece-se num certo tipo de saber a que contrapõe um certo tipo de ignorância, a qual, por sua vez, é reconhecida como tal quando em confronto com esse tipo de saber. Todo o saber é saber sobre uma certa ignorância e, vice-versa, toda ignorância é ignorância de um certo saber.

O paradigma da modernidade comporta duas formas principais de conhecimento: o conhecimento-emancipação e o conhecimento-regulação. O conhecimento-emancipação é uma trajetória entre um estado de ignorância que designo por colonialismo e um estado de saber que designo por solidariedade. O conhecimento-regulação é uma trajetória entre um estado de ignorância que designo por caos e um estado de saber que designo por ordem. Se o primeiro modelo de conhecimento progride do colonialismo para a solidariedade, o segundo progride do caos para a ordem. Nos termos do paradigma da modernidade, a vinculação recíproca entre o pilar da regulação e o pilar da emancipação implica que estes dois modelos de conhecimento se articulem em equilíbrio dinâmico. Isto significa que o poder cognitivo da ordem alimenta o poder cognitivo da solidariedade, e vice-versa.

(SANTOS, 2000:78)

prática social que tem na estrutura social sua condição e seu efeito, a estrutura social é moldada, em parte, pelos discursos científicos. Como esses discursos tendem a ser hegemônicos, pois traduzem os únicos conhecimentos válidos, tendem, também, a produzir os efeitos válidos para a modelagem da estrutura social. Voltando um pouco para a questão da avaliação da aprendizagem, a partir desta lógica de raciocínio, as práticas “alternativas e individuais” de avaliação ficam condicionadas às preconizações teórico-oficiais, na medida em que essas práticas não trazem, nos seus discursos, os conhecimentos reconhecidos como válidos para a sua validação. Mas, como mostra a narrativa de uma de minhas alunas professoras, e como ponderou Inês Barbosa, ao mesmo tempo em que o discurso teórico-oficial se produz os seus outros permanecem no real, embora deslegitimados e, neste caso, subjugados. Mas ainda assim informam ações “subversivas”, mesmo “as que não se nomeiam”, ficando, portanto, fora do universo de legitimação discursiva, mas não do real. Quem precisa de legitimação discursiva? O poder instituído que institui a verdade dessa necessidade ou todos?.

SHAZAN, ABACADABRA, HEGEMONIA: UMA REALIDADE APARECEU PELO PODER DA PALAVRA

Pensar com Boaventura (2000:74-ss) em conhecimento-emancipação e conhecimento-regulação — a partir das considerações feitas sobre a lógica discursiva da ciência e, porque não dizer, do poder que se institui o porta-voz dos conhecimentos reconhecidos como válidos — dá uma certa direção à minha reflexão, na medida em que ambas as formas de conhecimento são formulações discursivas que pretendem organizar o conhecimento do colonialismo para a solidariedade — emancipação — ou do caos para a ordem — regulação. Boaventura também declara, e com ele concordo plenamente, que a

– *Eu faço tudo direitinho do jeito que mandam, quer dizer, entrego os conceitos, faço relatório e tudo mais. Mas, os relatórios, a gente combina como fazer para cada conceito. O conceito, na verdade, não corresponde àquilo que as normas mandam, mas sim às minhas observações diárias e à participação dos alunos.*

(ELIANE, CPM, 7º PERÍODO, 2000-1)*

* As falas de minhas alunas professoras e outros alunos virão sempre definindo o curso e o ano-semester, mas os nomes serão mudados.

modernidade, com maior evidência nos últimos duzentos anos, se caracterizou pela primazia do conhecimento-regulação sobre o conhecimento emancipação, principalmente pela imposição da racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia sobre as racionalidades moral-prática e estético-expressiva (Santos, 2000:70).

No entanto, em termos da vida cotidiana, o que temos, de fato, é a sujeição dos discursos do senso comum aos discursos teórico-políticos emanados pelos poderes instituídos, como me faz ver Certeau. Em que pese a profunda clareza com que Boaventura nos coloca o jogo pesado da hegemonia produzida na modernidade, esse jogo chega ao cotidiano como imposição discursiva que, sendo condição e efeito da estrutura social, molda, ou tenta moldar, pelo discurso, os comportamentos sociais da modernidade. Mas, ainda bem que hegemonia e unanimidade são conceitos bem diferentes.

À medida que fui trançando essas embrionárias idéias sobre o discurso e suas relações com as linguagens, não conseguia tirar da cabeça adentrar pela questão do poder, até porque meu estudo tem como eixo a avaliação da aprendizagem, que está longe de ser a única maneira através da qual podemos tentar compreender as relações de poder nos espaços escolares, mas certamente é uma das atividades escolares em que essa questão fica mais evidente. Recorro, mais uma vez, à sabedoria popular — e à fala de *Ana Paula* —, quando diz que *saber é poder*. Eu acrescentaria que saber dizer pode ser uma manifestação bem clara desse poder emanado do saber, e não vou conseguir esconder, mesmo que queira, toda a dimensão ideológica embutida aí. — *Eu diria que saber e não dizer é também uma forma de poder. É uma forma de controle*, acrescenta Silvia Tkotz. Devo

Estamos submetidos, embora não identificados, à linguagem ordinária. Como na nave dos insensatos, estamos embarcados, sem possibilidade de fuga ou de totalização. É a “prosa do mundo” de que falava Merleau-Ponty. Ela engloba todo discurso, mesmo que as experiências humanas não se reduzam ao que ela pode dizer a seu respeito. As científicas se permitem esquecer-la para constituir-se, e as filosofias acreditam dominá-las para autorizar-se a abordá-las. Nem estas nem aquelas, sob este aspecto, tocam a questão filosófica, sem cessar re-aberta por este “elã” que “leva o homem a lançar-se contra os limites da linguagem. Wittgenstein reintroduz esta linguagem tanto na filosofia, que a tomou por objeto formal mas atribuindo-se um domínio fictício, como nas ciências que a excluíram para se atribuírem um domínio efetivo.

(CERTEAU, 1994:70)

— *A gente chega aqui na faculdade, professor, trazendo anos de experiência. Eu, por exemplo, dou aula há mais de 20 anos, já fui coordenadora, já fui diretora, e hoje estou em sala de leitura. Sempre fui considerada boa professora pelos meus colegas. Aí, chega um professor daqui que nunca entrou numa sala de aula do ensino fundamental, e me diz que tudo o que eu tenho feito está errado, e aí ele me diz o que fazer, como fazer. E se eu, nas provas ou trabalhos, não digo o que ele quer ouvir, eu me ferro. Já tive alguns problemas sérios com professores aqui dentro. Na verdade, não dá nem pra discutir: ou a gente diz que faz do jeito deles, ou eles reprovam a gente.*

(ANA PAULA, CPM, 5º PERÍODO, 2001-2)

considerar, no entanto, que as facetas ideológicas e questões relativas ao poder, presentificadas nos discursos e nas práticas das pessoas, não podem ser vistas, *a priori*, como alguma coisa absolutamente “do mal”, mas sim como algo que faz parte das relações sociais e que, muitas vezes, podem trazer conotações negativas, mas não necessariamente. É preciso que eu tenha clareza, e não sei se essa é uma tarefa fácil para mim, que ideologia e poder não são necessariamente coisas do mal, assim como não é do mal, necessariamente, a construção de conhecimentos efetivada pela modernidade.

É bastante evidente, para mim, que poder e hegemonia, embora categorias* bem diferentes, andam de mãos dadas, pois, a exemplo do que ocorriaocorre em relação ao conhecimento, em que todo saber que não cabe nas malhas explicativas da ciência ou que é “tecido” fora dos padrões estabelecidos é desconsiderado enquanto conhecimento, mesmo estando no cotidiano e tendo valor para os praticantes, — e percebo, nessa prática, um bom exemplo de exercício de poder — as práticas sociais e individuais (discursivas) que não “obedecem” aos preceitos ideológicos hegemônicos são consideradas, pelos poderes instituídos representantes da ideologia hegemônica, como “comportamentos inadequados à ordem”. Mas é óbvio que o poder não é apenas isto e nem está apenas aí.

Se entender, como Maturana, a ciência como uma constituição cognitiva, como acontece nos outros domínios cognitivos, inclusive naqueles que produzem os discursos ditos ideológicos, posso entender — como disse há algum tempo numa aula da Siomara**, frase que foi adotada por amigos em algumas ocasiões — que *o conhecimento produzido pela ciência moderna é um conhecimento como outro*

* Não gosto muito desta palavra, mas ainda não consegui me livrar dela para referir algumas coisas. Nilda Alves acrescenta: — Mas elas o são e bastante sólidas, servindo de apoio à forma hegemônica de pensar.

O uso do critério de validação das explicações científicas define e constitui as explicações científicas. O uso de explicações científicas para validar uma afirmação faz dessa uma afirmação científica. O uso de explicações científicas pelos membros de uma comunidade de observadores-padrão, para direta ou indiretamente validar todas as suas afirmações, define e constitui a ciência como um domínio cognitivo que define como uma comunidade científica a comunidade daqueles observadores que as usam. Portanto, ontologicamente, nesta forma de constituição como domínio cognitivo, a ciência não é diferente dos outros domínios cognitivos, porque é definida e constituída como todos os domínios cognitivos são, isto é, como um domínio de ações definido por um critério de validação ou aceitabilidade, usado por um observador ou pelos membros de uma comunidade de observadores para aceitar aquelas ações como válidas num domínio de ações definido por esse mesmo critério de aceitabilidade.

(MATURANA, 2001:144)

** Siomara Borba Leite, querida professora do programa com quem fiz disciplina em tempos de mestrado.

qualquer, dentre os conhecimentos possíveis para o atual estado de conhecer da humanidade (Sgarbi, 2000:85). Fique claro que esta colocação não deve ser entendida como uma banalização, que seria uma forma de reduzir a importância das ciências e seus conhecimentos, mas sim como uma postura epistemológica de que há uma cotidianidade na produção dos conhecimentos científicos que precisa ser desvelada, o que pode revitalizar a frase-título de um livro de Bruno Latour (1994): "Jamais fomos modernos", cujos dois parágrafos iniciais, transcritos abaixo, me ajudam a continuar a discussão:

Na página quatro do jornal, leio que as campanhas de medidas sobre a Antártida vão mal este ano: o buraco na camada de ozônio aumentou perigosamente. Lendo um pouco mais adiante, passo dos químicos que lidam com a alta atmosfera para os executivos da Atochem e Monsanto, que estão modificando suas linhas de produção para substituir os inocentes clorofluorcarbonetos, acusados de crime contra a ecossfera. Alguns parágrafos à frente, é a vez dos chefes de Estado dos grandes países industrializados se meterem com química, refrigeradores, aerossóis e gases inertes. Contudo, na parte de baixo da coluna, vejo que os meteorologistas não concordam mais com os químicos e falam de variações cíclicas. Subitamente os industriais não sabem o que fazer. Será preciso esperar? Já é tarde demais? Mais abaixo, os países do Terceiro Mundo e os ecologistas metem sua colher e falam de tratados internacionais, direito das gerações futuras, direito ao desenvolvimento e moratórias.

O mesmo artigo mistura, assim, reações químicas e reações políticas. Um mesmo fio conecta a mais esotérica das ciências e a mais baixa política, o céu mais longínquo e uma certa usina no subúrbio de Lyon, o perigo mais global e as próximas eleições ou o próximo conselho administrativo. As proporções, as questões, as durações, os atores não são comparáveis e, no entanto, estão todos envolvidos na mesma história.

(LATOUR, 1994:7)

Percebo, nesse trecho, além da grande mistura — *Complexidade? Ou é o jornal que mistura?*, me adverte Nilda — que é o mundo real, uma possibilidade de leitura pelas relações de poder e da busca de hegemonia, e me parece que está aí a grande sacada da ciência: ser hegemônica, pois esta é uma situação muito próxima ao dogmatismo religioso, que a ciência, como ruptura com a era

O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder (não é — não obstante um mito, de que seria necessário esclarecer a história e as funções — a recompensa dos espíritos livres, o filho das longas solidões, o privilégio daqueles que souberam se libertar). A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. 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; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

(FOUCAULT, 1979:12)

Não posso deixar de comentar a **advertência** da Nilda, pois é uma questão de fundo e que marca aspectos da discursividade me são importantes. A complexidade está posta, o jornal é que tem um discurso que, por se pretender verdade, mistura as coisas, estabelecendo uma lógica discursiva de convencimento — diria até pedagógica — para "vender" como verdade uma leitura de mundo. Algo semelhante podemos perceber em muitos livros didáticos, que trazem misturas e não complexidades. Essas misturas, tanto nos jornais como nos livros didáticos, são reduções da complexidade da vida cotidiana e até dos conhecimentos científicos que supostamente pretendem passar.

Fica o registro para voltar à questão quando for tratar da avaliação da aprendizagem.

medieval de intensas e satisfatórias explicações místicas e míticas, procurou fazer. Ao se pretender hegemônica, a ciência e suas ciências se tornam, igualmente, dogmáticas, e são impelidas a exercer o poder advindo desse dogmatismo. Mas essa hegemonia não significa unanimidade entre os cientistas, "graças a Deus". Esta última frase fica como provocação mesmo.

Na página anterior — como houve inserções de trechos, esse anterior pode ser duas anteriores —, deixo relacionados hegemonia e poder, e fiquei pensando sobre o significado desta relação, o que me trouxe a dúvida sobre o que estava falando. Não creio que se trata de tentar captar as verdades que caracterizam as ideologias, mas sim de compreender que o poder se funda numa *ideologia das verdades*. Ou seja, aquilo que é dito como verdade tem o poder de. Neste sentido, a relação conhecimento e poder fica mais clara, na medida em que a modernidade funda o princípio científico de busca da verdade; mais do que isso, naturaliza que conhecimento científico e verdade são praticamente a mesma coisa, e os discursos produzidos para descrever, explicar e validar esses conhecimentos são, portanto, a expressão da verdade e, por isso, tem o poder de qualquer coisa. Bem dogmático, não?

Então, fico pensando se há, ao mesmo tempo, uma ideologização da ciência e uma cientifização da ideologia — dicotomia que estou intencionalmente fazendo apenas para dar partida à reflexão que quero fazer; ou seja, uma ciência que, longe da neutralidade, "procura" construir conhecimentos a partir de determinados valores e não de outros; ao mesmo tempo, esses conhecimentos construídos ratificam os valores que lhe serviram de base e negam outros. Há, nesta minha frase, uma clara generalização; mais do que isso, uma "entização" tanto da ideologia como da

O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder (não é — não obstante um mito, de que seria necessário esclarecer a história e as funções — a recompensa dos espíritos livres, o filho das longas solidões, o privilégio daqueles que souberam se libertar). A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. 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; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

(FOUCAULT, 1979:12)

ciência. E é claro que não é isso, pois tanto a ciência como a ideologia são práticas sociais de sujeitos reais, ainda que genericamente nominados como cientistas e ideólogos. Esses sujeitos, organizados ou não em grupos de sujeitos, organizam os discursos que comunicam suas descobertas ou suas idéias — que podem ser consideradas descobertas, consideradas algumas ciências da ciência —, que são uma espécie de resultado de suas crenças e de suas posturas diante do mundo, posturas essas que, a princípio, são a própria expressão das crenças.

O que pretendi mostrar — e pode a minha escrita ter-me traído ou me traíram os pensamentos que transpus para ela — é que há uma simbiose entre ideologia e ciência, tanto na sua produção como na sua utilização, em que pese o predomínio de uma ou de outra em determinados momentos. O texto de Foucault da página anterior — assim como o de Fairclough ao lado — me fez pensar nessa relação não como dicotomia, mas como um jogo de poder que está posto, talvez mesmo antes da modernidade, e que ainda permanece, de forma mais evidente, nos dias atuais.

Para me redimir dessa tendência dicotômica — que atribuí a uma fragilidade da escrita ou do pensamento ou de ambos —, trago Boaventura de Sousa Santos, ao discutir as formas de conhecimento, mostrando que a consolidação da hegemonia da ciência moderna aconteceu a partir da proteção do Estado. Ainda apelando para a ajuda do Boaventura, ao considerar a ciência a forma privilegiada do conhecimento da ação estatal, a ponto de se tornar uma força produtiva, ele me indica que ciência é uma coisa e ideologia é outra, mesmo que isso indique uma "leitura moderna" das duas coisas.

Como vinha falando em ciência e ideologia e, de repente, apareceu a palavra crença na frase, apelei para um recurso nem sempre bem-visto do ponto de vista acadêmico, pois, dizem que é um

O discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. Como implicam essas palavras, a prática política e a ideológica não são independentes uma da outra, pois a ideologia são os significados gerados pelas relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder.

(FAIRCLOUGH, 2001:94)

A "localização" da ciência no espaço mundial pode ser discutível. De facto, se nos lembrarmos de que, desde a metade do século XVII, e sobretudo a partir da segunda metade do século XIX, a ciência moderna consolidou a sua hegemonia por beneficiar de uma crescente protecção do Estado, ao ponto de se ter transformado no conhecimento oficial ensinado no sistema educativo público e desenvolvido nas instituições de investigação criadas ou financiadas pelo Estado, seria legítimo pensar que a ciência é a forma epistemológica do espaço da cidadania. Efectivamente, na minha análise das estratégias do Estado no sistema inter-estatal [...] considereei que a ciência é a forma privilegiada de conhecimento da acção estatal: como uma força produtiva nas estratégias de acumulação; como um discurso da verdade, do bem-estar e da lealdade nas estratégias de hegemonia; e como um recurso nacional (social e estatal) nas estratégias de confiança. Mas, por outro lado, poderia contrapor-se a isto que, desde a Revolução Industrial, a ciência moderna tem sido gradualmente transformada numa força produtiva ao ponto de hoje ser a força produtiva por excelência, e que, sendo assim, deveria ser concebida como uma forma epistemológica do espaço de produção.

(SANTOS, 2000:304-5)

recurso usado quando não temos nada a dizer: fui ao dicionário. Em que pese esse boato e as às vezes limitações de significações encontradas nos verbetes, achei, para ideologia, o seguinte:

1. Ciência da formação das idéias; tratado das idéias em abstrato; sistema de idéias. 2. *Filos. Conjunto articulado de idéias, valores, opiniões, crenças, etc., que expressam e reforçam as relações que conferem unidade a determinado grupo social (classe, partido político, seita religiosa, etc.) seja qual for o grau de consciência que disso tenham seus portadores.** 3. Polít. Sistema de idéias dogmaticamente organizado como um instrumento de luta política. 4. Conjunto de idéias próprias de um grupo, de uma época, e que traduzem uma situação histórica. **Para crença**, 1. Ato ou efeito de crer. 2. Fé religiosa. 3. Aquilo em que se crê, que é objeto de crença. 4. Convicção íntima. 5. Opinião adotada com fé e convicção: 6. *Filos. Forma de assentimento que se dá às verdades de fé, que é objetivamente insuficiente, embora subjetivamente se imponha com grande convicção. [Cf., nesta acepç., certeza (7) e opinião (6).]* (Dicionário Aurélio Eletrônico Século XXI, versão 3.0, nov-1999). Trouxe essas definições porque, no meu imaginário, a ideologia seria parte da crença, e não vice-versa, ou seja, a crença, para mim, significa algo "maior" que a ideologia. Como estou falando de maquiagem...

Tendo como premissa, portanto e contrariando o Aurélio, que a ideologia vem da crença — aqui no sentido filosófico —, crio um axioma que, por ser axioma, é universalmente verdadeiro sem exigência de demonstração (Id.). Como, por essa minhanovateoria, o sistema de idéias nasce da crença e eu estou permanecendo no âmbito da minhanovateoria, não posso justificar o axioma de que parto para construir essa teoria. Talvez para justificar o subtítulo, temos aqui uma bela maquiagem de um Alves Cruz que sequer tinha existência real até que dei nome a algo que não é, mas passará a ser pelo discurso sobre ele.

Mais uma vez, o discurso cria um real? Mesmo um discurso que, como pensa Norman Fairclough,

* O sublinhado e o negrito foram feitos por mim.

Os axiomas de uma dada teoria T não podem ser justificados, enquanto permanecermos no âmbito da própria teoria T. São "grandes premissas", das quais surgirão diversas conseqüências. Pode-se, é claro, examinar a teoria T "de fora" (por assim dizer), e indagar: 'Por que foram escolhidos estes e não outros axiomas?', 'Por que cinco e não quatro axiomas?', 'Não seria possível substituir estes dois axiomas por um único?', e assim por diante. Há estão dúvidas relevantes — que talvez reclamem elucidação. Mas não tem sentido, na própria teoria T, solicitar justificativa para os axiomas de T. Pedir justificativa para os axiomas é não compreender o papel dos axiomas: papel que se limita a ser o de eles fornecerem uma "base" para a justificativa de outras asserções.

(HEGENBERG, 1975:5)

[...] o trabalho constitutivo do discurso a necessariamente se realiza dentro das restrições da determinação dialética do discurso pelas estruturas sociais [...] e, como argumentarei a seguir, no interior de relações e lutas de poder particulares. Assim, a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de idéias, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas".

(FAIRCLOUGH, 2001:93)

sendo subjetivo, tem suas amarras sociais que, fazendo parte da constituição dos sujeitos, faz igualmente. Em que pese a falácia dessa minha brincadeira epistemológica, me parece que o processo discursivo que cria "realidades", verdadeiras ou não, é pertinente, como narra, por exemplo, o Francesco Tonucci aí ao lado. Esta questão é, para mim, essencial, na medida em que tenho constatado, no que se refere à avaliação da aprendizagem, escolar ou não-escolar, que os sujeitos avaliadores criam, tão somente, discursos que enquadram os sujeitos avaliados e os organizam a partir de valores que me dizem mais sobre quem avalia do que sobre quem é avaliado. E, muitas e muitas vezes, do discurso emana tanto poder que os sujeitos avaliados se organizam a partir dos valores estabelecidos pelos sujeitos avaliadores.

A esse respeito, me é conveniente trazer, mais uma vez, Heinz von Foerster, especificamente na parte intitulada "Não vejo se não acredito", em que ele, trabalhando biologicamente questões relativas ao ver/olhar, traz a questão do fechamento.

Vou dar alguns exemplos: não há relatos enfadonhos, há escutas enfadonhas, não há velhos relatos, só há velhos ouvidos; se mostramos uma fotografia a alguém e perguntamos se lhe parece obscena, e sua resposta for afirmativa, vocês terão averiguado muitas coisas sobre a pessoa que deu a resposta, mas pouco sobre a fotografia.

A este respeito, gostaria de contar-lhes uma última anedota, vinculada com Pavlov, o célebre psicólogo que era, além disso, um grande observador e dirigiu um laboratório famoso pela precisão e *minuciosidade* de suas *investigações*. Como recordarão, Pavlov estudou as respostas reflexas que podem ser produzidas em cachorros depois de lhes apresentar um pedaço de carne acompanhado de um som de campainha: o cachorro salivava, etc. Depois de um tempo, não se lhe dava carne, se fazia soar a campainha e o cachorro salivava assim mesmo: reflexo condicionado. Bem, Konorski, um famoso psicólogo experimental quis reproduzir a experiência de Pavlov e pôde fazê-lo com muita exatidão, graças ao fato de que Pavlov, em seu excelente livro, tinha especificado todos os detalhes: como devia amarrar o cachorro, de que cor tinha que ser a roupa do experimentador, etc. Konorski reproduziu o experimento ao pé da letra: seu assistente se localizou em



frente ao cachorro, fez soar a campainha, apresentou-lhe a carne, o cachorro salivou e todo mundo ficou contente. Até que no último ensaio, sem que seu assistente soubesse, Konorski tirou o badalo da campainha. O assistente colocou-se em frente ao cachorro, quis fazer soar a campainha... silêncio... e o cachorro salivou! Konorski chegou à conclusão de que *o som da campainha era um estímulo para Pavlov, não para o cachorro.*

Convém recordar essas coisas.

(VON FOERSTER, 1996:73)

É, convém recordar essas coisas! Convém recordar que nem só José é normal se o discurso é construído por pessoas que, a partir de determinados referenciais e critérios, forem dizer algo a respeito de Luis, Ana, Pierre, Henrique, Carlos, Luísa, Maria e José.* Neste caso, a existência de cada uma dessas pessoas é definida pela formulação discursiva de cada uma outra pessoa que, no sistema de relações sociais, estiver colocada — ou se colocar — na função de avaliador de alguém. Um bom exemplo disso pode ser a atribuição de nota ou conceito a um aluno: quando inventamos, mesmo que com critérios, uma nota 8,36, inventamos um aluno. Para ilustrar essa questão, acho interessante um "causo", que já narrei muitas vezes, de uma aluna que foi diagnosticada como alguém que levava surras porque desenhava apenas com cores escuras.

O que narro a seguir foi contado por uma aluna numa discussão sobre avaliação em sua turma de pedagogia na Uerj. Mantendo a tradição oral dos "causos", me faço narrador e, por isso, mantenho a historinha no corpo do texto. Essa minha aluna tem uma irmã quatro anos mais nova, e ambas estudavam na mesma escola. Um certo dia, sua mãe recebeu uma dramática comunicação da psicóloga da escola indicando urgência em falar algo sobre sua filha mais nova. Preocupada, a mãe foi à escola imediatamente, e a especialista, com muito tato, perguntou-lhe se sua filha era submetida a surras em sua casa. Espantada, a mãe respondeu taxativamente que não, e indagou do porquê da pergunta. A psicóloga, então, tirou de uma pasta uma série de desenhos da menina, todos muito escuros, com predominância de preto e marrom, e lhe disse que aqueles desenhos indicavam ser a menina submetida a maus-tratos.

A mãe reafirmou que sua vida familiar era muito tranqüila e, sem entender muito o que estava acontecendo, pediu à filha mais velha que, de vez em quando, desse um pulinho na sala da irmã para ver o que acontecia. Numa dessas idas, ela presenciou um momento em que as crianças eram



* É importante trazer, para pensar a questão do nome, dois comentários de dois amigos e companheiros de grupo de pesquisa: Ane e Aldo.

Ane, lembrando Clarice Lispector: *Eu reduzida a uma palavra? Porém, qual palavra me representa? Uma coisa sim que eu sei é que não sou meu nome. Meu nome me pertence a quem me chama.*

Aldo: Quando falamos de escolha em qualquer campo, falamos do quê? Lembro de Carmen, do Godard, que pergunta insistentemente: — *O que vem antes do sobrenome? O que vem antes do nome?*

colocadas a desenhar; a professora despejava sobre uma mesinha uma quantidade de lápis de cor e a ação imediata da maioria da turma era correr para pegar as suas cores preferidas. Como a sua irmãzinha era muito calma, não acompanhava o ritmo da turma e, quando chegava à mesinha, só lhe restavam os pretos e os marrons, que ela, então, utilizava para seus desenhos.

(SGARBI, 2003b:80-2)

É claro que devemos recordar de muitas outras coisas que já foram pensadas e escritas sobre as possibilidades discursivas e suas relações com as ciências, as realidades, com as culturas, com as vidas cotidianas. Oportunamente, outras dessas coisas serão trazidas — pela pertinência em relação ao que quero desenvolver — e outras, certamente, ficarão de fora — ou pela menor pertinência ou pela impossibilidade/incompetência de ter acesso ao todo dito sobre a questão do discurso. Fica a intenção de retomar e de ampliar a discussão.

PORÉM, NÃO É MAIS DE MAQUIAGEM QUE ESTOU FALANDO,

mas sim das relações entre

verdade e o modo como ela é produzida inventada, discurso e o modo como ele é constituído inventado, poder e o modo como ele é instituído inventado, ciência e o modo como ela é narrada inventada, e, também, de como inventamos compreendemos

transcrevo um trecho de von Foerster que é, para mim, muito esclarecedor/confundidor dessa discussão, quando transcreve um dos metálogos de Batenson*:

O segundo motivo tem a ver com a distinção entre invenção e descobrimento. O metálogo que lerei ... se intitula “Que é um instinto?” e, como todos os demais metálogos deste tipo, começa com uma pergunta enganosa da filha: “Papai, que é um instinto?”.

Bem, se minha filha tivesse feito essa pergunta, eu teria começado, prudentemente, com uma explicação tomada dos meus conhecimentos de biologia e, talvez, tivesse chegado a uma explicação literal e elegante sobre o que é instinto. Mas, nesse caso, o pai não caiu na armadilha. Deu-se conta imediatamente de que a palavra “instinto”, quando utilizada num diálogo, busca algum fim “político” e, então, pergunta a si mesmo: “Que quer minha filha de mim? Quais são suas expectativas?” E lhe responde:

Pai: Um princípio, querida, é um princípio explicativo.

Filha: Mas o que explica?

P: Tudo... quase absolutamente tudo. Qualquer coisa que queiras explicar (note-se que, se algo explica tudo, provavelmente não explica nada).

F: Não sejas bobo: não explica a gravidade.

P: Não, mas isso é porque ninguém quer que o “instinto” explique a gravidade. Se o quisessem, explicaria. Poderíamos dizer que a luta tem um instinto cuja força varia inversamente ao quadrado da distância...

F: Mas isso não tem sentido, papai.

P: Creio que não, mas foste tu quem mencionou o instinto, não eu.

F: está bem... mas o que é que explica a gravidade?

P: Nada, querida, porque a gravidade é um princípio explicativo.

F: Oh!

Breve pausa.

F: Queres dizer que não se pode usar um princípio explicativo para explicar outro? Nunca?

P: Humm... quase nunca. É o que Newton queria dizer quando disse: *Hypothesis non fingo*.

F: E o que significa isso, por favor? [Focalizem sua atenção no pai, enquanto explica o que é uma hipótese. Notem como, ao fazê-lo, permanece dentro do domínio lingüístico e, dentro da descrição, não faz referência a nada além da linguagem.]

P: Bem, tu já sabes o que são hipóteses. Qualquer afirmação que conecta, entre si, duas afirmações descritivas é uma hipótese. Se ti dizes que houve lua cheia em 1º de fevereiro e novamente em 1º de março e logo conecta essas duas observações, de certa maneira essa afirmação é uma hipótese.

* BATENSON, G. (1972): *Steps to na ecology of find*. Nova Iorque: Ballantine.

F: Sim, e também sei que quer dizer *non*, mas e *finjo*?

P: Bem, *finjo* é uma palavra que, em latim antigo, significa *faço*. Forma um substantivo verbal *fictio*, do qual procede a palavra “ficção”.

F: Papai, queres dizer que Sir Isaac Newton pensava que todas as hipóteses se compõem como se fossem contos?

P: Sim, precisamente.

F: Mas não descobriu a gravidade? Com a maçã?

P: Não, querida, a inventou.

Se alguém *inventa* algo, então é a linguagem o que cria o mundo; se, em troca, alguém pensa que *descobriu* algo, a linguagem não é mais do que uma imagem, uma representação do mundo. Acredito ter podido demonstrar-lhes com isto é que a linguagem que gera o mundo e não o mundo que é representado pela linguagem.

(VON FOERSTER, 1996:65-6)

Temos uma primeira formulação discursiva “autorizada” do ponto de vista teórico — ou formulação discursiva, “autorizada” do ponto de vista teórico OU formulação discursiva “autorizada”, do ponto de vista teórico — de que a linguagem inventa o mundo, já que o mundo não é descoberto, mas inventado. Dito desta forma, parece que o autor da formulação estabelece uma lógica pessoal que não tem, necessariamente, conexão com nenhuma outra formulação, isto colocado, logicamente, como uma hipótese. Se não, vejamos, ainda como hipótese: sou professor da disciplina língua portuguesa e tive um aluno que se apresentava dentro de um quadro de normalidade no que se refere ao seu rendimento escolar — e é bom que se diga que a normalidade de um quadro de referências é estabelecida *a priori* e independente do aluno em questão e de todos os outros alunos e todas as outras alunas — apresentando resultados aceitáveis de rendimento a partir da minha compreensão do quadro de referências de normalidade. A partir de um determinado momento, que não saberia precisar, esse aluno começa a fracassar, palavraconceitojuízo que uso a partir do momento em que

percebo que as respostas desse aluno aos instrumentos de avaliação utilizados fogem daquilo que, antes, foi estabelecido como normalidade pelo quadro de referências e a minha compreensão de sua significação dele.

Instado a falar sobre o caso num Conselho de Classe, pois outros professores da turma haviam observado o mesmo fenômeno, digo, com base nas minhas observações do aluno e em poucos conhecimentos formais de psicologia, que ele está fracassando porque, em razão da iminente separação de seus pais — informação que colhi quando, num dia qualquer, perguntei-lhe se algo estava acontecendo em sua vida —, sua atenção está canalizada para o seu problema pessoal, gerando apatia, desinteresse e desconcentração, dentre outras coisas mais. Diante do meu diagnóstico do caso, a professora de história disse que nada de anormal havia observado no aluno em questão, e que seu rendimento continuava dentro na normalidade, opinião que foi corroborada pela professora de matemática.

Como estou inventando esta história — que já aconteceu, acontece e acontecerá —, vou inventar também, alegando ter sido autorizado por von Foerster e Newton, algumas análises da situação, que vou itemizar como um recurso para não me perder (muito), já que estou “pensando alto”:

- ◇ Seria interessante tentar identificar que significados tem normalidade para as pessoas participantes do Conselho.
- ◇ Seria fundamental compreender porque a alteração do rendimento foi observada em algumas disciplinas e não em outras, o que gera outras discussões:
 - ⇒ Como cada professor pratica a observação e a considera relevante enquanto

procedimento seu, em relação aos alunos (para ficar apenas no específico), para chegar ao que considera um rendimento normal.

⇒ A maneira como essa observação gera juízos e a partir de que sistema de valores.

- ∇ Alguns professores levam em conta, para chegar a um resultado de rendimento de seus alunos, esses juízos extra-instrumentos de verificação de aprendizagem - troquei avaliação por verificação propositadamente.
- ∇ O valor que tem o resultado final para cada professor.
 - ∞ A significação que cada professor atribui ao "resultado final".
- ∇ Se todos os professores "produzem" juízos quando verificam alguma alteração de rendimento nos seus alunos.

Seria indispensável que as condutas pessoais de avaliação fossem compreendidas a partir do que é estabelecido *a priori* como condutas pessoais possíveis a partir de um quadro social de condutas avaliativas.

Inventar é muito bom, mas, às vezes, deixa a gente completamente perdido nas muitas possibilidades. Percebam que escolhi o infinito como símbolo do último item da sucessão de possibilidades, querendo dizer que as especulações poderiam continuar, não sei se indefinidamente, mas certamente alguns níveis mais. E fico pensando no discurso que produzi a respeito do meu alunocomproblemas — eu defini como problema o que ele me disse e o que observei dele — e o quanto de verdade existe nele, se os pressupostos — teóricos? — nos quais me baseei podem ser "verdades"

apenas a partir dos discursos que os criaram, ou melhor, que eu criei pelo discurso que inventei — ou que eu inventei pelo discurso que criei. Como a separação entre o verdadeiro e o falso não importa, nesse sistema de invenção, esse meu aluno só existe enquanto uma "invenção" minha discursiva (von Foerster, 1996:66), existindo diferentemente a partir das outras formulações discursivas dos outros professores, que podem ser, até mesmo, diametralmente opostas à minha formulação.

Pensando na minha formulação discursiva a respeito do meu aluno, o que fiz foi ordenar, segundo minha lógica — se ela é possível com esse possessivo —, argumentos que extraí das minhas verdades — se é que elas sejam possíveis apenas com esse possessivo. Nessa medida, a verdade inventada não pode ser dissociada da maneira como eu a inventei, como me aponta Habermas. Se, no entanto, o que se tem como base discursiva é a descoberta, e não a invenção, o meu discurso seria, tão somente, como nos indica von Foerster (id.), uma imagem, uma representação do mundo que já seria mesmo antes de eu o formular pela minha linguagem organizado no discurso, expressando uma norma socialmente tida como válida.

Nesse processo de invencionices, posso inventar, também, que meu discurso sobre o aluno foi compreendido pelo grupo como válido e, por isso, aceito como verdade, ou aceito pelo grupo como válido e compreendido como verdade — ou pelo menos possibilidade de verdade, eu diria —, quer pela linha argumentativa que nele desenvolvi — a partir do jogo de linguagem que trouxe para os argumentos conhecimentos reconhecidos como válidos ou aceitáveis por aquele grupo de professores —, quer pela impossibilidade de o grupo questionar a validade dos argumentos por desconhecer os pressupostos teóricos — ou pseudoteóricos — de que me utilizei para argumentar,

Certamente, se nos situamos no nível de uma proposição, no interior de um discurso, a separação entre o verdadeiro e o falso não é nem arbitrária, nem modificável, nem institucional, nem violenta. Mas se nos situamos em outra escala, se levantamos a questão de saber qual foi, qual é constantemente, através de nossos discursos, essa vontade de verdade que atravessou tantos séculos de nossa história, ou qual é, em sua forma muito geral, o tipo de separação que rege nossa vontade de saber, então é talvez algo como um sistema de exclusão (sistema histórico, institucionalmente constrangedor) que vemos desenhar-se.

(FOUCAULT, 2003:14)

As pretensões de validade normativas mediatizam manifestadamente, entre a linguagem e o mundo social, uma dependência recíproca que não existe para a relação da linguagem e do mundo objetivo. É a esse entrelaçamento de pretensões de validade, que têm sua sede em normas e pretensões de validade erguidas como atos de fala regulativos, que também se vincula o caráter ambíguo da validade deontológica. Ao passo que entre os estados de coisas existentes e os enunciados verdadeiros existe uma relação unívoca, a "existência" ou a validade social das normas não quer dizer nada ainda acerca da questão se estas também são válidas. [...] Pode haver boas razões para considerar como ilegítima a pretensão de validade de uma norma vigente socialmente; e uma norma não precisa, pelo simples fato de que sua pretensão de validade poderia ser resgatada discursivamente, encontrar também um reconhecimento factual.

(HABERMAS, 2003:82)

inibindo, como hipótese, sua capacidade de recusar os argumentos, os conhecimentos e, por conseguinte, a argumentação.* Assim, teríamos a também possibilidade de a minha formulação discursiva ser aceita pelo grupo como norma, na medida em que, hipoteticamente ou não, espera-se que um Conselho de Classe, mediante uma situação-problema, se manifeste quanto às ações necessárias para que a situação seja resolvida e o aluno volte ao que o grupo entende por situação de normalidade, pressupondo que essa normalidade seja significada da mesma maneira — ou de maneiras muito próximas — por todos os integrantes do grupo.

Neste ponto, é interessante conhecer o que Habermas refletiu sobre a validade das normas sociais: se esta passa pela formulação discursiva, não passa apenas por ela.

Mas, se a validade social de uma norma depende também, a longo prazo, de ser aceita como válida no círculo daqueles a que é endereçada; e se esse reconhecimento por sua vez se apóia na expectativa de que a correspondente pretensão de validade pode ser resgatada com razões; então, entre a “existência de normas da ação, por um lado, e a esperada possibilidade de fundamentação das correspondentes proposições deontológicas, por outro lado, subsiste uma conexão para a qual não há nenhum paralelismo no lado ôntico. Certamente, há uma relação interna entre a existência de estados-de-coisas e a verdade das correspondentes proposições assertóricas, mas entre a existência de estados de coisas e a *expectativa* de um determinado círculo de pessoas de que essas proposições possam ser fundamentadas. Essa circunstância pode explicar porque a questão quanto às condições de validade dos juízos morais sugere *imediatamente* a passagem para a lógica dos Discursos práticos, ao passo que a questão pelas condições de validade dos juízos empíricos exige considerações gnoseológicas e epistemológicas que são num primeiro momento independentes de uma lógica dos Discursos teóricos.

(HABERMAS, 2003: 83)

* Dicotomizei intencionalmente essas duas possibilidades, mas é evidente que outras poderiam ser inventadas, quer como invenção mesmo, quer como realidades possíveis para o grupo.

BEM, DITO DESTA FORMA!

Um dos aprendizados mais arraigados que trago da minha época da graduação em letras e literatura é que fundo e forma são indissociáveis. É tão arraigado que sequer me preocupa pensar sobre isso: acreditei, naturalizei e pronto, foi transformada numa frase mágica que tem a propriedade de explicar quase tudo na relação discurso e o que diz o discurso para além dele mesmo. Uma outra relação que, durante algum tempo, me foi magicamente explicada por esta frase é entre currículo e metodologia, ou seja, os conhecimentos curriculados — que vou metaforizar como fundo — já trazem a forma como se deve ensinar/aprender — que podemos convencionar como forma. O diálogo entre *Valéria* e *Adriana* me faz perceber que a definitividade epistemológica desta frase mágica atinge muitas pessoas, mas não a todas, e que, talvez — apenas talvez —, ela própria, a frase, seja um conhecimento curriculado, ela e a sua naturalização, quem sabe.

Bem, mas como dizer de outra forma? Há outras formas também mágicas de dizer? Eu jurava por tudo quanto é santo que só havia uma única forma de dizer $1+1=2$: $1+1=2$; no entanto... da mesma forma alguém que compra uma maçã e ganha uma fica com duas, e não contente. Será que, quando me disseram que fundo e forma não se dissociam, mentiram pra mim? Será a mentira o outro lado

– *Tem coisas do programa que eu invento formas de ensinar. Mas há outras coisas que, não tem jeito, só pode ser ensinado de uma forma.*

– *Por exemplo, solicita Valéria.*

– *Por exemplo... por exemplo... ham... o ciclo da água. Vai me dizer que a gente pode criar muito em cima disso? O ciclo da água é o ciclo da água, e a gente faz sempre da mesma forma. Até os livros não mudam: são os mesmos exemplos, até os mesmos desenhos.*

– *Mas eu nem sempre ensinei da mesma forma. Teve um ano que usei uma figuras legais que pequei na Internet; outro ano, fiz uma experiência com os alunos...*

(VALÉRIA E ADRIANA, CPM, 5º PERÍODO, 2000-1)

da verdade ou apenas uma outra forma de representarexpressar um mesmo fundo? Onde estão os parâmetros que me possibilitam compreender as verdades como verdades e as mentiras como mentiras? Mas, existem verdadeiramente verdades, ou — como já antecipou von Foerster ali atrás na página 32 — as verdades são inventadas? Se se inventa em ciência, quando isso ocorre? Será que é na etapa revolucionária da ciência, como nos traz Boaventura ao pensar sobre as contribuições de Kuhn para uma sociologia crítica da ciência?

Para trazer a questão fundo e forma a partir da discussão paradigmática feita por Boaventura, devo compreender, como von Foerster, que a linguagem e a realidade estão intimamente conectadas, certamente. Costuma-se afirmar que a linguagem é a representação do mundo. Eu gostaria de sugerir o contrário: que o mundo é uma imagem da linguagem. A linguagem vem primeiro; o mundo é uma consequência dela (1996:65). Devo compreender, portanto, que o mundo é inventado pela linguagem, que o conhecimento, científico ou não, é inventado pela linguagem. Quando penso essa coisa de invenção, não consigo afastar da memória o prefácio de *As palavras e as coisas*, de Foucault, quando ele traz, de um texto de Jorge Luis Borges, um sistema de classificação dos animais. Em sua reflexão, Foucault entende que certas classificações só podem ter existência no não-lugar da linguagem. Talvez forçando uma comparação, percebo que a classificação de pessoas como alguém 8,32 ou C ou satisfatório ou muito bom segue uma lógica bemquaseigual à do texto de Borges, e só se “justifica” no não-lugar da linguagem.

Nesse sentido, compreendo que as quantificações dos resultados que são feitas nos processos avaliativos, tanto em seu final quanto nas suas partes — provas, testes, trabalhos, seminários, fichamentos... — que podem constituir o processo, são uma invenção discursiva, que se

O desenvolvimento da ciência madura processa-se assim em duas fases, a fase da ciência normal e a fase da ciência revolucionária. A ciência normal é a ciência dos períodos em que o paradigma é unanimemente aceito pela comunidade científica. O paradigma estabelece simultaneamente o sentido do limite e o limite do sentido e, conseqüentemente, o trabalho dos cientistas dirige-se à resolução dos problemas e à eliminação de incongruências segundo os esquemas conceptuais, teóricos e metodológicos universalmente aceitos. [...]

O novo paradigma redefine os problemas e as incongruências até então insolúveis e dá-lhes uma solução convincente; é nessa base que se vai impondo à comunidade científica. Mas a substituição do paradigma não é rápida. O período de crise revolucionária em que o velho e o novo paradigma se defrontam e entram em concorrência pode ser bastante longo.

(SANTOS, 1989:133-4)

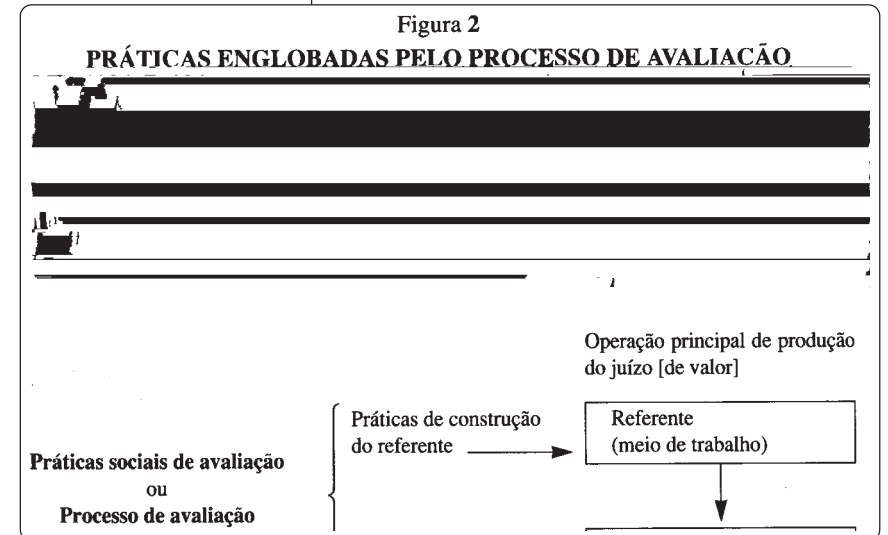
Os animais “i) que se agitam como loucos, j) inumeráveis, k) desenhados com um pincel muito fino de pêlo de camelo” — onde poderiam eles jamais se encontrar, a não ser na voz imaterial que pronuncia sua enumeração, a não ser na página que a transcreve? Onde poderiam eles se justapor, senão no não-lugar da linguagem?

(FOUCAULT, 1999: XI)

opera e solicitam existência apenas nos discursos, já que é impossível conceber — pelo menos para mim — a existência de uma pessoa 8,32 ou 10,0 ou 0,0 ou...

Por isso — que me desculpe o chefe Rienamangê (página 10) —, há coisas que nem ditas de uma forma elegante e cientificamente embasadas e raciocinadas ou socialmente aceitas por uma maioria e nem por tudo isso junto. Entre ser um cego muito ruim e um cego melhorzinho que muda de crença para enxergar o que convém à situação que vive, prefiro o primeiro.

O quadro ao lado foi tirado de um artigo de Pedro Rodrigues — professor de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa —, que faz um estudo bastante interessante sobre a avaliação curricular (1993:15-76). Quando analisa os componentes curriculares, traz para seu texto os estudos de Lesne, segundo quem “avaliar é pôr em relação, de forma explícita ou implícita, um referido (o que é constatado ou aprendido de forma imediata, objecto de investigação sistemática, ou de medida) com um referente (que desempenha o papel de norma, de modelo, do que deve ser, objectivo perseguido, etc.)”. Avaliar é, por conseguinte, confrontar “dados de facto” (“o real”, “o existente”) com o desejado, o esperado, o ideal, que é composto de normas, objectivos ou critérios, e permite atribuir um valor, uma utilidade ou uma significação aos dados concretos que constituem o referido (Rodrigues, 1996:25). Unindo a definição ao quadro, posso perceber, por exemplo, que a atribuição de resultados advém do juízo de alguém que, ao estabelecer critérios, já estabelece um juízo de valor, pois seleciona, entre muitas possibilidades de compreensão, aquela que lhe é mais conveniente para a situação a ser avaliada.



Ao pensar nesses elementos trazidos por Pedro Rodrigues — principalmente considerando a leitura de todo o artigo —, percebo a coerência dos acasalamentos teóricos que ele faz e uma determinada lógica de avaliação: é um processo por resultados, em que a quantificação é usada para expressar o que, aparentemente, é qualitativo; é um processo centrado no conhecimento de especialistas que “controlam” o processo, dentre muitos outros elementos que poderiam ser listados. Mas o que quero efetivamente trazer para a reflexão, na medida em que este artigo quer mostrar toda a magia que as palavras têm para inventar mundos, que há uma enorme coerência entre o discurso produzido pelo autor e a sua escolha epistemológica, ou melhor — não necessariamente melhor —, sua escolha ideológica, política, de crença...

E sua invenção discursiva traz, como a minha e a de outros estudiosos, valores sociais e individuais que constituem a sua — e a minha e a dos outros — subjetividade. Digamos que a lógica em que ele acredita bate de frente na lógica em que eu acredito. Logo — dedução lógica da minha maneira de logicar —, o autor em pauta está equivocado na sua maneira de compreender — e expressar — avaliação e, por conseguinte, a minha expressão é que é a expressão da verdade sobre avaliação. Penso que, provavelmente, meu interlocutor pode pensar algo bem assemelhado, se ele lesse algumas considerações minhas sobre avaliação. Cada um é mago de suas próprias palavras, de seus próprios discursos.

SE NÃO ME FALHA A... A... MEMÓRIA

Ao trabalhar a palavra a partir da metáfora da magia, trouxe para o texto alguns valores que, sendo parte da minha crença, compõem as minhas escolhas epistemológicas. Magia porque as palavras têm o poder de criar realidades e sonhos, mentiras e verdades, obscuridades e luminescências, de trazer de volta lembranças escondidas na memória, mesmo que inventando um outro passado que tenha mais significado para um presente desejado. Metáfora porque a palavra, que é mágica por natureza, fica parecendo mágica por atribuição de significado, porque cada um de nós, pessoas da humanidade, outorgamos a ele essa possibilidade de ser mágica, olvidando a real magia que a constitui.

Quero passar, mesmo que rapidamente, pela relação entre memória e linguagem, na medida em que, no trabalho avaliação da aprendizagem, uma das minhas fontes mais preciosas são as narrativas de minhas alunas professoras do CPM, que trazem, através das suas memórias e imaginações, situações para elas significativas em torno da avaliação da aprendizagem escolar, quer como professoras que são, quer como alunas que são foram. Nas suas histórias, elas são, a um só tempo, personagens e narradoras, e trazem, também a um só tempo, suas lembranças e suas invenções,

CPM significa “Convênio Prefeitura Municipal”, e foi assim que ficou conhecido um curso normal de nível superior que começou a funcionar na Uerj em 1992, que tem como características ter suas muitas alunas e poucos alunos como professores do ensino fundamental das redes pública e privada em vários municípios do Rio de Janeiro. Deste curso, que será extinto daqui a poucos semestres, restam apenas algumas turmas, pois a reforma curricular feita pela Faculdade de Educação da Uerj o elimina enquanto possibilidade de formação.

aquilo que imaginam ter vivido, misturando, de uma maneira gostosa de saborear, suas verdades e suas imaginações. De uma maneira ou de outra ou de ambas, ainda é a magia das palavras que nos faz caminhar pelas possibilidades de compreensão que as práticas avaliativas cotidianas narradas por elas indicam existir.

A imaginação era a faculdade mediadora entre o sensível e o inteligível, entre a forma e o intelecto, entre o objetivo e o subjetivo, entre o corporal e o incorporeal, entre o exterior e o interior. Daí sua analogia com a experiência. Há, no entanto, sinais na hermenêutica contemporânea e na teoria da linguagem que apontam para uma nova compreensão do papel cognoscitivo da imaginação. A imaginação, entendida linguisticamente, não só tem uma relação re-produtiva com uma realidade dada (como ocorre na concepção da imagem como uma re-apresentação ou boa cópia), senão também, e sobretudo, uma relação produtiva. A imaginação está ligada à capacidade produtiva da linguagem: recorde-se que *fictio* deriva de *facere*, o que ficcionamos é algo fabricado e, por sua vez, algo ativo. A imaginação, assim como a linguagem, produz realidade, a incrementa e a transforma.

(LARROSA, 2002:135)

Nas suas narrativas, minhas

alunas professoras e outros alunos criam e recriam emoções, suas e dos seus alunos e dos seus professores e dos que com elas vivem as situações buscadas na memória. Nessas emoções — e não nos fatos em si —, os aprendizados importantes. Colocar em palavras. Falar, dizer, narrar. Como o que é visto, vivido, é lembrado e é descrito? [...] Mas como têm sido tratadas as relações entre linguagem e memória? Qual a função da linguagem na constituição/transformação da memória? O que se (re)constrói da experiência pelo dizer das pessoas? — nos pergunta Maria Luiza Bustamente Smolka (2001:83).

Na sua narrativa, *Maria José* diz *até hoje me emociono* para indicar que a sensação de um fato acontecido há muito tempo é recriada quando o fato é buscado na memória. Mas o seu texto dá a dimensão da sua emoção? Ou será que a pergunta deve ser outra: o que eu consigo perceber de emoção na sua narrativa? Vejamos a situação: como essas narrativas são transcrições de gravações de conversas entre várias alunas professoras e mim, eu poderia fazer uma narrativa minha sobre a narrativa dela para relatar, por exemplo, que a menção às lágrimas nos olhos de João veio acompanhada de lágrimas nos olhos de Maria José no momento da narrativa, e que ela titubeou ao

– Ainda hoje me emociono quando lembro do João, daquele tamanho, entrando na minha sala, com lágrima dos olhos, dizendo:

– Não sei se a senhora lembra de mim. Fui seu aluno na 2ª série, e sempre gostei muito da senhora. Estou precisando de ajuda, e a senhora me veio à cabeça com uma pessoa que certamente vai poder me ajudar.

– Ele estava com um problemão, e eu nem me lembrava dele. Só depois de algum tempo, conversando e puxando pela memória, fui-me lembrar. Pudera, ele era miudinho, e lá se iam uns 10 anos.

(MARIA JOSÉ, CPM, 8º PERÍODO, 2003-1)

falar, que sua voz ficou trêmula, embargada, mais baixa. E que todas essas reações se intensificaram quando ela disse *Pudera, ele era miudinho, e lá se iam uns 10 anos*. Poderíamos chamar a isso de metanarrativa, creio eu, já que, como partícipe das conversas, pude perceber aspectos emocionais de suas falas que as transcrições não revelam e, através de uma narrativa sobre a narrativa, os elementos ocultos podem ser revelados.

Mas essa é uma questão, para mim, problemática, na medida em que, em tese, a metanarrativa expressa a minha memória da narrativa da memória de minhas alunas professoras. Com isso, parte importante do significado das narrativas estaria sendo a elas atribuído pela metanarrativa feita por mim, como no caso da Maria José, por exemplo. Em princípio, as narrativas estariam sendo percebidas prioritariamente em suas formas lingüísticas, enquanto os sentidos delas compreendidos se completariam fora delas pelos elementos oferecidos pelas metanarrativas, o que, no entendimento de Fairclough, produz uma distinção ilusória. A metanarrativa — ou metadiscorso, já que toda narrativa é um discurso — se constitui, então, num mecanismo de manipulação e de controle, como afirma Fairclough (2001:157): *O metadiscorso implica que o(a) falante esteja situado acima ou fora de seu próprio discurso e esteja em uma posição de controlá-lo e manipulá-lo.*

Uma solução possível — e muito difícil de ser conseguida por mim — é evitar o uso de metanarrativa, ou seja, trazer para o texto tão somente as narrativas das minhas alunas professoras e, a partir delas, trabalhar o que apresentam de significados. Só que, no momento da minha escritura, não me posso recusar, por pura incompetência, o exercício da memória dos espaçostempos das conversas, exercício este que metanarra, constante e incontrolável, o que os sentidos me fizeram

Algumas das categorias no quadro de análise textual [...] são orientadas aparentemente para formas lingüísticas, enquanto outras são orientadas aparentemente para os sentidos. Entretanto, tal distinção é ilusória, porque ao se analisarem textos sempre se examinam simultaneamente questões de forma e questões de significado.

(FAIRCLOUGH, 2001:108)

guardar na memória. Então, eu me sinto um pouco como o poeta Manoel de Barros quando diz: *Noventa por cento do que escrevo é invenção. Só dez por cento é mentira.* Não sei se poderia ser tão preciso quanto o poeta em relação aos percentuais, mas fico me perguntando até que ponto as metanarrativas poderiam ser invenções de sentidos que me são úteis para dizer o que quero dizer, mas que efetivamente poderiam não estar nas narrativas. Neste caso, teríamos mais um exemplo da mágica possibilidade criativa das palavras que, organizadas num metadiscurso, estariam servindo a uma invenção de uma realidade conveniente aos meus propósitos de pesquisador — e percebem que, por prudência, sequer toquei, nesta última fala, na possibilidade de estar mentindo.

É Michel de Certeau que me ajuda a pensar nessa questão, quando relaciona *saber-memória e a noção de ocasião.* Os acontecimentos da memória que geram as narrativas das minhas alunas professoras surgem, afloram a partir de uma ocasião, de algo que, exterior à própria memória, faz com que os fatos *x e y* é que venham à tona, e não os *w e z*. Quando ouço as suas narrativas, registro, na memória, as sensações que consigo perceber de suas falas escritas. No entanto, o momento da minha escritura de um texto que parte das narrativas delas é uma ocasião que traz umas lembranças e não outras, estejam elas inscritas ou não em metanarrativas. De uma outra forma — e esse é um “detalhe” que o leitor deve considerar —, o que trago de meu das narrativas delas está banhado nas sensações que a minha memória, teimosa e irreverente, teima em presentificar, possibilitando que eu possa inventar uma realidade conveniente ao meu estudo, seja essa realidade uma aproximação maior com a verdade — da ocasião, do tempo em que foi narrada — ou com a mentira — da ocasião, do tempo da minha própria narrativa.

Manoel de Barros: Texto de Edna Menezes, *Jornal de Poesia*: <http://www.secrel.com.br/jpoesia/ednamenezes1.html>

A ocasião é um nó tão importante em todas as práticas cotidianas, como nos relatos “populares” atinentes [...]. Mas a ocasião não cessa de enganar as definições, por não ser isolável nem de uma conjuntura nem de uma operação. Não é um fato destacável da “volta” que o produz. Inscrevendo-se numa série de elementos, ela distorce as suas relações. Ela aí se traduz em *torsões* geradas numa situação pela aproximação de *dimensões qualitativamente heterogêneas* que não são mais apenas oposições de contrariedade ou de contradição. [...]

Resta precisar ainda um último ponto, que é o essencial: como é que o tempo se articula num espaço organizado? Como se efetua sua “penetração” no modo de ocasião? Em suma, qual a *implantação da memória num lugar* que já forma um conjunto? este é o momento *equilibrado e tático*, o instante da arte. Ora, essa *implantação* não é localizada nem determinada pela *memória-saber*. A ocasião é “aproveitada”, não criada. É fornecida pela conjuntura, isto é, por circunstâncias exteriores onde um bom golpe de vista consegue reconhecer o conjunto novo que irão constituir mediante um *pormenor a mais*.

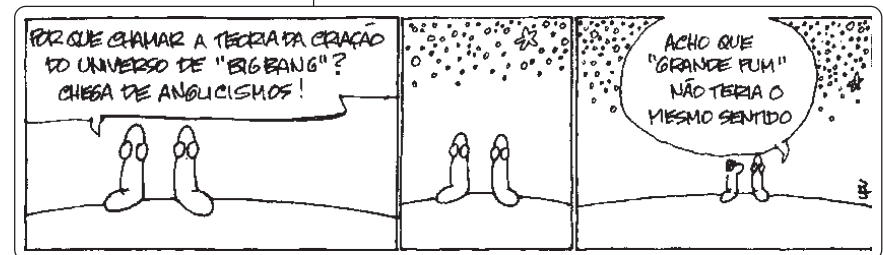
(CERTEAU, 1994:159-162)

E isso foge ao meu controle — ou essa constatação é apenas uma desculpa para que eu não me controle efetivamente. Ao mesmo tempo — e além das metanarrativas às narrativas de minhas alunas professoras —, o meu texto está repleto de metatextos, principalmente — para falar do visivelmente marcado — quando uso textos entre travessões, em que trago informações que, de um modo ou de outro, tentam definir para os eventuais leitores os significados que eu quero que eles construam, o que, retomando Fairclough, é uma maneira de controlar e manipular a leitura, inferência que faço a partir do que está citado duas páginas atrás. Lefebvre pensa que a metalinguagem — e, por extensão, metadiscurso, metanarrativa, metatexto... — é inevitável, na medida em que, sendo anterior ao uso da linguagem e da língua, isto é, anterior ao discurso, a metalinguagem é também posterior. Ela envolve o discurso como condição e como reflexão (1991:138).

Por analogia, e pela normalidade que Lefebvre, citando Jakobson, atribui à função metalingüística, não creio que precise me preocupar com a existência, no meu estudo, de metamemória, função que posso utilizar para explicitar uma significação de uma memória, seja minha ou de outra pessoa. Bem, dito desta forma, toda uma gama de possibilidades mágicas se apresentam a mim, pois essas noções explicativas podem funcionar como um *abre-te sésamo* ou *shazan* ou *abacadabra*. Um pouco dessas possibilidades me diz Veríssimo (1997:11), já que chamar algumas coisas de outras coisas não teria o mesmo sentido. Ao me respaldar em Lefebvre, que se respaldou em Jakobson, que se respaldou em..., não busco justificar o que meus estudos têm a dizer, mas sim reconhecer que os conhecimentos, como os cotidianos, são dinâmicos e, inventados que são,

Metalinguagem consiste numa mensagem (ajuntamento de signos) voltada para o código de uma mensagem, que pode ser uma outra ou a própria. Ocorre metalinguagem quando alguém (o locutor) se refere a uma parte do seu código, nem que seja para definir uma palavra ou voltar atrás para explicitar uma significação. Isto quer dizer que a função metalingüística é normal, corrente, essencial ao discurso (R. Jakobson).

(LEFEBVRE, 1991:138)



servem de base para outras invenções.

Ao mesmo tempo, não posso — e não quero — me descuidar dos riscos decorrentes das armadilhas da linguagem possíveis de eu cair — mesmo que elas sejam inventadas por mim mesmo — em que o rigor com que as ciências — talvez nem todas, é possível — têm-se constituído enquanto ciências é fundamental. Preciso e quero ter alguns *cuidados*, para que a magia das palavras não seja usada por mim, como talvez já tenha sido usada por algumas pessoas e até por mim mesmo, para transformar a liberdade da aventura de inventar conhecimentos — no sentido em que nos fala von Foerster — em alargamento dos limites do bom senso, que pode camaleãoizar mentiras em invenções.

Bem, dito desta forma!!!

Quero ter alguns *cuidados*. Cuidado, por exemplo, de perceber as recorrências sem transformá-las em generalizações; cuidado de não transformar o meu sistema de crenças e valores em verdades *a priori*; cuidado de não confundir rigor com rigidez; cuidado de não relaxar o rigor pela tentativa de conquistar uma linguagem que mais se aproxime das cotidianidades; cuidado em não revestir as relações positivistas com o conhecimento de apenas uma linguagem amena que as camufle. Cuidados que, sinto, expressam alguns medos, alguns fantasmas que, inevitavelmente, terei que enfrentar.

(SGARBI, 2003:19)

PARCEIROS DE CONVERSAS E CITAÇÕES

ALVES, N. (2002): A experiência da diversidade no cotidiano e suas conseqüências na formação de professoras. In Victorio Filho, A & Monteiro, S. C. F. (orgs). *Cultura e conhecimento de professores*. Rio de Janeiro: DP & A. (Coleção O sentido da Escola).

BOSI, E. (2003): *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê editorial.

CERTEAU, M. de (1994): *A invenção do cotidiano - 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes.

CERTEAU, M. de et al. (1997): *A invenção do cotidiano - morar, cozinhar*. Petrópolis, RJ: Vozes.

DELEUZE, G. & GUATARRI, F. (1995): *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed.34. (Coleção TRANS).

FAIRCLOUGH, N. (2001): *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

FOUCAULT, M. (2003): *A ordem do discurso*. 9. ed. São Paulo: Loyola.

_____. (2002): *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____. (1999): *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1979): *Microfísica do poder*. 18 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal.

HABERMAS, J. (2003): *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

_____. (2002): *Agir comunicativo e razão destranscendentalizada*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

_____. (2002b): *Pensamentos pós-metafísicos: estudos filosóficos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. (Biblioteca Tempo Universitário; nº 90. Série Estudos Alemãs).

HEGENBERG, L. (1975): *Significado e conhecimento*. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo.

LARROSA, J. (2002): Literatura, experiência e formação: uma entrevista com Jorge Larrosa. In COSTA, M. W. (org). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP & A.

LATOUR, B. (1994): *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Ed. 34.

LEFEBVRE, H. (1991): *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática.

MATURANA, H. (1998): *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

_____. (1987): *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

POSSAS, R. (2003): "De professora à educadora de matemática e ambiental: uma história em construção". In REIGOTA, M., POSSAS, R. & RIBEIRO, A. (orgs). *Trajetórias e narrativas através da educação ambiental*. Rio de Janeiro: DP&A. (Coleção Metodologia e pesquisa no cotidiano).

PRIGOGINE, I. (1996): "Dos relógios às nuvens". In SCHNITMAN, D. F. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas.

RODRIGUES, P. (1993): A avaliação curricular. In ESTRELA, A. & NÓVOA, A. (orgs). *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora. (Coleção Ciências da Educação).

SANTOS, B. de S. (2000): *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.

_____. (1989): *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal.

SEARBI, P. (2003): *Para uma epistemologia do cotidiano*. Rio de Janeiro: Uerj. (Exame de Qualificação).

_____. (2003b): "A aprendizagem vigiada: registros de avaliação". In MIGNOT, A. C. V. & CUNHA, M. T. S. (Orgs.) *Práticas de memória docente*. São Paulo: Cortez. (Série Cultura, Memória e Currículo, v.3).

_____. (2000): *Conhecimentos, linguagens, avaliações: o que dizem os cartuns*. Rio de Janeiro: Uerj. (Dissertação de Mestrado).

SMOLKA, M. L. B. (2001): Modos de inscrição das práticas cotidianas na memória coletiva e individual. In ZACCUR, E. (org). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP & A. (Coleção O sentido da Escola).

TONUCCI, F. (1997): *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

VERÍSSIMO, L. F. (1997): *As cobras em: se Deus existe que eu seja atingido por um raio*. Porto Alegre: L&PM.

Artigo 2

AS IMAGENS E SUAS MAGIAS



Sumário

As imagens da memória das imagens	3
“Uma imagem vale mais do que mil palavras”	7
“vivemos em um mundo de imagens”	13
Que imagens povoam o mundo de imagens em que dizem que vivemos?	17
Diferentes imagens, diferentes linguagens	20
Cartum: uma paixão	25



Parceiros de conversas e citações	37
---	----

AS IMAGENS DA MEMÓRIA DAS IMAGENS

Lembro, em uma infância minha, dentre muitas infâncias minhas, da biblioteca do Tio Armando. Elas — aquela infância e a biblioteca — tornavam aquele meu mundo maior que os outros mundos das minhas outras infâncias. Nela — aquela infância minha —, havia muitos livros, com muitas palavras conhecidas e algumas desconhecidas para mim até hoje. Naquela biblioteca, que era também o quarto do tio, havia algo que sempre — do antes e do agora — me encantou: os desenhos.

A maioria deles era do Tio Octávio, que se aposentou da vida antes mesmo que eu a frequentasse. Octa, como era conhecido no meio das artes, deixou uma grande quantidade de desenhos; muitos foram publicados; outro tanto apenas convivem com os irmãos, irmãs, sobrinhos e sobrinhas. Eu mesmo admiro, todos os dias, o “Sertanejo”, o “Gaúcho” e o “Bumba-meu-boi”, todos em aguada de guache, tendo sido este último amorosamente retocado pelo Tio Armando depois de um incidente de traças.

Das muitas viagens que fiz n[à]quela minha infância-biblioteca, muitas foram especiais, mas vou trazer uma determinada para este texto porque me interessa revelar a minha perplexidade, já que a perplexidade que as imagens me trazem tem sido a principal causa dos meus mergulhos nelas:

*Las imágenes son superficies con significado.
Normalmente señalan algo ubicado “afuera” en el
espacio-tiempo, que han de hacer concebible en forma de
abstracciones (reducciones de las cuatro dimensiones de
espacio y tiempo a las dos de la superficie).*

(FLUSSER, s/d:11)

era uma coleção de revistas, arrumadas feito enciclopédia que, obedecendo à antiga e sólida linearidade do deus Kronos, apresentava, no primeiro de seus muitos volumes, imagens da “história” dos homens das cavernas. E o meu encantamento era com os desenhos rupestres. Acho até que esse encantamento vinha do fato de eu achar que eles desenhavam tão mal ou pior que eu, que nunca tive nessa forma de expressão a minha melhor possibilidade.

Mas agora, criança crescida, penso que poderia haver alguns outros encantamentos que só me seriam permitidos perceber quando aquela minha infância amadurecesse um pouco. E me lembro que foi numa aula de história, no ginásio, em que me foi revelado o significado mágico que aquela infância da humanidade atribuía aos desenhos nas pedras das cavernas. Essa descoberta me chegou como uma história tão linda que eu nem conseguia pensá-la como ciência. Era como Flash Gordon lutando contra o Imperador Ming, ou as lutas heróicas do Príncipe Valente, minhas literaturas preferidas. Era muito maravilhoso saber, na versão que tinha, que nossos ancestrais desenhavam seus desejos de caça, suas vontades de vencer os medos, suas crenças, seus feitos, seus cotidianos.

Um pouco mais tarde, aquele mesmo ginásio — que me despertou a vida da humanidade como uma narrativa que trazia o comum dos homens e mulheres comuns — tentou retocar as imagens com traços de ciência e razão.

Fui fazer o clássico.

Obrigo-me a dar saltos na memória para chegar a uma infância mais recente, em que as imagens assumiram alguns fios mais delineados nas tranças das minhas redes. Sendo professor do CPM, na Faculdade de Educação da Uerj, tenho trabalhado, na disciplina Avaliação da Aprendizagem,

Ginásio era como a minha infância um pouco envelhecida conhecia o que são hoje as séries finais do ensino fundamental: 5ª a 8ª.

Clássico: era uma das divisões o 2º grau; a outra era chamada de científico: este destinado a quem queria as carreiras técnicas e aquele para as carreiras das humanidades e artes.

CPM: sigla do Curso de Pedagogia na habilitação das séries iniciais do ensino fundamental.

com alguns cartuns e tirinhas para, através deles, abordar algumas situações recorrentes nas salas de aula, buscando perceber, principalmente, o quanto e como essas situações — e outras a partir delas — fizeram parte do cotidiano das minhas alunas professoras e do meu próprio.

Tenho observado que a utilização dessas imagens, para suscitar a reflexão sobre a teoria e a prática dessas alunas professoras, tem proporcionado debates muito ricos e, na maioria das vezes, mais estimulantes do que quando utilizo, como base da discussão, textos teóricos, em que pese a excelente qualidade deles. A partir dessa observação, tenho organizado meus cursos sobre avaliação através da construção de narrativas tecidas pelas próprias alunas professoras sobre suas memórias de avaliação a partir das imagens cotidianas mostradas nos cartuns. A origem básica — mas não exclusiva — dessas imagens é Francesco Tonucci (1997), no seu livro *Com olhos de criança*.

Essa minha prática de aula, ou melhor, as narrativas escritas a partir dessa prática, têm reforçado a suspeita de que as múltiplas e variadas situações cotidianas que minhas alunas professoras têm vivenciado como avaliadas — em espaços tempos de formação institucionais ou não — é que têm maior relevância na tessitura das práticas docentes cotidianas dessas alunas professoras, entendendo, como Santos (2003, 2002, 2000, 1998, 1998b), que nossos conhecimentos e valores são tecidos em múltiplos e diferentes espaços estruturais, fortalecendo a idéia do mesmo autor de que somos uma rede de sujeitos. Para a compreensão dessa rede e suas relações, é fundamental a idéia de Morin (2002, 2000, 1996, 1995) de complexidade social e as que compreendem os espaços tempos cotidianos como de criação tessitura de conhecimentos (Lefebvre, 1991; Certeau, 1994; Certeau et al., 1997).

Esses saltos memoriais foram feitos para que os pontos de contato na história, de um salto

a outro, pudessem traçar a minha trajetória de contato com as imagens e como elas têm-me influenciado, quer como objeto de deleite e despertador de curiosidade, quer como marca da contemporaneidade na minha formação de professor, quer como interesse de estudo e de aplicação nas relações de aprendizagem que tenho vivenciado nos últimos 20 anos.



“UMA IMAGEM VALE MAIS DO QUE MIL PALAVRAS”

Não sei quem dissescreeveu essa frase, mas tenho a tendência quase incontrolável de discordar dela, e posso fazer isso, mesmo que apenas por exercício de retórica, o que não é o caso, escrevendo uma outra frase: *Uma imagem vale uma imagem. Mil palavras valem mil palavras. O que me importa, tanto das imagens quanto das palavras, são os significados possíveis de suas articulações nos discursos. Mas, talvez — apenas talvez —, contar um caso possa dar mais sentido à frase que inventei para dizer que não acho que uma imagem valha mais do que mil palavras.*

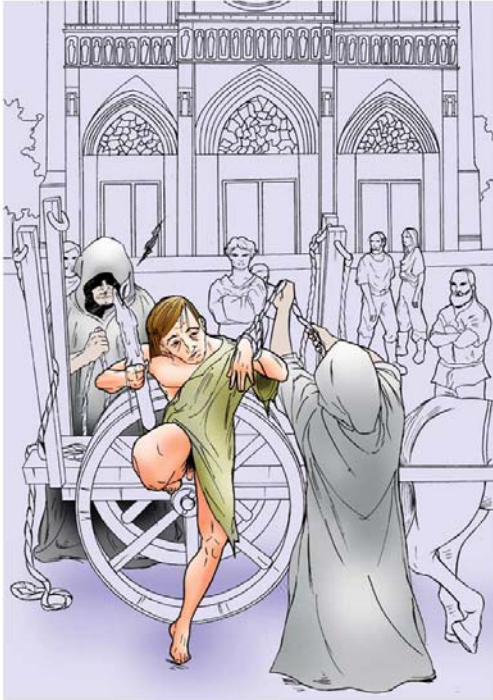
Esse caso aconteceu com um dos integrantes do grupo de pesquisa de que participo, André, que, além do mérito de ter sido meu aluno e meu orientando de monografia — fatos que a modéstia não me permitem ocultar —, desenha muito, e faz da arte de desenhar seu sustento. Num determinado momento, nossos estudos nos levaram à leitura de Foucault, compreendendo que o autor francês é um importante interlocutor para questões que nos são afeitas. A dinâmica de trabalho do grupo consistiu na livre escolha dos participantes do grupo de capítulos dos livros do autor para que, em data marcada, as pessoas fizessem seus comentários, expusessem suas dúvidas ou quaisquer outros procedimentos pertinentes a uma tarefa de leitura como essa.

O grupo de pesquisa a que me refiro é *Redes de saberes em educação e comunicação: questão de cidadania*, coordenado pela professora Nilda Alves, que, dentre muitos estudos, tem especial interesse nas imagens e suas possibilidades de usos em educação.

André Damasceno Bronw Duarte é o que eu costumo chamar de “uma pessoa da melhor qualidade”, tanto que, de aluno a amigo, foi um passo fácil e agradável. Desenhista de mão cheia, Brown, como costumo chamá-lo, tem um projeto de dissertação voltado para a inserção das imagens, primordialmente os desenhos, no processo educativo.

Vigiar e Punir

Michel Foucault



1 [Damiens fora condenado, a 2 de março de 1757], a pedir perdão publicamente diante da porta principal da Igreja de Paris [onde devia ser] levado e acompanhado numa carroça, nu, de camisola, carregando uma tocha de cera acesa de duas il...

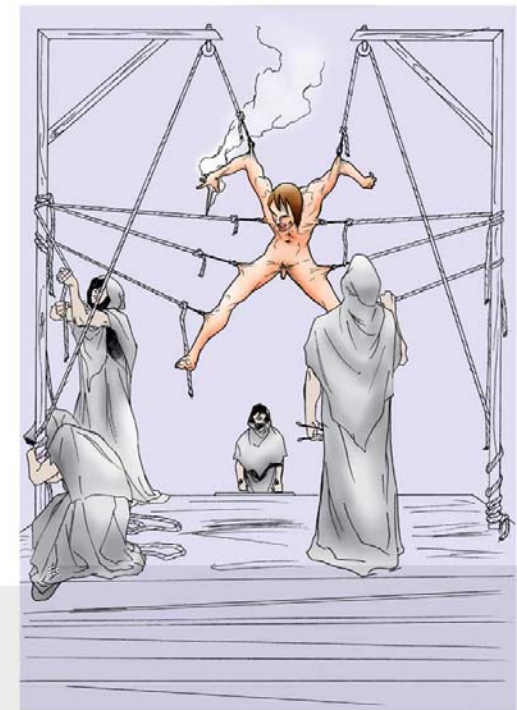
No dia marcado para a leitura da parte 1 do *Vigiar e punir*, Suplício, André confessou sua perplexidade e angústia diante do texto. Seu depoimento, emocionado e veemente, tocou a todos, principalmente quando ele disse que, para se refazer do abalo que a leitura lhe havia causado, desenhou. O que vemos são os seus seis desenhos sobre as mil palavras de Foucault sobre o suplício.

Em cada uma das imagens, o artista colocou uma legenda, e todas são o trecho do texto de Foucault que ele decidiu retratar. Algumas discussões podem ser feitas a partir desse caso que me pode ajudar a compreender a relação imagem pictórica /

imagem lingüística. A primeira delas diz respeito à escolha do trecho da escrita a ser traduzido para imagem. Mesmo que minhas perplexidade e angústia diante do texto se aproximassem das do André, os pontos de maior abalo, para mim, poderiam ser outras e não, necessariamente, essas que o abalaram. Portanto, mesmo que eu tivesse os seus dotes artísticos e conseguisse fazer desenhos tão belos — se meus eventuais leitores acharem que

Vigiar e Punir

Michel Foucault



2

... [em seguida], na dita carroça, na praça de Grève, e sobre um patíbulo que aí será erguido, atezado nos mamilos, braços e barrigas das pernas, sua mão direita segurando a faca com que cometeu o dito partícido, queimada com fogo de enxofre...

Vigiar e Punir

Michel Foucault



3 ... e às partes em que será alienado se aplicarão chumbo derretido, óleo fervente, picho em fogo, cera e enxofre derretidos conjuntamente...

esse foi um desabafo de inveja, têm toda razão —, meus desenhos seriam outros a partir de outras escolhas de trechos.

Uma segunda discussão poderia ser a da concepção estética do desenho. Inventemos algumas possibilidades, e uma delas poderia ser o mesmo movimento do André feito, por exemplo, por Djanira.

Com alguma certeza, a concepção estética da pintora brasileira seria bem diferente

da concepção estética do André. Mas como isso é meio que dizer o óbvio, vou procurar explicitar esse óbvio: quando André nos presenteou com essas imagens, fui reler o Foucault a que ele se referiu, e o contato com as imagens e o impacto que eles me causaram influenciaram na minha leitura. Será que, ao invés dos

Vigiar e Punir

Michel Foucault



Inventemos, neste caso, é o uso da 1ª pessoa do plural para incitar a cumplicidade de eventuais leitores nessa aventura de imaginação.

Vigiar e Punir

Michel Foucault



5

...e seus membros e corpo consumidos ao fogo, reduzidos a cinzas...

desenhos do André, o meu impacto acontecesse através de pinturas de Djanira a influência seria a mesma?

A resposta a essa pergunta não importa tanto, na medida em que o que está em jogo é uma relação entre palavras e imagens que não é unívoca, ou seja, a imagem, como forma de expressão, apresenta uma relação com o texto que fala mais do autor da imagem do que do texto propriamente dito. Neste sentido, o impacto das imagens de um ou de outro artista não garante uma compreensão diferente do texto de Foucault, na medida em que a minha relação com a imagem independe da minha

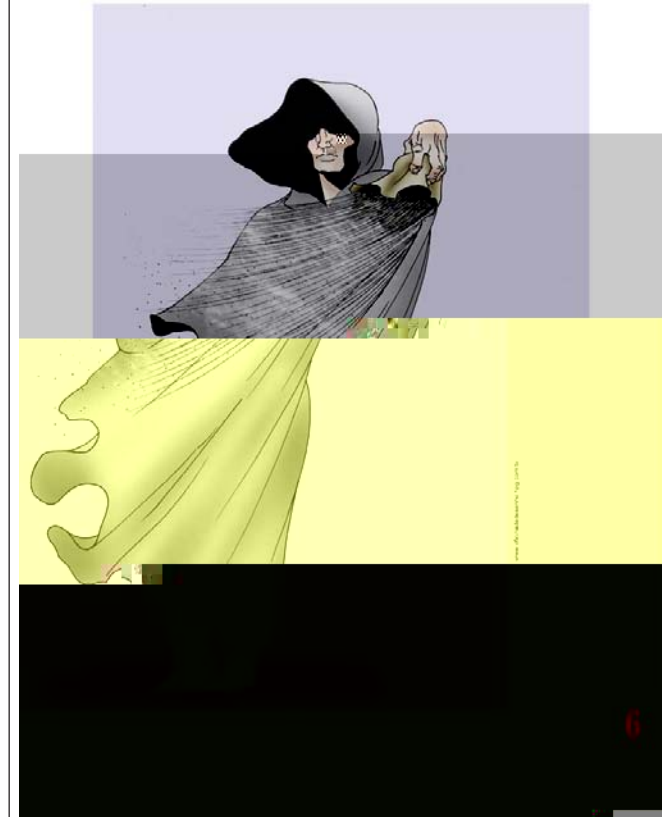
relação com o texto e vice-versa, embora essa interferência de um no outro possa acontecer.

Mas, certamente, essa é uma possibilidade, não uma lei.

Dessa forma, uma imagem vale o que ela é e não, necessariamente, o que ela pode produzir de texto. Para que essa relação entre imagem e texto efetivamente aconteça, ela tem que ser anunciada, explicitada, organizada para tal. Uma das minhas lembranças de uma das infâncias na

Vigiar e Punir

Michel Foucault



6

biblioteca do Tio Armando se refere a umas edições — se não me falha a... a... memória, Edições Melhoramentos — de romances em forma de quadrinhos. Em que pese a minha felicidade de poder emprestar aos meus colegas que não gostavam muito de ler quando os romances eram leituras pedidas na escola, me lembro da decepção que tive quando li *Iracema*. A imagem da virgem dos lábios de mel que eu havia criado em minha cabeça era completamente diferente da trazida pela revista, e, me lembro, passei a não gostar muito dessas histórias desenhadas. Uma sensação muito parecida acontece quando vejo um filme produzido a partir de um livro: quando a minha leitura do livro antecede ao filme, quase que invariavelmente acho o filme pobre — São Bernardo foi uma única exceção que me ocorre no momento; quando o filme antecede à leitura, fico com a sensação de que o livro poderia ser melhor, talvez porque minha leitura esteja um pouco presa às imagens que o filme me inculcou.

Quando aplicava no texto as imagens feitas por André Brown, rodopiou por minha cabeça a epígrafe deste artigo, emprestada de Vilém Flusser, que retomo e completo para pensar um pouco na relação entre imagem e imaginação que ele estabelece. A imaginação, diz o autor, é indispensável para a geração e o deciframento de imagens. E como a grande maioria dos significados de imaginação se ligam à fantasia, invenção, criação, posso inferir que André, ao escolher passagens de Foucault e as traduzir para um tipo de linguagem imagética — o desenho — o fez pela sua imaginação. De uma outra forma, as palavras de Foucault, mais especificamente as passagens que ele escolheu, expressam, a sua maneira lingüística, imagens que, subjetivamente, atingiram a imaginação do André que, a partir daí, criou as imagens despertadas em sua imaginação. No entanto, cumpre observar que

Las imágenes son superficies con significado. Normalmente señalan algo ubicado "afuera" en el espacio-tiempo, que han de hacer concebible en forma de abstracciones (reducciones de las cuatro dimensiones de espacio y tiempo a las dos de la superficie). Esta capacidad específica de abstraer superficies del espacio-tiempo y de reprojectarlas al espacio-tiempo la llamaremos "imaginación". Ella es indispensable para la generación y el deciframiento de imágenes; o, dicho de otro modo: para la capacidad de cifrar fenómenos en símbolos bidimensionales y de leer esos símbolos

(FLUSSER, s/d:11)

a imaginação do André tem cúmplices bastante fortes: sua capacidade artística, sua trajetória de desenhista, suas escolhas estéticas e técnicas, dentre outras.

No entanto, se as imagens são tão ou mais antigas que a linguagem escrita, não se pode olvidar que a nossa sociedade ocidental do terceiro milênio é uma sociedade letrada, em que a escrita, no processo histórico de instituição da sua cultura e da sua ciência, é, digamos assim, a linguagem oficial. Nesta direção, é importante pensarmos com Arlindo Machado (2001:121) quando, refletindo sobre a fotografia, diz que *o surgimento de um novo meio sacode as crenças estabelecidas e obriga o retorno às origens para rever as bases a partir das quais a sociedade das mídias está edificada. Referindo a Vilvén Flusser, Arlindo nos faz pensar que, hoje, o mundo pode não “estar” — achei que “ser” poderia soar como profecia — tão à base das letras em função da ocupação, pela imagem, de grande parte dos espaçostempos de comunicação humana. Mas a questão colocada por Flusser é fundamental, pois, ao mesmo tempo que ele abre uma fenda no que se refere à linguagem hegemônica da ciência, a escrita, ele provoca uma reflexão de que existe uma briga que se dá no campo da hegemonia de poder, e não, necessariamente, no campo da hegemonia de linguagem, de comunicação.*

Não raro, ouço a frase: *a imagem é um excelente complemento para se entenderem os conhecimentos científicos.* No entanto, a própria imagem é um conhecimento científico, e há quem diga, sem nenhuma parcimônia e necessidade de “provar cientificamente” sua afirmativa, que, no mundo de hoje, uma imagem vale mais do que mil palavras, pois, no mundo ocidental,

Em 1983, numa obra fundamental escrita sob o impacto do surgimento das imagens digitais, ele [Flusser] assegurou que a fotografia, mais que simplesmente registrar impressões do mundo físico, traduzia teorias científicas em imagens. O pensamento de Flusser a esse respeito é radical e sem concessões: a fotografia pode ter muitas funções e usos em nossa sociedade, mas o fundamento de sua existência está na materialização dos conceitos da ciência; para usar suas próprias palavras, ela “transforma conceitos em cenas”.

(MACHADO, 2001:122)

“VIVEMOS EM UM MUNDO DE IMAGENS”.

Essa é uma frase que expressa o lugar comum de muitos estudos sobre a importância da imagem em nosso espacotempo contemporâneo. Se, hoje, os processos de comunicação de massa usam e abusam da imagem para vender coisas, em outros tempos menos marketinizados a sua importância era diferente, mas não necessariamente menor que em nossos dias. As duas imagens que se seguem são de Caravaggio, ambas feitas em 1602:



Figura 1



Figura 2

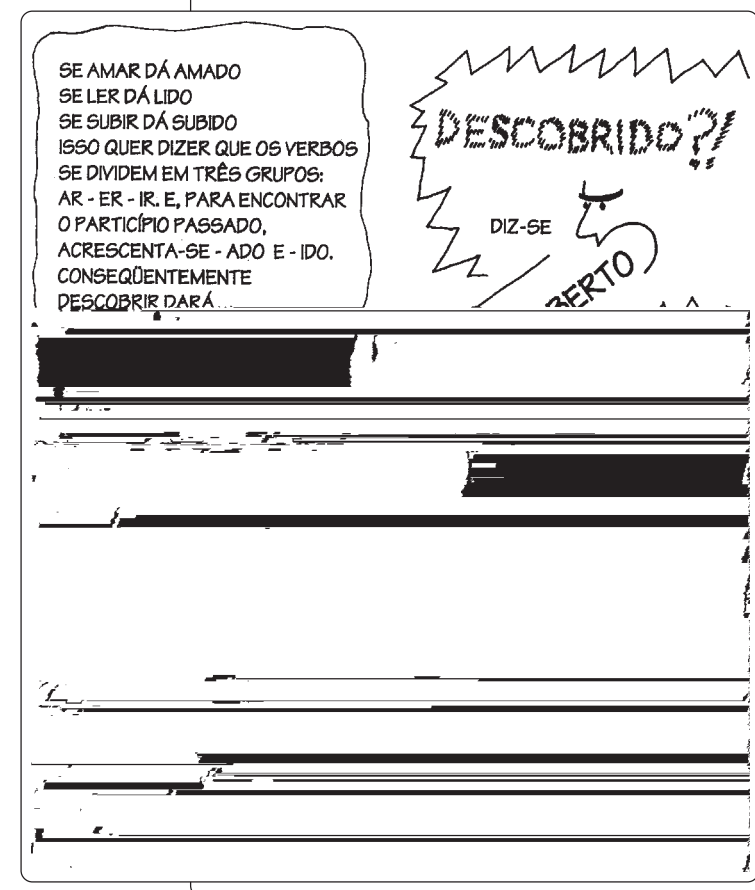
A história dessas telas nos é contada por Gombrich, e optei por transcrevê-la pela riqueza do comentário quando aborda a questão de novos olhares sobre velhos temas. Caravaggio, ao fazer uma outra tela para atender às especificações da igreja, revela uma relação — se não marcadamente

Um “escândalo” típico desse gênero ocorreu com Caravaggio, audacioso e revolucionário pintor italiano que trabalhou por volta de 1600. Recebeu ele a encomenda de pintar um quadro de São Mateus para o altar de uma igreja em Roma. O santo deveria ser reproduzido a escrever o evangelho e, para mostrar que os evangelhos eram a palavra de Deus, teria de haver no quadro um anjo inspirando a escrita. Caravaggio, que era então um jovem artista imaginativo e decidido, pensou longamente sobre a provável situação de um velho e pobre trabalhador, simples publicano, ao ter subitamente que se sentar para escrever um livro. E assim pintou um quadro de São Mateus (figura 1) calvo e descalço, os pés sujos da terra, agarrando desajeitadamente o enorme volume e franzindo ansiosamente o cenho sob a tensão da incomum tarefa de escrever. Ao lado do santo, pintou um jovem anjo que parece recém-chegado das alturas e que gentilmente guia a mão do trabalhador como uma professora faz com a mão de uma criança. Quando Caravaggio entregou o quadro à igreja, em cujo altar-mor seria colocado, as pessoas se escandalizaram com o que consideraram uma falta de respeito pelo santo. A pintura não foi aceita, e Caravaggio teve que tentar de novo. Desta vez não correu riscos. Manteve-se rigorosamente de acordo com as idéias convencionais da época sobre o aspecto que um anjo e um santo deveriam ter (figura 2). O resultado ainda é um bom quadro, pois Caravaggio empenhou-se a fundo em torná-lo vivo e interessante, mas não podemos deixar de sentir que o novo trabalho foi 37 r par

mercantilista — ideológica, em que elementos de um ideário externo — ? — ao artista provocaram a existência de duas obras completamente diferentes para um mesmo fim.

Penso termos na passagem narrada por Gombrich uma situação cotidiana bem dos nossos dias, embora tenha ocorrido no início do século XVII. Se não uma situação corriqueira no mundo das artes, uma situação, por analogia, comum no espaço-tempo escolar, onde quando passar conhecimentos curriculares, por menos vigorosos, honestos e sinceros que sejam, é, na maioria das vezes, mais importante que deixar circular os vigorosos, honestos e sinceros conhecimentos do cotidiano [Como essa última frase pode ser lida como uma romantização, devo declarar que ela tem uma intenção de ironia, até porque, nada garante que os conhecimentos tecidos no cotidiano tenham essas características/propriedades].

De qualquer maneira, podemos dizer que Caravaggio fez uma "correção" ao pintar a segunda tela para atender a critérios estabelecidos e dados *a priori*. Se o mote desta estrofe fosse, então, avaliação da aprendizagem escolar, as diferenças das imagens ficam ainda mais evidentes, como nos ajuda a pensar Francesco Tonucci (1997:83) pela figura ao lado. Ao repararmos que a legenda apresenta a data de 1976, com os dizeres "a obrigação de corrigir"; e que Tonucci é um psicólogo italiano, o que nos cria uma imagem de um espaço-tempo bem específico; e, ao refletirmos que a situação apresentada por ele pode cotidianamente acontecer em inúmeras escolas de diversas partes do mundo, percebemos que esse cartum nos traz elementos muito ricos para uma reflexão. Para mim, pretendo estudar a avaliação escolar, ela traz muitos conhecimentos sobre as práticas que

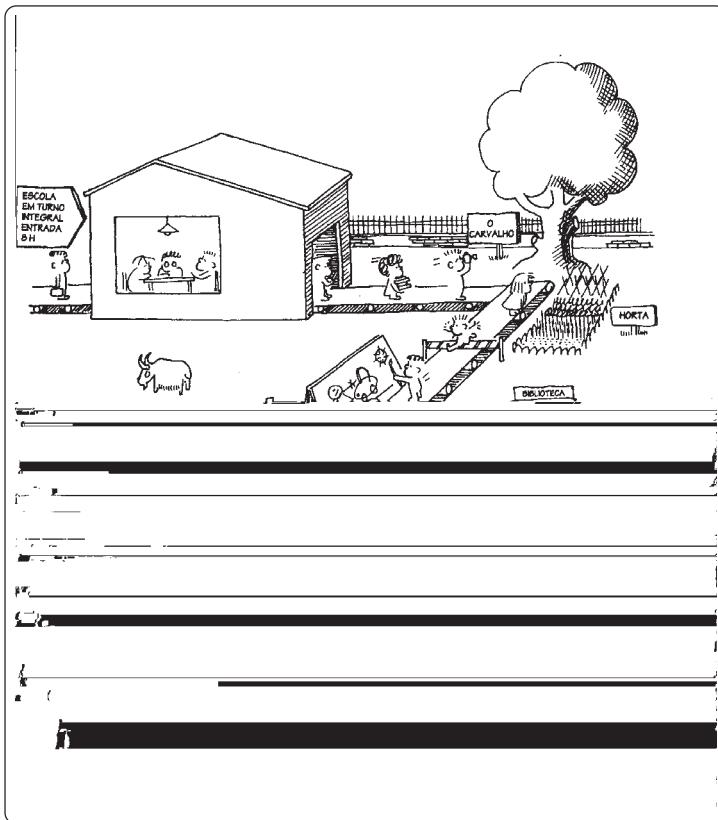


ocorrem em muitas das nossas escolas, o que tem sido, de certa forma, confirmado pelas narrativas de minhas alunas professoras.

Como o pensamento científico, a seu turno, explicaria esse tipo de situação? Pronto, Humberto Maturana deixou tudo claro e devidamente explicado. É uma questão de escolha: ou você faz parte da comunidade que aceita os critérios e, aceitando os critérios, aceita as explicações e, aceitando as explicações declara, mesmo que implicitamente, estar aceitando os fatos como reais e,

por isso, como conhecimentos, ou você desconfia da "verdade".

Será que o desenho de Tonucci (1997:127) apresenta todas essas condições descritas por Maturana? As minhas alunas professoras acham que sim. Eu também acho. Mas penso ser importante apresentar alguns argumentos que revistam essa linguagem de seu valor "explicativo", embora considere que a compreensão das situações cotidianas, e não necessariamente suas explicações, já sejam um bom pedaço de caminho para uma resignificação das práticas pedagógicas.



Essas condições, comumente consideradas como método científico, são as seguintes:

1 - A descrição do fenômeno que se deseja explicar como experiência do observador. Quer dizer, a especificação do fenômeno a ser explicado pela descrição das condições de um observador deve satisfazer em seu domínio de experiências a fim de ter a experiência que quer explicar.

2 - A proposição de um processo gerativo que, como um mecanismo *ad hoc*, gera o fenômeno a ser explicado como resultado do seu operar no domínio das experiências do observador.

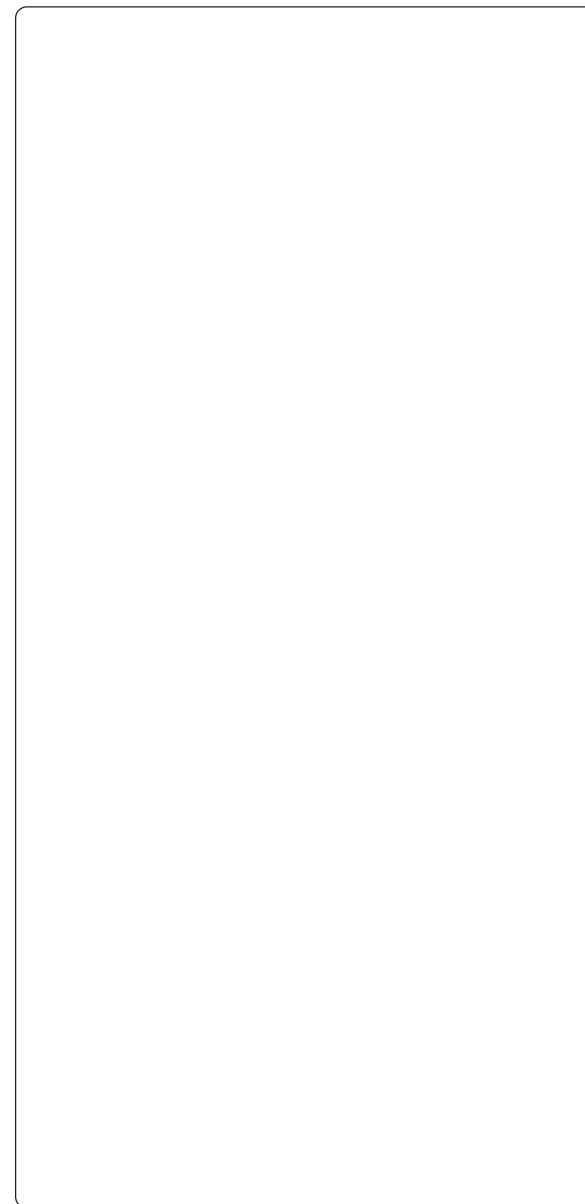
3 - A dedução, a partir das coerências operacionais implícitas na operação do mecanismo gerativo proposto em (2), de outras experiências não consideradas em sua proposição, e das condições que um observador deve satisfazer para tê-las.

4 - A realização e experiência do deduzido em (3) por um observador que satisfaça, em seu domínio de experiências, as condições aí requeridas.

Quando essas quatro condições são satisfeitas conjuntamente, o observador pode dizer que o mecanismo gerativo proposto em (2) é uma explicação científica. Um exame sério desse critério de validação das explicações científicas revela um sistema de coerências operacionais que não precisa da noção de objetividade para operar. Ou, em outras palavras, não precisamos de um mundo de objetos para fazer explicações científicas. Tudo o que se requer é uma comunidade de observadores-padrão (operacionalmente coerentes), que gerem observações validadas pelo critério de validação descrito anteriormente. As explicações científicas são validadas no domínio de experiências de uma comunidade de observadores, e se relacionam com as coordenações operacionais dos membros dessa comunidade, em circunstâncias nas quais são membros dessa comunidade as pessoas que aceitam e usam esse critério para validar seu explicar.

(MATURANA, 1987:81-2)

No entanto, os cartuns e as tirinhas estão, enquanto forma de expressão, na base do meu trabalho de pesquisa, preciso situá-los, principalmente o cartum, no "mundo das imagens".



QUE IMAGENS POVOAM O MUNDO DE IMAGENS EM QUE DIZEM QUE VIVEMOS?

Se começarmos na pré-história da humanidade, ou mesmo antes, a imagem começou a existir quando o homem — vou-me restringir a esse animal — abriu os olhos. Não sei se esse cara já sabia falar, mas, se soubesse, diria — *Que linda paisagem!* [Isto, pressupondo que sua visão não fosse a de um enorme tigre de bengala tentando abocanhá-lo.]. É evidente que não há, neste início metido a engraçado, nenhum compromisso com as ciências, mas apenas o desejo de dizer que, aceitando a teoria evolucionista, a imagem antecede o homem. Mas, como o que me importa é a relação não-natural deste com aquela, vou restringir a abrangência, mas ainda no tempo das cavernas. Como se refere Anhe Lore, talvez o cartum possa ser considerado a mais antiga manifestação de imagem produzida pelo homem. Na verdade, lembro-me de ter visto uma máquina fotográfica no filme dos Flinstones, mas não creio que isso possa ser aceito como prova científica da existência de outros tipos de imagem na época das cavernas.

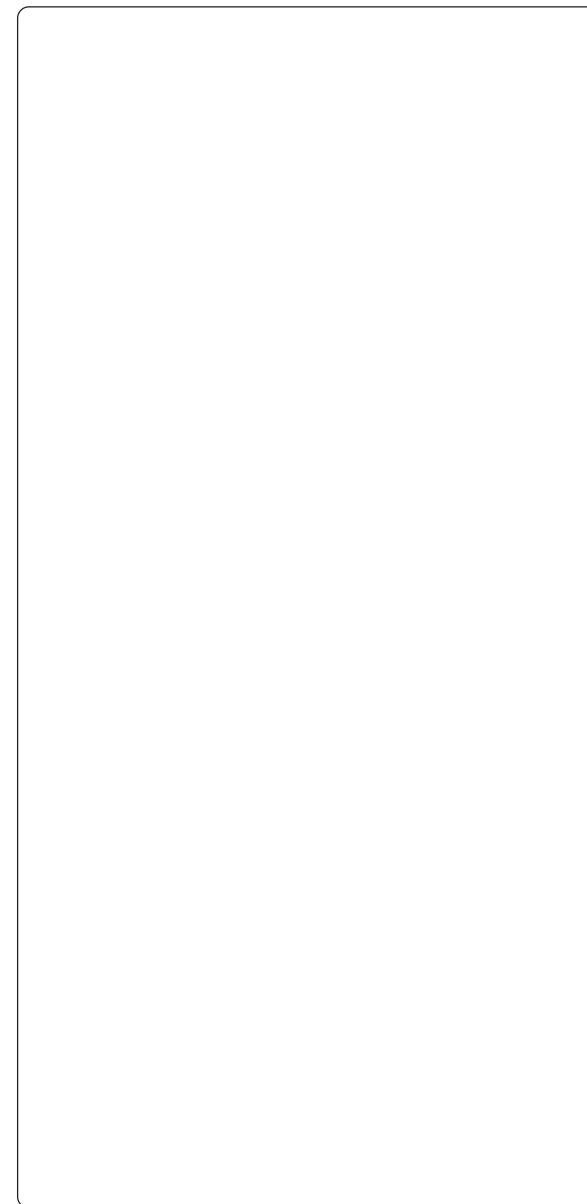
Mas como o objetivo deste texto não é fazer uma arqueologia da imagem, mas tão somente mostrar que vivemos num mundo povoado por imagens, minha preocupação é de tentar, sem aprofundar, fazer uma listagem parcial dos tipos de imagem com as quais convivemos hoje, um pouco

Podemos considerar como o registro primário de cartum, os desenhos do homem primata nas paredes das cavernas. Com o passar da história, outras formas de desenhos, de motivos e artistas foram surgindo. No antigo Egito, Roma, Grécia e Índia, onde os povos desenvolviam mais rapidamente os conceitos artísticos para preservar e formar culturas, encontram-se registros de desenhos classificados como “caricaturas da história”, na literatura destes povos.

Arqueólogos descobriram desenhos feitos em giz em pedaços de parede, datados de 79 D.C., preservados pela lava da erupção do vulcão Vesúvio que destruiu a região de Pompéia. Presumindo que os povos antigos também riam e, como não podia deixar de ser, riam de suas próprias atitudes e imperfeições, como nós, estes desenhos mostram situações características do povo romano, com vários desenhos retratando soldados, com personagens sem camisa devido ao calor e, até de censura. Diz a história que Nero, debochado por alguns artistas, mandou fechar o anfiteatro da cidade. Com isso, muitos artistas passaram a fazer desenhos escondidos dos soldados do imperador pelas ruas. Aí aparece a origem da história de ridicularizar personalidades através do desenho.

(ANDHYE LORE, [HTTP://WWW.ODARAINETERNET.COM.BR/SUPERS/QUADRINHOS/CARTUN.HTM](http://www.odaraineternet.com.br/supers/quadrinhos/CARTUN.HTM))

na linha da classificação que Borges faz ao trazer uma enciclopédia chinesa, o que foi aproveitado por Foucault como motivo, segundo ele, de ter escrito *As palavras e as coisas*. As imagens podem ser divididas em: a) as fixas e b) as que se movimentam [Não se enquadram, nessa categoria, por exemplo, as fotos de carteiras de identidade, que se movimentam através de seu portador.]; dentre as fixas, encontraremos, a divisão: a1) as manuscritas, a2) as produzidas por aparelhos eletrônicos; dentre as que se movimentam, encontramos: b1) as manuscritas, b2) as produzidas por aparelhos eletrônicos, b3) as manuscritas e aprisionadas por aparelhos eletrônicos e b4) as manuscritas por aparelhos eletrônicos [Que são, por exemplo, os desenhos animados mais modernos]. Dentre as b2, podemos encontrar



fala das autoras, devo, do ponto de vista epistemológico, fazer uma crítica à expressão que elas utilizam no título do seu livro: *leitura de imagens*. Por serem de naturezas diferentes, por afetarem níveis cognitivos diferentes, a leitura se presta à palavra mas não à imagem, sequer como metáfora, na medida em que esta figura de linguagem cria um significado para além do significado da(s) palavra(s) usada(s) para a sua criação, mas guarda, no sentido criado, o(s) sentido(s) da(s) palavra(s) original(is) e, como nos coloca Fairclough (2001:241) pressupõe uma escolha, pois criamos uma metáfora e não outra. Apenas como esclarecimento, trago os exemplos do Dicionário Aurélio Eletrônico: [Por metáfora, chama-se raposa a uma pessoa astuta, ou se designa a juventude primavera da vida.]. Não se chamaria uma pessoa astuta de raposa se a astúcia não fosse uma característica do pequeno animal.

Precisei me colocar em relação à questão da *leitura das imagens* — e que a ligeireza e conseqüente superficialidade não desimportem o tema — na medida em que vou defender, no trabalho que realizo com os cartuns, uma posição diferente desta. Preciso, também, que não fique a imagem — aqui, como metáfora, é para ser lida — de que a minha posição em relação à questão da leitura posta no título me torna incoerente ao usá-lo como fonte de diálogo. Ao contrário, todos os artigos do livro são excelentes e sua leitura muito me ajudou na compreensão dos usos de imagens na pesquisa social. Discutir aprofundadamente esta questão, no entanto, não é o propósito deste estudo, mas certamente tenho o desejo de fazê-lo em outra situação. O que preciso, neste momento, é aproveitar a brincadeira da classificação que fiz na página anterior para, tão somente, listar tipos diferentes de imagens que, hoje, fazem parte do nosso mundo ocidental — e que não se pense que pretendo listar todas — e que são usadas, de uma maneira ou de outra, nos processos

educativos.

DIFERENTES IMAGENS, DIFERENTES LINGUAGENS

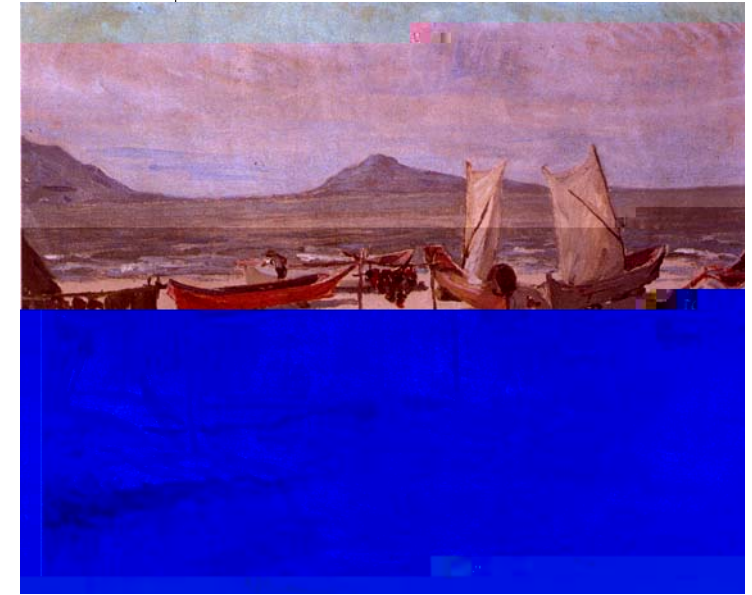
O objetivo maior dessa "listagem" é tentar compreender que diferentes tipos de imagens são linguagens diferentes, pressupõe tecnologias diferentes e apresentam resultados diferentes. Falar genericamente em imagem é esconder, mesmo sem intenção, que tanto as suas concepções quanto os impactos visuais que causam são bem diferentes. Se pensarmos na linguagem cinematográfica, por exemplo, a relação com a linguagem oral se dá num "nível alto", por assim dizer; na fotografia, a relação com a palavra é bem menor, quase nenhuma, na maioria das vezes, a não ser que estejamos compreendendo, como Sartori (2001:21-32 citado por Ciavatta e Alves, 2004:11), que *a imagem, por si, não oferece inteligibilidade, ela deve ser explicada*; é o caso de muitas mas, certamente, não é caso de todas.

Na própria fala do autor, noto que a utilização da palavra imagem como ente — a generalização pela singularização faz esse efeito — torna a afirmativa do autor passível de questionamentos pois, em princípio, podem existir imagens que ofereçam inteligibilidade, ou não? Se não, talvez eu — ou Sartori — esteja confundindo inteligibilidade com possibilidades variadas de significados a partir do *objeto reconhecido como parte da cultura visual de quem vê*, como mencionaram Ciavatta e Alves (id.). Que impactos pode causar, por exemplo, uma imagem a pessoas de uma mesma — não sei se a palavra se aplica ao caso — cultura? Será uma questão de explicação — entendendo que esse procedimento se dá, normalmente, pela linguagem faladescrita? Explicar a uma pessoa que ela

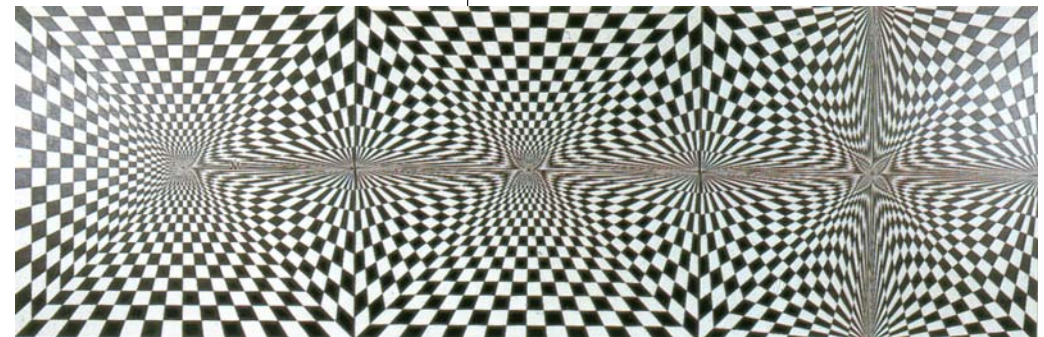
precisa beber água para matar a sede mata a sua sede?

Além de gostar muito de contar *causos*, gosto de criar um de vez em quando, e vou fazê-lo a partir dessas duas obras ao lado, trazidas por Maria José Justino (2002:27:145). Imaginemos que um índio brasileiro, de uma tribo litorânea recém-contactada, tenha contato com essas duas imagens [O litorânea apareceu para dar sentido ao uso da primeira tela e o recém-contactada para dar sentido ao *causo*.]. Se trabalharmos em termos de leitura, o que pressupõe, por parte do leitor, do domínio de um código específico, essas duas obras não oferecem inteligibilidade para o leitor do *causo* e, por isso, devem ser explicadas, o que deverá ser feito, naturalmente, na língua do índio em questão. No entanto, se trabalharmos em termos de impacto, afeto ou um outro processo de apreensão que não passe pelo domínio de um código, podemos dizer que o índio, quer queira quer não, de alguma forma foi impactado pelas imagens, independentemente de quaisquer explicações que possam ter sido dadas a ele sobre elas, e também — é provável — que o impacto da primeira, que contém elementos que ele conhece no seu cotidiano — mar, barco, rede, pesca... —, tenha significado algo mais próxima que a segunda, que, sendo “classificada” como arte abstrata, afeta quem a vê de uma outra forma, o que não significa nenhum tipo de ininteligibilidade.

Assim como trouxe duas obras de arte, poderiam ser fotografias, filmes, vídeos, novelas de televisão, cartuns, entre outros, e também não precisaria ser o extremado exemplo de um índio



Viário, Paisagem nº 2, óleo s/ tela, 62 x 72cm, s.d. Universidade Federal do Paraná.



Osmar Chromiec, Ilusão - Tríptico I, II e III, acrílica s/ tela, 143 x 429cm, 1970. Museu de Arte Contemporânea do Paraná.

recém-contactado — o índio apareceu como para dar verossimilhança ao recém-contactado, e não como forma de discriminação à inteligência ou percepção dele em relação a imagens —, mas poderia ser, na verdade, qualquer um de nós. O que fica para mim é que, para além da inteligibilidade — que pressupõe uma lógica de organização específica em relação à qual alguma coisa seja inteligível —, as imagens afetam quem as vê, na medida em que o contato de quem vê com a obra não pressupõe o domínio de nenhum código específico, pois as imagens, como é fácil perceber, são de inúmeros tipos, que vão muito além da brincadeira que fiz com a classificação, e seus códigos de criação são igualmente diferentes e múltiplos.

Vejo como prudente o alerta que *Gustavo Fischman* faz quanto ao uso de imagens nas pesquisas em educação, pois, uma coisa é estudar a imagem enquanto linguagem que comunica algo de si mesma ou de alguma coisa real ou inventada, outra é perceber o que há, por exemplo, de sentido educacional numa imagem e como ela nos pode ajudar a compreender processos educativos diversos. Quando vi, pela primeira vez, esse desenho de Tonucci (1997:18) ao lado, fumante que era e barrigudo que já era na época e ainda sou, me imaginei no lugar da mulher grávida. Em que pesem as ainda impossibilidades científicas para a gravidez masculina e vendo uma imagem que vem em maços de cigarros que, então, ainda usava — a de uma criança recém-nascida toda entubada, filha de uma fumante —, percebi que ambas podem ter uma intenção pedagógica, mas percebi, também, que a fotografia dos maços de cigarro e a charge de Tonucci têm naturezas e linguagens bem diferentes e, portanto, causam impactos diferentes nas pessoas, mesmo que trazendo para o público uma mesma discussão.

A incorporação das culturas visuais requer que os pesquisadores educacionais incorporem, criticamente, a noção de investigação e reflexão sobre o que vemos, e como essas imagens são construídas e reconstruídas por todos os participantes de qualquer projeto de pesquisa. Esta reflexão crítica não é mera extensão do velho ditado: *Uma foto vale mais do que mil palavras*. Certamente, tal ditado não é desatualizado, pois ainda serve como explicação para uma experiência imediata para a maioria das pessoas em todo o mundo. No entanto, deve-se notar que, se uma foto vale mais do que mil palavras, para entendê-la, refletir sobre ela ou explicá-la, precisamos usar mil e uma palavras. Ainda assim, não há nada transparente ou inerentemente verdadeiro no mundo das imagens.

(FISCHMAN, 2004:119)



(1976) O fumo faz mal

Além disso, como nos faz pensar Valter Filé, corroborando o que já dissemos a respeito da desnecessidade de dominar códigos para ser impactado por imagens, é que a linguagem audiovisual não pressupõe nenhuma habilidade, nenhum pré-requisito para ser acessada, enquanto que as escolas estão fortemente baseadas na cultura letrada, na qual é preciso que se domine um código para que se tenha acesso ao saber (2002:141). Nessa fala, Filé introduz na discussão dois importantes vieses: um primeiro, que é a base letrada dos processos educativos escolares e, aí sim, a necessidade de se dominar o código faladescrito; um segundo, que é a entrada da linguagem audiovisual nas escolas. Aliás, como ele observa, é preciso prestar atenção aos projetos que entram nas escolas para difundir novas tecnologias baseadas na linguagem audiovisual, pois, fazendo uma analogia com a cultura letrada predominante nos ambientes escolares, ensina-se a ler, mas não a escrever.

Uma outra tecnologia de som e imagem muito presente em grande parte das populações do mundo ocidental é a televisão. No Brasil, não é muito diferente do que acontece no resto do mundo, ou será? Geni Amélia Nader de Vasconcelos — ia abreviar seu nome com o primeiro e o último, como é até comum no meio acadêmico, mas a beleza do nome me impediu — tem estudado a relação entre a tevê e os jovens e, nesses estudos, valorizando a recepção mais do que a produção, tem chegado a constatações interessantes de que as tevês estão mais presentes nas escolas do que imaginávamos, tanto levada por alunos quanto pelos outros sujeitos do processo educativo escolar.

Uma passagem interessante de sua pesquisa, e que mostra a importância de que essa tecnologia e seus "produtos" tenham a atenção das pessoas envolvidas nos processos educativos, são lembranças de conversas com pais e professores que se referem à TV como possuidora de um poder avassalador

Muito se tem falado em mídia, imagem, novas tecnologias. Também muito se discute sobre as escolas e a necessidade de que essas novas tecnologias façam parte das práticas pedagógicas. Nesse viés, temos assistido a inúmeras tentativas que, por exemplo, colocam TVs e vídeos nas escolas, mas não as filmadoras, deixando claro que, nesse senso comum instituído pelo poder oficial, as escolas podem reproduzir, mas não devem criar.

No entanto, em espaços não-escolares tenho vivenciado algumas experiências com a linguagem audiovisual que, me parece, seriam muito bem-vindas às escolas, principalmente porque privilegiam o fazer coletivo, e não a reprodução imbecilizante.

(FILÉ, 2002:129)

Em um mundo marcado pela aceleração tecnológica, a televisão continua nos instigando. Elogiada pelo desmascaramento de trapagens e falcatruas ou acusada de manipuladora, responsabilizada pelo abastardamento da razão, pela falta de interesse pela leitura, criticada em função do apelo desmedido ao sensacionalismo na luta pela audiência, a televisão é objeto de inúmeras referências em nossos círculos de conversação, em pronunciamentos de representantes de diversas instituições sociais, em trabalhos acadêmicos ou mesmo em matéria veiculada pela mídia.

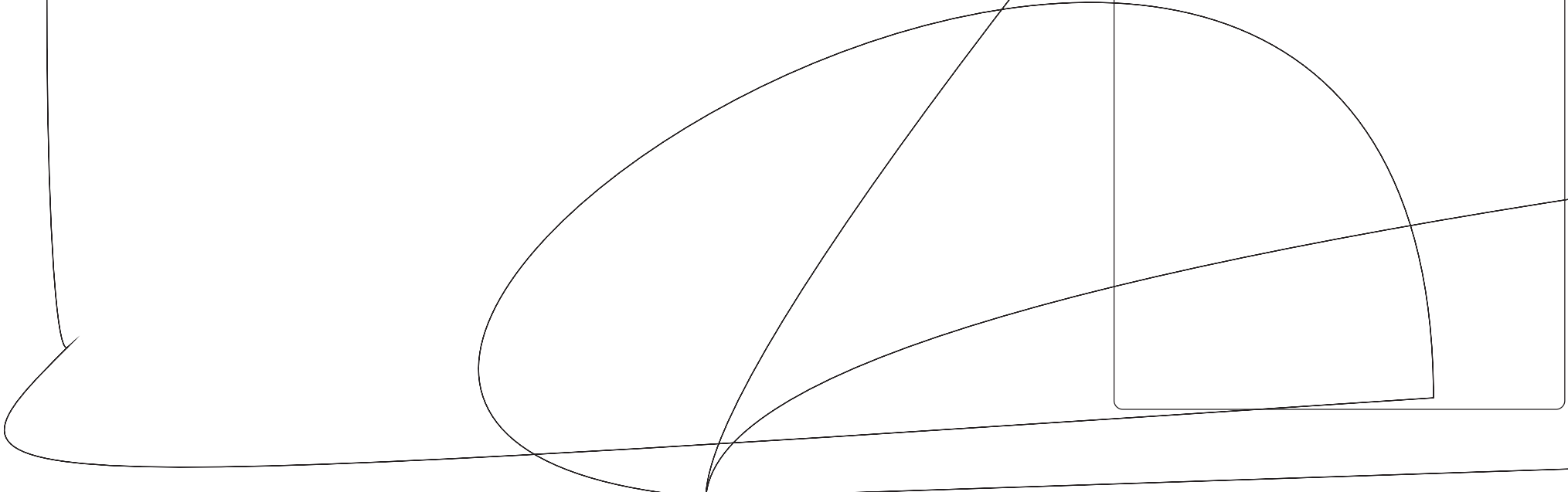
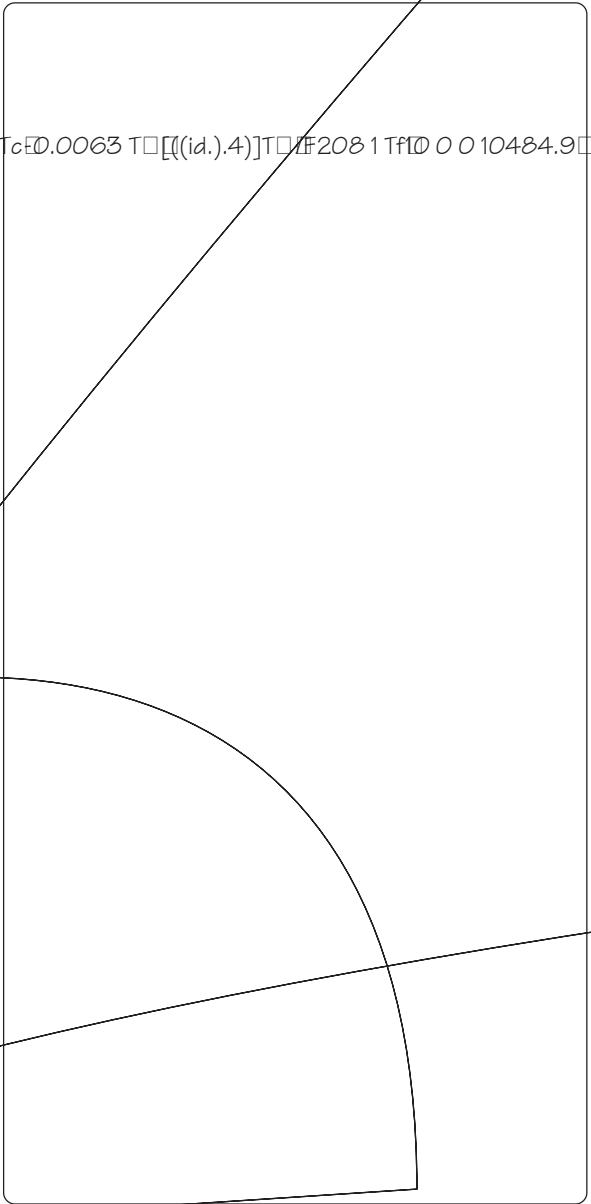
Presença vital no cotidiano de milhões de pessoas espalhadas em cada região do mundo, a televisão ainda é pouco conhecida, se considerarmos o uso que dela fazemos. Torna-se, assim, campo fértil para reducionismos e juízos aligeirados...

(VASCONCELOS, 2002:89)

(Vasconcelos, 2002:92) quase como que se desculpando por não saberem o que fazer diante das

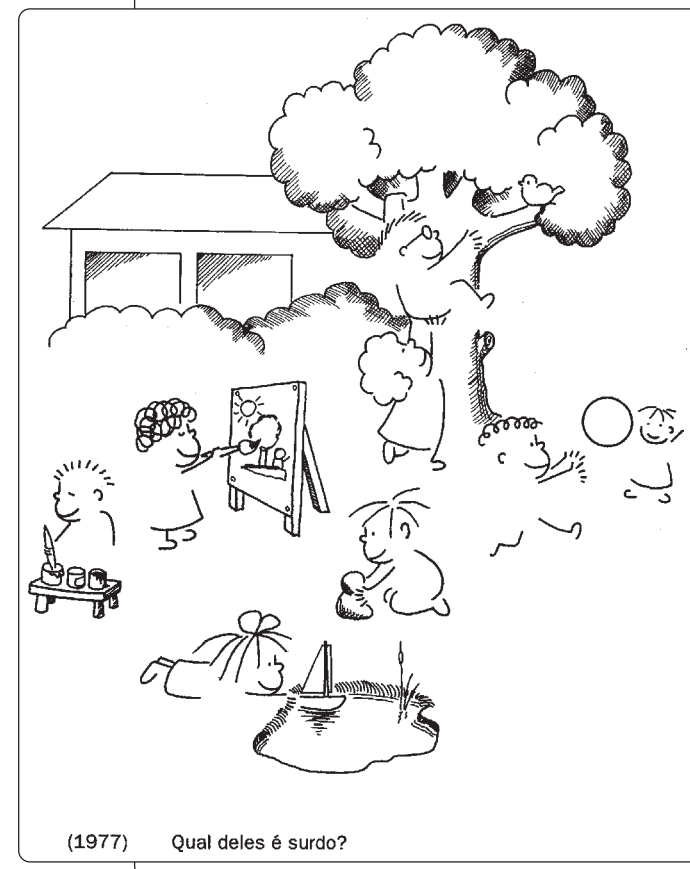
relações de seus filhosalunos com essa tecnologia. Diz ela: *Dessa maneira, atribuem-se à TV poderes e culpas que não podem ser entendidos de forma simplista, como se esse objeto fosse desencarnado, tendo vida própria, e a sociedade – com*

foomgens emulhder197.4(es quea- copõdem- ficase cndernaa aos iobiplimo4)]T□ZF113 1 Tf□O O 11334.□9□ 364.49 Tm□D.06□8 Tc□D.0063 T□[(id.).4)]T□ZF208 1 Tf□O O 10484.9□ 09.619 T



Logo no início desse artigo, revelei ao leitor as minhas aventuras na biblioteca do Tio Armando que, dentre muitas e muitas publicações, estavam *O Malho*, *A Careta*, a *Revista Fon-fon*, o *Almanaque do Tico-tico*, para mencionar apenas as nacionais. Posso dizer com alguma segurança que grande parte de minha formação aconteceu no quarto do Tio Amando e, nele, grande parte às charges, cartuns e histórias em quadrinhos a que tive acesso desde muito cedo. Adhyne Iore me informa que o cartum surgiu da caricatura. A palavra caricatura vem do inglês *caricature* que, por sua vez, veio do italiano *caricare*, significando *carregar*, *adulterar*, *exagerar* (<http://www.odarainternet.com.br/supers/quadrinhos/cartun.htm>).

Neste ponto, dou saltos na história e na memória e chego a um tempo mais recente de lidar, mais intensamente, com a avaliação da aprendizagem escolar, o que inclui, quase que prioritariamente, ser um dos professores desta disciplina na Faculdade de Educação da Uerj. Em 1997, me aconteceu, quase que por acidente, *Com olhos de criança*, de Francesco Tonucci. O que era admiração antiga se tornou uma paixão. Como disse alguma vez a alguém, e talvez já tenha até escrito, ler esse Tonucci dos olhos demorou quase 1 hora, ri uns 10 anos e vou pensar uns 20, pelo menos. Lido e relido trocentas vezes, não consigo não usá-lo em minhas aulas, e comecei a perceber que seus desenhos instigavam as minhas alunas professoras a refletirem sobre avaliação e, principalmente, sobre suas práticas avaliativas. Então, o que começou apenas como uma estratégia se transformou em uma metodologia de trabalho. Precisávamos saber, em nossas aulas, qual deles é surdo (Tonucci, 1997:136).



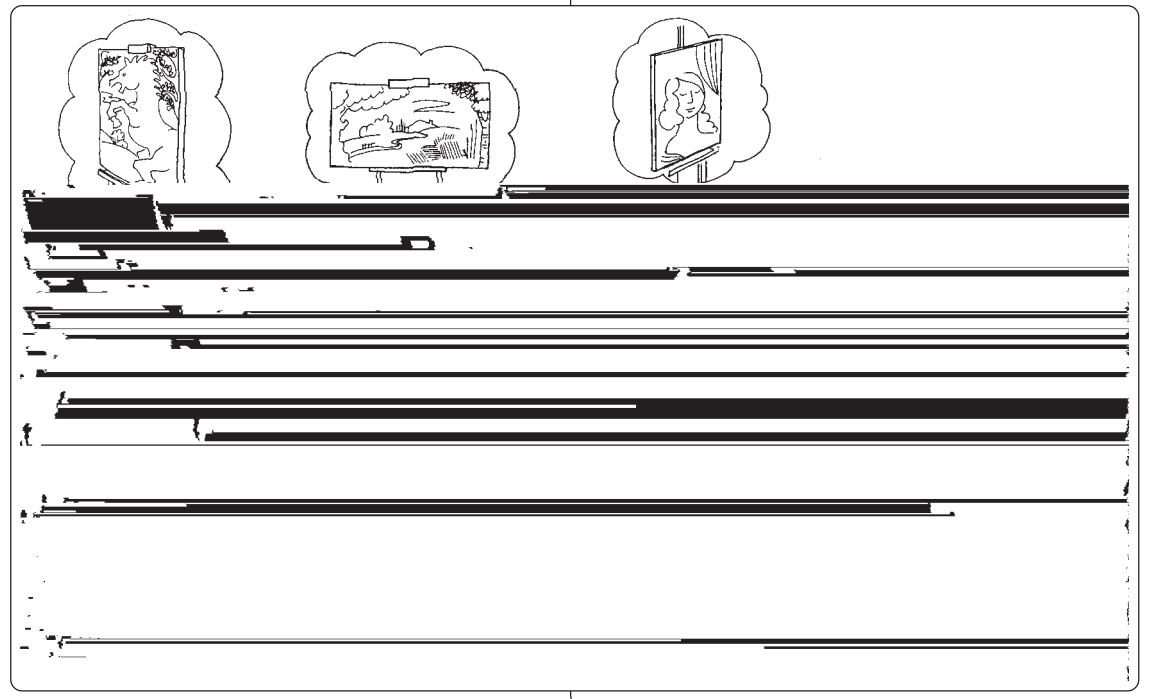
Mas eu precisava encontrar um argumento forte que me fizesse investir no cartum como uma metodologia para além da paixão, do desejo. Um desses argumentos encontrei em Ida Lúcia Machado, definindo o cartum como um ato de linguagem, diz que toda comunicação realizada em determinado meio sociocultural se desenvolve dentro de uma problemática da alteridade: o sujeito falante só se define e só se comunica quando se dirige a um outro; assim, esse “outro” está inserido nos projetos de fala do sujeito falante, o que nos conduz aos conceitos baktinianos que consideram o ato de linguagem como fundamentalmente dialógico (1998:121). Para a efetivação do diálogo, é necessário que a linguagem e a situação que ela refere sejam do domínio comum. Um acontecimento político, por exemplo, que normalmente é de domínio público, é um dos assuntos mais freqüentemente retratados pelos cartuns.

Neste desenho de Tonucci (1997:48-9), podemos perceber uma situação que, com algumas variações, ocorreu, ocorre e ocorrerá em muitas famílias — Amélia, minha filha caçula que tem 2 anos e 7 meses nesse abril de 2005, não me deixa mentir, artista “nata” que é. Mesmo que não tenha ocorrido com alguém, a situação é compreensível pela maioria das pessoas, quer em relação à situação concreta “sujar a parede” quanto pela possibilidade cômica colocada pelo cartunista de que, ao “sujar”, a criança pode estar imaginando outras coisas.

No entanto, ao descrever essa compreensão possível

O cartum funciona como uma espécie de ato de linguagem ou ato de comunicação, formado pela utilização de uma figura de palavra — freqüentemente a metáfora — à qual é acrescida uma dose de figura de pensamento — a ironia. Tal junção vai agir, nesse tipo de mensagem, de acordo com as circunstâncias do discurso que, por sua vez, são ligadas ao “saber comum” que circula entre os protagonistas da linguagem; (...) a compreensão do “cartum-ato de linguagem” depende dos “filtros”, normalmente utilizados pelos seres comunicantes, para dar um sentido aos discursos, adaptando-os às práticas sociais e comunicativas.

(MACHADO, 1998:123)



da imagem, trago à tona um problema epistemológico, na medida em que as situações apresentadas nos cartuns assumem uma perspectiva de generalização. A situação "representada" no cartum* de Tonucci não é a de uma criança italiana — nacionalidade de seu autor — tampouco uma criança brasileira ou francesa ou chinesa; é simplesmente uma construção de um conceito genérico de situação envolvendo criança que pode ou não ter pertinência em qualquer espaço-tempo, através de um ato de linguagem que fala tanto de seu autor quanto de seus leitores. Essa situação, portanto, não é uma necessariamente real. E é exatamente aí que encontramos um dilema epistemológico, pois partimos do pressuposto teórico de que a diversidade e a complexidade são marcas evidentes das crianças reais.

Por essa lógica, a construção conceitual dos cartuns os aproximaria das generalizações tão a gosto do pensamento moderno, na medida em que, para dar existência verdadeira ao que quer retratar, necessitaria funcionar com "pré-conceitos" que lhe dessem sentido, com significados aprioristicamente conformados a partir dos quais a situação retratada funcionaria sempre da mesma forma em qualquer espaço-tempo, o que faria da linguagem, como coloca Merleau-Ponty quando analisa as concepções de Husserl sobre a lingüística e a história, a busca de uma gramática universal.

Ele diz: Assim como faz falta uma Psicologia Eidética que determine as essências das diferentes regiões do psiquismo, assim também será necessária uma eidética da linguagem que enumere e descreva essas "formas de significação", sem as quais uma língua não é uma língua. [...] Há que submeter a uma redução todo o pressuposto em nossa língua para isolar as articulações fundamentais da linguagem, aquelas sem as quais a linguagem não seria linguagem (1969:77-8). Aparentemente, essa lógica pode ser focalizada nos cartuns enquanto linguagem, na medida em que parte de um código

* Adotei genericamente o termo "cartum" como representante metafórico das variações conceituais de mais dois tipos de produção com base na relação desenho/texto, a saber, a charge e a tirinha.

que se universaliza eideticamente, pois trabalha com a essência de situações abstratas, e não com a existência real ou funcional dessas mesmas situações.

Não podemos esquecer, no entanto, o viés explicativo da linguagem científica, que pressupõe — ou pressupôs — a adoção de uma linguagem que se afastasse o mais possível das metaforicidades do senso comum, a linguagem matemática, considerando-a a única capaz de restituir por inteiro o rigor do conhecimento científico moderno. Desde então, foram marginalizadas tanto a linguagem vulgar, como a literária e humanística, ambas indignas, pelo seu caráter analógico, imagético e metafórico, do rigor técnico do discurso científico (Santos, 1989:112).

Partindo, no entanto, das considerações de Maturana de que nenhuma proposição explicativa é uma explicação em si, até porque, para que uma proposição ganhe o caráter explicativo, é necessária a aceitação do observador que constitui a explicação, e o que acontece com o observador, em geral, é que ele aceita ou rejeita uma explicação de maneira inconsciente (1998:41), posso inferir que a própria linguagem matemática pode não ser aceita como uma explicação, e que a linguagem metafórica pode ser aceita como tal, dependendo da aceitabilidade de quem a formulainterpreta, e não necessariamente de um *a priori* que defina este ou aquele tipo de linguagem como explicativa.

Mais do que a transformação do cotidiano real em objeto de análise, o cartum se coloca como um ato cotidiano de leitura desse mesmo cotidiano, trabalhando a partir da “cumplicidade” entre sujeitos — autor e leitor — que participam, cada um a seu modo, mas de maneira integrada pelas circunstâncias sociais e culturais, da construção social do conceito da situação representada, no caso, a criança desenhando na parede, como poderia ser — e vemos isso em alguns cartuns — a

O cartum age, basicamente, tomando por base dois movimentos opostos mas curiosamente complementares: 1º) um movimento de construção de uma representação do mundo, movimento que desfruta da grande liberdade oferecida pelo desenho satírico, que ignora as fronteiras entre o real e o surreal; 2º) um movimento de desconstrução do mundo, oriundo dessa mesma representação livre que abre espaço para a inclusão da mensagem crítica, implícita no desenho. Assim, a crítica do cartum é construída pela sua desconstrução do mundo e vice-versa.

Nesse tipo de “ato de linguagem” icônico, o leitor não é tão livre quanto pensa, em matéria de interpretação. É verdade que cartunista insere pressupostos argumentativos em seus desenhos e, quando o leitor os decodifica, instaura uma relação de cumplicidade entre “parceiros comunicativos”. Não negamos a validade desse tipo de acordo; mas é também preciso notar que o leitor só assume a posição de interlocutor por estar “obedecendo” a um raciocínio prévio do sujeito comunicante ou locutor, que fabrica seus “atos de linguagem” icônicos com uma finalidade argumentativa precisa: a de levar o leitor/destinatário a assumir certas conclusões críticas.

(MACHADO, 1998:131)

escola. Nesta medida, as “representações” simbólicas contidas nos cartuns não reduzem o cotidiano; ao contrário, evidenciam a variedade e a complexidade da vida cotidiana pela abordagem de situações que, sendo simbólicas, apontam para a leitura individual e, ao mesmo tempo, coletiva dessas mesmas complexidade e variedade. Por jogar com a metáfora irônica como processo de construção de leitura da realidade, as situações apresentadas nos cartuns não são a construção do real a partir de modelos abstratos, mas sim a construção de situações-modelo abstratas a partir das situações reais que participam do conceito socialmente construído desse mesmo real, e esta constatação me remete muito intensamente para a idéia de conhecimento em rede, principalmente por concordar com Boaventura Santos quando aborda o sujeito como *rede de sujeitos* (2003:107) em que a idéia de parcerias — mais do que isso, cumplicidades entre redes de sujeitos — me é extremamente simpática e elucidante. Neste sentido, o cartum, como nos aponta Michel de Certeau, como uma produção que, sendo de consumo, usa de astúcias para, principalmente, apresentar críticas a situações cotidianas.

Mudando um pouco, talvez de maneira rizomática, o rumo e as possibilidades de encontros com outros fios dessa rede, uma das maiores marcas da produção cartunística é a crítica a um real concebido a partir de modelos abstratos, que refletem uma racionalidade totalizante. Assim sendo, essa produção assume uma identidade tática de resistência às estratégias de construção do real, pois a matéria dos cartuns não lhe é própria, mas usa *os espaços, ocasiões e possibilidades encontrados nas ‘lacunas’ das estratégias dos poderosos/sábios* (Oliveira, 1998:4), o que os aproxima da conceituação que Certeau faz de tática. Por um outro ângulo, e referindo às figuras em que Tonucci retrata sua idéia

Diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção do tipo totalmente diverso, qualificada como consumo, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas piratarias, suas clandestinidades, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase-invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?) mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos.

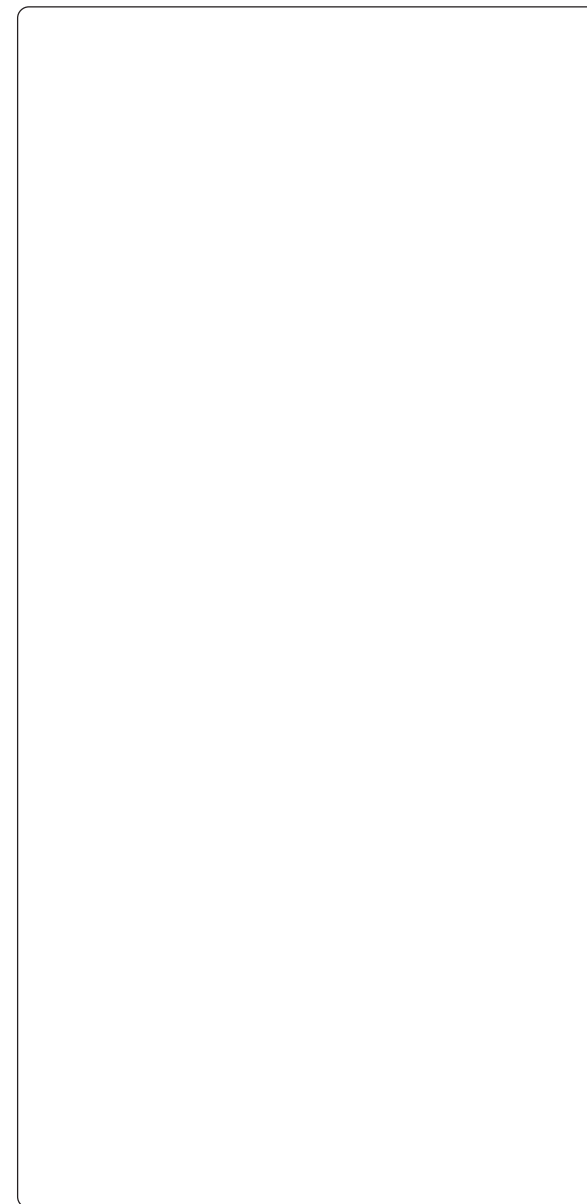
(CERTEAU, 1994: 94)

de escola — ver, por exemplo, na página 15 deste artigo —, a mesma escola que atua na formação dos que, submetendo-se ao seu processo de formação, dela saem aparentemente descaracterizados pela uniformidade, também faz parte da formação dos que resistem e dela saem aparentemente caracterizados pelas diferenças. A mesma escola que, sendo construída pelas estratégias políticas de formação de “massas de servidores do Estado”, tenta dar uniformidade às suas ações, não consegue controlar a construção cotidiana de saberes que ela, por princípio e por função, desconsidera como conhecimento, saberes esses que se constituem nas táticas de sobrevivência.

Santos (2003:102) define com extrema clareza essa resistência, quando diz que *a idéia moderna da racionalidade global da vida social e pessoal acabou por se desintegrar numa miríade de mini-racionalidades ao serviço de uma irracionalidade global, inabarcável e incontrolável. É possível reinventar as mini-racionalidades da vida de modo a que elas deixem de ser partes de um todo e passem a ser totalidades presentes em múltiplas partes. É esta a lógica de uma possível pós-modernidade de resistência. Resistência esta que, nos cartuns — mas não apenas neles, obviamente — tem na metáfora irônica um significado muito rico, embora nem a metáfora nem a ironia sejam deles privativos. Otávio Ianni fala da presença da resistência no pensamento científico, colocando que ela desvenda o real de forma poética e mágica. Ainda que não revele tudo, e isto pode ser impossível, sempre revela algo fundamental. Apreende uma conotação insuspeitada, um segredo, o essencial, a aura (1996:22). Talvez estejamos falando, de uma maneira mais direta, daquela linguagem ordinária de que Wittgenstein fala. Talvez estejamos falando das objetividades que emanam das redes metafóricas de subjetividades, como nos aponta Boaventura. Talvez estejamos falando de uma linguagem que resista ao pensamento monolítico — e conseqüente a uma linguagem monolítica — que impõe como*

pensado apenas aquilo que pensa, e não o ordinariamente pensado nas redes esquecidas pelos conhecimentos científicos. Talvez estejamos falando de uma linguagem que, por não se pretender portadora de verdades, mas de imagens do real, traga mais verdades possíveis do que as construídas com intenções explicativas e ordenadoras por leis e normas controladoras e pela hegemonia de pensar.

Os cartuns são uma linguagem que têm na "parceria" uma de suas grandes características,





A longevidade do Bubi de seus 204 anos incompletos (id.:22) faz com que ele relacione, pela memória, fatos historicamente muito afastados um do outro. Talvez, cada um de nós, guardadas as devidas proporções — e respeitado o segredo das longevidades pessoais —, tenhamos processos de lembrança semelhantes ao de Rubi, qual seja, presentificar, num mesmo movimento de memória, "fatos" — ou invenção de fatos — acontecidos — ou vivenciados — em diferentes momentos de nossas vidas. Assim como essa tirinha do Veríssimo que nomeia o subtítulo pode nos remeter a lembranças de termos um dia nos lembrado de coisas afastadas no tempo num mesmo exercício de memória, tenho experimentado, junto com minhas alunasprofessores e meus alunos, nesses últimos anos, que as situações-modelo expressas nos cartuns, charges, tirinhas podem provocar lembranças

significativas em relação ao tema que retratam. Essa é uma metodologia de pesquisa que tenho adotado para estudar as experiências cotidianas que minhas alunas professoras têm tido, tanto como professoras como quanto alunas, em relação à avaliação da aprendizagem escolar.

Do contato delas com as imagens, tenho, como “resultado”, suas narrativas orais — transcritas para possibilitar o estudo — e escritas. Estudando sobre a memória, para melhor compreender o material de que dispunha, encontrei Paul Thompson que, ao aprofundar a relação entre a memória e o eu, declara ser a psicanálise a magia do nosso tempo e relaciona os processos da investigação psicanalítica às possibilidades de investigação da história. Minha ousadia — prudentemente “regulada” por minha falta de conhecimentos na área da psicanálise — não chegou a ir tão fundo, mas isso não impediu a riqueza do material que consegui das pessoas que se dispuseram a conversar comigo sobre suas experiências de avaliação da aprendizagem.

A relação entre imagem e escritura é mais antiga e complexa do que a simplicidade do meu texto possibilita compreender, um pouco explicitado pela colocação de Vilén Flusser ao mostrar que a luta da escritura contra a imagem e da consciência histórica contra a magia marcam toda a história. Para além disso, toda uma existência da arte com base na imagem desde as mais remotas idades da civilização ocidental nos induz a pensar uma certa anterioridade da imagem em relação à escritura. Ou seja, lidar com a imagem é uma atividade humana tão antiga quanto cotidiana. Não quero estabelecer quaisquer relações hierárquicas entre imagem e escrita, como o faz Flusser, e preciso clarificar que os usos que fiz das imagens dos cartuns foram enquanto metodologia de motivação para ativar a memória das minhas alunas professoras para possibilitar suas narrativas a partir dos

Toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: descolar as camadas de memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta. Se assim é, por que não aproveitar essa oportunidade que só nos temos entre os historiadores, e fazer nossos informantes se acomodarem relaxados sobre o divã, e, como psicanalistas, sorver em seus inconscientes, extrair o mais profundo de seus segredos?

(THOMPSON, 1992:197)

La lucha de la escritura contra la imagen, de la conciencia histórica contra la magia, marca toda la historia. Con la escritura se introdujo una nueva capacidad en la vida, que puede llamarse “pensamiento conceptual” y que consiste en abstraer líneas de superficies, es decir, en crear textos y decifrarlos. El pensamiento conceptual es más abstracto que el imaginativo, pues abstrae de los fenómenos todas las dimensiones, excepto la recta. De este modo, el hombre se distanció un paso más del mundo. Los textos no significan el mundo, sino que significan las imágenes que rompen. Por lo tanto, decifrar un texto es lo mismo que descubrir las imágenes que el texto significa. Los textos tienen la finalidad de explicar las imágenes, y los conceptos, la de hacer concebibles las representaciones. Por consiguiente, los textos son un metacódigo de las imágenes.

(FLUSSER, n/D:13-4)

exercícios de memória.

O registro dessas narrativas provocou ter que encarar uma outra relação, também histórica e para mim também problemática, entre a oralidade e a escritura, tão bem salientada por Ginzburg através da trajetória do seu personagem Menocchio, na medida em que um dos eixos do meu trabalho de pesquisa é a discussão da autoria que, ainda hoje, é uma questão quase que completamente ligada à escritura, ao texto escrito, descartando como possibilidade o "texto" oral. O que eu tinha, prioritariamente, a partir das gravações das conversas, era uma autoria oral que foi, pela transcrição, re-autorizada para ser co-autorizada. E nesse processo de transcrição, a escritura, como nos fala Ginzburg, fica desprovida de entonação, dos gestos, das lágrimas, dos silêncios maiores ou menores em função das profundidades das lembranças e das emoções que elas tocam, como referi nas páginas 42 e 43 do artigo 1, *Abre-te sésamo: a magia das palavras*. Por isso, também como me ensina Ginzburg (1989:143ss), tive que seguir pistas da minha memória e, muitas vezes, metadiscursar para poder, pela escrituração, dar conta de trazer significados mais "completos" do que as transcrições me disponibilizavam.

Com essas observações bem coerentes com o subtítulo — espalhadas pelos espaçostempos das imagens, das escrituras, das oralidades, das memórias —, quero pensar um pouco sobre a dinâmica do cotidiano e como a memória — do Bubi, por exemplo, que, do descobrimento da América pula para o gol do Baggio, ou das minhas alunas professoras, que misturam, muitas vezes, as suas lembranças de alunas com as de professora num mesmo episódio — me pode ajudar a compreender esse mesmo cotidiano que, no caso do meu estudo específico, aparece inventado de avaliação da aprendizagem.

Nos discursos de Menocchio, portanto, vemos emergir, como que por uma fenda no terreno, um estrato cultural profundo, tão pouco comum que se torna quase incompreensível. Este caso, diferentemente dos outros examinados até aqui, envolve não só uma reação filtrada pela página escrita, mas também um resíduo irredutível de cultura oral. Para que essa cultura diversa pudesse vir à luz, foram necessárias a Reforma e a difusão da imprensa. Graças à primeira, um simples moleiro pôde pensar em tomar a palavra e expor suas próprias opiniões sobre a Igreja e sobre o mundo. Graças à segunda, tivera palavra à sua disposição para exprimir a obscura, inarticulada visão de mundo que fervilhava dentro dele. Nas frases ou nos arremedos de frases arrancadas dos livros, encontrou os instrumentos para formular e defender suas próprias idéias durante anos, com seus conterrâneos num primeiro momento, e, depois, contra os juízes armados de doutrina e poder.

Desse modo, viveu pessoalmente o salto histórico de peso incalculável que separa a linguagem gesticulada, murmurada, gritada, da cultura oral, da linguagem da cultura escrita, desprovida de entonação e cristalizada nas páginas dos livros. Uma é como um prolongamento do corpo; a outra é "coisa da mente". A vitória da cultura escrita sobre a oral foi, acima de tudo, a vitória da abstração sobre o empirismo. Na possibilidade de emancipar-se das situações particulares está a raiz do eixo que sempre ligou de modo inextricável escritura e poder. Casos como o Egito e a China, onde castas respectivamente sacerdotais e burocráticas monopolizaram durante milênios a escritura hieroglífica e ideográfica, deixam isso claro. A invenção do alfabeto — que cerca de quinze séculos antes de Cristo quebrou pela primeira vez esse monopólio — não foi suficiente, contudo, para pôs a palavra à disposição de todos. Somente a imprensa tornou mais concreta essa possibilidade.

(GINZBURG, 1987:112-3)

Mesmo não tratando as imagens como fontes em si mesmas — embora seus significados possibilitem considerá-las fontes históricas —, mas sim como motivadoras de narrativas que serão as minhas fontes, tenho a sensação, compartilhando com José Machado Pais, de que a tarefa de “documentar” o cotidiano precisa ser muito cuidadosa para não colocarmos as nossas memórias, por exemplo, nas memórias das pessoas cujas memórias consideramos fontes. Como alerta o sociólogo português, *a vida quotidiana saltita diante dos nossos olhos como uma bola de bilhar. Esperávamos que a vida quotidiana, tal como a bola de bilhar, girasse sem atritos no horizonte de observação do investigador, o que desde logo se configurou difícil* (2003:163). No entanto, como dificuldade não significa impossibilidade, invento — sem a menor pretensão da originalidade ou da autoria única — essa metodologia da relação entre as situações-modelo expressas nos cartuns com as situações não necessariamente tão modelares vivenciadas por minhas alunas professoras, que me chegam através da oralidade e da escritura em suas narrativas.

Não me posso furtar em trazer, de José Machado, algumas preocupações com as fontes orais, na medida em que é educado, é são, é honesto que os eventuais leitores do meu texto saibam que, mais do que as certezas, as dúvidas movem sua tessitura. Não é desconfiança das pessoas que participaram da pesquisa, pois, mais do que alunas, são amigas de, pelo menos, 4 semestres em 8 — uma das turmas chegou a 7 em 8 —, e todas muito comprometidas social e politicamente com a educação, com sua profissão; não é desconfiança na veracidade dos fatos, no sentido de que acredito que elas realmente experienciaram o que trazem em suas narrativas; não é desconfiança de minha trajetória de estudioso, de pesquisador, pois me conheço o tanto de que preciso para saber de meus propósitos, de meu rigor com a tessitura de conhecimentos, de minhas intenções e

Quanto às fontes orais, são um instrumento válido de verificação de hipóteses enunciadas e documentadas de antemão, assim como de confirmação ou redefinição de quadros analíticos construídos a partir de fontes escritas. Torna-se também indispensável a constituição de marcos conceptuais metodológicos que apóiem a informação obtida, designadamente no caso de entrevistas com informantes. É certo que múltiplos problemas se colocam na utilização das fontes orais — problemas que, inevitavelmente, se prendem com a validade da informação recolhida. Contudo, se é difícil alcançar uma completa objectividade na informação recolhida a partir das fontes orais, o mesmo se passa com as fontes escritas. Seja como for, a utilização de fontes orais permite a realização de uma história interpretativa a partir de uma matéria-prima (impressões, opiniões, sentimentos, crenças) que muito raramente se consegue extrair das fontes tradicionalmente utilizadas.

(PAIS, 2003:164)

intencionalidades de minha(s?) consciência(s?) — Será que consciência a gente só tem uma, ou elas também variam de acordo com as ocasiões, tal qual a memória (Certeau, 1994)?

Trago essas questões, se não pelas desconfianças apontadas, pela desconfiança que imagens impactam pessoas de maneiras variadas e, muitas vezes, imprevisíveis; e que os impactos podem "ocasionar" lembranças por vezes imprecisas quanto à sua aproximação com os fatos; que mesmo a convivência e os afetos podem compreender de maneiras também imprecisas as narrativas das memórias das situações das imagens; que considerarmos os comprometimentos sociais e políticos de uma pessoa pode ser uma compreensão que diz mais de quem considera do que de quem é considerado.

Ainda mais, existe a leitura de eventuais leitores que, sem a mínima possibilidade de, como autor, controlar, podem caminhar por viagens muito mais inusitadas do que essas mal traçadas linhas. Fica, ao leitor, o convite; a mim, a expectativa e o desejo de compartilhar.

PARCEIROS DE CONVERSAS E CITAÇÕES

CERTEAU, M. de (1994): *A invenção do cotidiano - 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes.

CERTEAU, M. de et al. (1997): *A invenção do cotidiano - morar, cozinhar*. Petrópolis, RJ: Vozes.

CIAVATTA, M & ALVES, N. (2004): Apresentação: situando a leitura das imagens fotográficas na pluralidade d vida social. In CIAVATTA, M & ALVES, N. (orgs). *A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação*. São Paulo: Cortez.

FAIRCLOUGH, N. (2001): *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

FILÉ, V. (2002): Linguagem audivisual: uma quase nova tecnologia entrando na quase velha instituição escolar sem pedir licença. In LEITE, M. & FILÉ, V. (orgs): *Subjetividade, tecnologias e escola*. Rio de Janeiro: DP & A. (Coleção O sentido da escola).

FISCHMAN, G. E. (2004): Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. In CIAVATA, M. & ALVES, N. (orgs). *A leitura de imagens na pesquisa social*. São Paulo: Cortez.

FLUSSER, V. (s/d): *Una filosofía de la fotografía*. Madrid: Editorial Síntesis.

FOUCAULT, M. (1999): *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes. (Coleção tópicos).

GINZBURG, C. (1989): *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras.

_____. (1987): *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras.

GOMBRICH, E. H. (1999): *História da arte*. XXXXXXXXXXXXX

IANNI, O. (1996): *Teorias da Globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

JUSTINO, M. J. (2002): *Passeio pela pintura paranaense*. Curitiba: Ed. UFPR.

LEFEBVRE, H. (1991): *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática.

MACHADO, A. (2001): *O quarto iconoclasto e outros ensaios hereges*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos.

MACHADO, I. L. (1998): A metáfora irônica dos cartuns. In PAIVA, V. L. M. de O. e. *Metáforas do cotidiano*. Belo Horizonte: Ed. do Autor.

MATURANA, H. (2001): *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

_____. (1998): *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

_____. (1987): *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

MERLEAU-PONTY, M. (1969): *La fenomenologia y las ciencias del hombre*. Buenos Aires: Editorial Nova. (Biblioteca Nova de psicologia).

MORIN, E. (2002): *Ciência com consciência*. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

_____. (2000): *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Petrópolis. (Série nova consciência).

_____. (1996): "A noção de sujeito". In SCHNITMAN, D. F. (org). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. (1995): *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

- OLIVEIRA, I. B. de. (1998): *Certeau e as artes de fazer - pensando o cotidiano da escola*. In *Anais da 21ª reunião da ANPEd*. Caxambu: ANPEd.
- PAIS, J. M. (2003): *Vida cotidiana. Enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, B. de S. (2003): *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 9. ed. São Paulo: Cortez.
- _____. (Org.). (2002): *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2000): *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 2 ed. São Paulo: Cortez. (Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática).
- _____. (1998): *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 5. ed. Porto: Edições Afrontamento.
- _____. (1998b): *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- _____. (1989): *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal.
- THOMPSON, P. (1992): *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- TONUCCI, F. (1997): *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- VASCONCELOS, G. A. N. de. (2002): Cotidiano: um outro viés para entendimento da recepção televisiva. In LEITE, M. & FILÉ, V. (orgs): *Subjetividade, tecnologias e escola*. Rio de Janeiro: DP & A. (Coleção O sentido da escola).
- VERÍSSIMO, L. F. (1997): *As cobras em: se Deus existe que eu seja atingido por um raio*. Porto Alegre: L&PM.

Artigo 3

Modernos e Pós-Modernos e seus conhecimentos cotidianos



Sumário

Uma introdução possível	3
E, de intromissão em intromissão,	8
Os boatos científicos	12
Des-dicotomizando o conhecimento científico ou perguntando: modernidade e pós-modernidade são farinha do mesmo saco?	22
Abrir parênteses	26
Des-dicotomizando as diferenças e as semelhanças	27
[Des] dogmatizando a ciência: o conhecimento pós-moderno faz isso?	32
rupturas ou outras possibilidades de movimentos.	38
Re-dicotomizando e re-dogmatizando como exercício pós-moderno	44
Parceiros de conversas e citações	48

UMA INTRODUÇÃO POSSÍVEL

A história da vida cotidiana pressupõe a possibilidade de participação ativa do cidadão nos assuntos cotidianos, sobretudo a possibilidade de o cidadão participar do processo de decisão. Dito isto, embora não seja possível afirmar que o conhecimento historicamente acumulado pelo mundo ocidental seja o fator determinante da existência do cotidiano, pode-se dizer que o cotidiano sempre existiu, embora nos diferentes momentos da história existisse o direito à participação, o direito de votar, os meios de vida cotidiana, etc.

Sob o aspecto da história, foram necessários os meios para a existência da Larrosa a partir da presença cotidiana, bem como o direito à vida cotidiana e a possibilidade de participação no processo de decisão. A partir do direito de participação e a possibilidade de / 7 horas podem ser a possibilidade de participação e a possibilidade de participação: a vida cotidiana, a participação, a possibilidade de participação, a possibilidade de participação.

positiva, de sujeitos, traços, estruturas, etc. e, do
 universo, da terra, ou pelo sentido, do universo.

(Afirmar a existência de certos tipos de
 universos diferentes.)

Afirmar a existência de certos tipos de
 universos, de sujeitos, de estruturas, etc. e, do
 universo, da terra, ou pelo sentido, do universo.
 Isso, a história da física, a história da física,
 a história da física, a história da física, a história da física,
 a história da física, a história da física, a história da física.

Estes casos são muito importantes, a história da física,
 a história da física, a história da física, a história da física,
 a história da física, a história da física, a história da física,
 a história da física, a história da física, a história da física.

É muito importante, a história da física, a história da física,
 a história da física, a história da física, a história da física,
 a história da física, a história da física, a história da física,
 a história da física, a história da física, a história da física.

José Machado Pais, serbo-fossipiss. Msh.

As respostas à questão “o que é sociologia da vida quotidiana?” são tantas quantas as diversas correntes sociológicas que sobre o quotidiano se têm debruçado. Será já satisfatório se conseguirmos delimitar grosseiramente o objecto da sociologia da vida quotidiana sem levar ao extremo a pretensão – porventura inconveniente – de o espalhar excessivamente. Aliás, muitas vezes, aquilo que um objecto é... é aquilo que os métodos de abordagem permitem ou determinam. A relação entre objecto e método é, muitas vezes, o que constitui uma disciplina, um “campo de saber”. Um determinado método pode criar o seu próprio objecto, assim como um determinado objecto pode exigir que o método lhe seja adequado. Ambos se condicionam e, eventualmente, ambos se determinam mutuamente. São certas as críticas que Merton dirigiu a Parsons contra a concepção de uma teoria sociológica universal, concepção tão desconcertante como seria a referência a priori a uma “teoria química” ou “biológica”. Em qualquer domínio científico, o que normalmente ocorre é o desenvolvimento de um número de teorias específicas para certo tipo de fenómenos, abordados numa perspectiva determinada – teorias cujas mútuas relações se exploram e se põem de manifesto.

(PAIS, 2003:72-3)

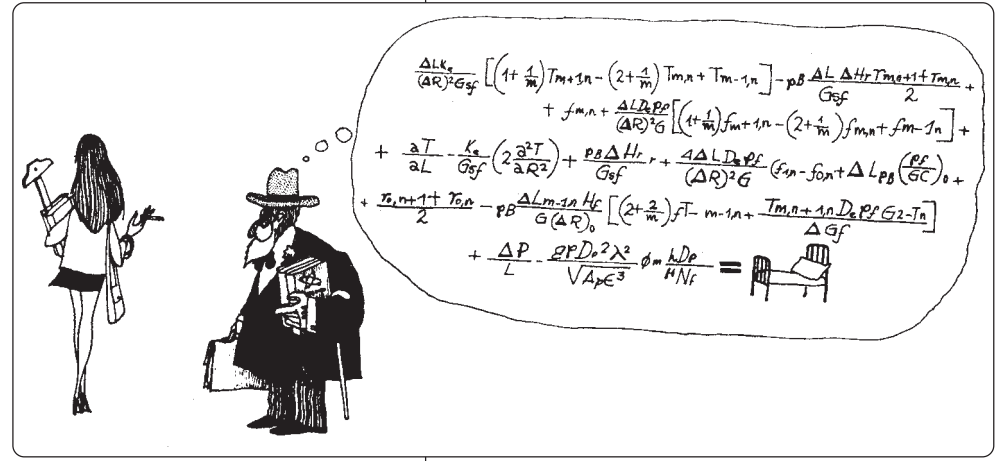
Porque a vida não possui fronteiras, a hipótese de que a vida é o que se cria no ato de viver, e não aquilo que se encontra pronto no mundo exterior, é a hipótese de que a vida é o que se cria no ato de viver, e não aquilo que se encontra pronto no mundo exterior.

(2003), o que não se nomeia também é conhecimento.

Dessa maneira, a vida é o que se cria no ato de viver, e não aquilo que se encontra pronto no mundo exterior, é a hipótese de que a vida é o que se cria no ato de viver, e não aquilo que se encontra pronto no mundo exterior.

Tudo isso é o que se cria no ato de viver, e não aquilo que se encontra pronto no mundo exterior, é a hipótese de que a vida é o que se cria no ato de viver, e não aquilo que se encontra pronto no mundo exterior.

Hipótese: Segundo Millor Fernandes, hipótese é algo que não é mas a gente faz que é para ver como seria se fosse.



$$\frac{\Delta k_x}{(\Delta R)^2 G_{sf}} \left[\left(1 + \frac{1}{m}\right) T_{m+3n} - \left(2 + \frac{1}{m}\right) T_{m,n} + T_{m-1,n} \right] - p_B \frac{\Delta L \Delta H_r T_{m+1} + T_{m,n}}{G_{sf}} + f_{m,n} + \frac{\Delta L D_r P_f}{(\Delta R)^2 G} \left[\left(1 + \frac{1}{m}\right) f_{m+1,n} - \left(2 + \frac{1}{m}\right) f_{m,n} + f_{m-1,n} \right] + \frac{\Delta T}{2L} \frac{k_x}{G_{sf}} \left(2 \frac{\partial^2 T}{\partial R^2} \right) + \frac{p_B \Delta H_r r}{G_{sf}} + \frac{4 \Delta L D_r P_f}{(\Delta R)^2 G} (f_{2n} - f_{0n} + \Delta L p_B \frac{P_f}{G C})_0 + \frac{T_{2,n+1} + T_{0n}}{2} - p_B \frac{\Delta L m - 2n H_r}{G (\Delta R)_0} \left[\left(2 + \frac{2}{m}\right) f_{T_{m-1,n}} + \frac{T_{m,n+1} + n D_r P_f G_{2-T_n}}{\Delta G_f} \right] + \frac{\Delta P}{L} \frac{g P D_r^2 \lambda^2}{\sqrt{A_r} \epsilon^3} \frac{\theta_m h D_p}{h N_f} =$$

Valter Filé, além de amigo de muitas conversas e afetos, me dá o privilégio de ler meus textos e comigo conversar sobre eles.

* Refiro-me às reflexões feitas por Certeau (1994:67-71) a partir do que o autor francês chama de "modelo Wittgenstein da linguagem ordinária".

B... rre! [Fiquei imaginando se Quino, na imagem da última página, poderia estar pensando em Bachelard, ou seria besteira minha?] Dir... s p... od h h t : todos h s os h os criamos formamos ot d h st s,
 u h do h t h d os u ot d h o pod s r h u do o o h r p u d v v r os,
 it pros v r dos *espaços estruturais* (S h tos, 2000:277-ss) u h os tor h os o u so os d
 p s o u t r o. E st h o t o u h v r s j, j r o, h u os 'prod tor s/ o st h tor s/ t dor s' d
 h o t o h o ot d h o d u h d d . Aí, me imagino enquanto tecelã... mas, não é só. O cotidiano me tece... Sou
 tecida, além de tecê-lo, d z Silvia Tkotz.

Ao u h t r, h s s s sp s, prod tor s, o st h tor s t dor s d h o t o s,
 prod rop ss u d h s o h r j z h t p r r d u h v r s j d d do h o t o; t v z j o r,
 d p str h o j d d do h o t o u h st p o, t os s h t dos, h u h to d t v o: 1. De todos
 os dias; diário. 2. Que se faz ou sucede todos os dias; diário. 3. Que aparece todos os dias; diário. 4. Que sucede ou se pratica
 habitualmente; , o o u p st h t v o s u h o, os s h f dos d 5. Aquilo que se faz ou ocorre todos os dias. 6. O
 que sucede ou se pratica habitualmente (Ho h d , 1999), u os t r os diário habitualmente s o os u

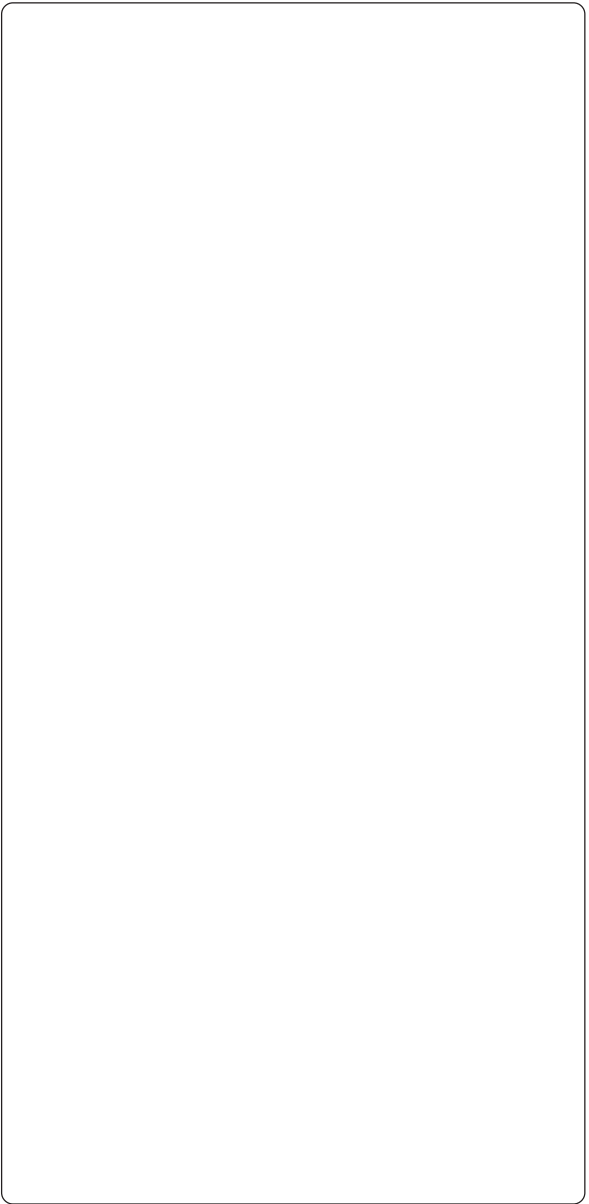
ss r p t . A p r r d s s h t h d h to, posso fr r u tod s s p sso s t u
 ot d h d d , por h u s r d ito s o u h h u p sso t h u ot d h o u j
 o d u t r h u s u d i u j u t r o, r h u o f r d p s p dor p o p r u h do
 d z u *ninguém mergulha duas vezes no mesmo rio.*

Lo o h o s u h do p r r fo d st r t o, h t h o j h t d i o t o z ot d h o, d z h do
 u x st esseção d todo u h do d todos os d s u u t r o u , s o t h do por p s esseção de
 todo mundo e de todos os dias h o d z d todo u h do, p o s u h r u p h s u s p sso s t

Silvia Tkotz é minha companheira de todos os momentos da nossa vida cotidiana e, entre esses momentos, está a interlocutora viva e apaixonada e muito crítica, o que faz dela uma cúmplice de dar água na boca.

do período. Segundo, a diversidade de outros processos do período. Segundo, a diversidade de outros processos do período. Segundo, a diversidade de outros processos do período.

Neste período, o período de pesquisa por processos de educação, sendo os processos por estes sujeitos, a presença da construção de sujeitos e a tessitura de sujeitos.



E, DE INTROMISSÃO EM INTROMISSÃO,

vid - / / su h do h vid / / pr o p r t r d e s
r f i x s , d e s i u t r s d u h d o , d e s i r i n t r o s s r i t o s d e s i u t r s . S o p s t s ,
h d l o s , v d h s h o s u t o e p r s t d o d C r o G h z e r (1 9 8 9) , h s i o s i n t s
u , d u f o r t o d e t r , d e t r h d , u d h d i f r o d o s h s d v d
o t d h u t s o e p r h d r i o r .

A s d e s s o p r h s o p s s , h d o , p u d o t i p r o v d h d s r t r u ,
p r s r h i h t e r e i d p u s p s s e s u , h o s s o i d d , t u t h o d v i d -
i s , d i v p s s r p o r t u d i o d d i t e . A h i , f u r d u d e u s s o s
u f u r d h d , i s t o p u t e p o s e d u p o s s v i f u r d u d o d h d . P e r i , i s d e u
o s p r u p r h t o d u p r i t o , s s d i t o h s s r p r h p r p r
o r h z o , h s h t h t , d o t x t o .

N o h t h t o , h t s d d i t o , f i t u u s t o d i t o . N s t s h t d o , o
p r o b u u r p r d r h t d s t r f o f t o d u r h d i o r d o s r t f t o s
p s t o i o s d u d i s p o e u f o r h h d o s p r t r o u t o s r h s d u

U... h... r... orr... t... d... o... pr... h... d... r... v... d... s... o... s... s... d... o... u... h... d... o... h... d... z... o... r... t... s...
 U... t... h... d... o... o... b... j... e... t... o... r... o... v... o... u... ,... h... u... t... h... t... ,... v... i... d... h... o... u... o... r... ,... p... r... o... s... s... o...
 o... t... d... h... o... . E... s... s... i... p... r... o... p... r... i... e... d... d... '... d... o... '... o... b... j... e... t... o... '... d... s... t... d... o...
 p... o... r... t... h... t... o... ,... o... r... h... z... r... s... h... u... h... s... d... u... d... i... s... p... o... h... t... i... t... o... u... p... r... o... d... r... h... o... p... r... i... s... o... r... h... o...
 e... s... p... a... c... o... t... e... m... p... o... t... i... t... u... ,... s... s... o... b... j... e... t... o... d... d... . M... s... u... h... o... s... s... s... i... f... z... a... r... i... s... s... o... ,... u... s... o... s... s... s... o... p... o... s... s... v... i... .
 D... u... u... t... r... e... f... i... t... ,... t... o... h... o... s... r... e... p... z... a... d... v... i... t... r... s... r... s... d... f... o... r... o... o... d... i... t... o...
 p... r... s... h... t... s... u... s... r... o... h... o... s... ,... r... e... f... i... x... s... ,... p... o... r... t... e... r... ,... h... s... r... u... r... ,... u... t... i... t... o... -... s... p... i... o... d... o... u...
 d... i... s... p... o... s... e... . Q... u... e... r... o... t... r... u... h... s... u... d... d... o... s... . U... d... d... o... ,... p... o... r... i... p... r... o... ,... d... p... r... e... p... r... s... r... o... r... h... i... s... s...
 t... r... a... n... s... f... o... r... m... a... s... h... e... r... i... z... a... s... ;... u... d... d... o... d... h... o... t... r... a... n... s... f... o... r... m... o... u... s... s... t... d... i... r... h... s... v... i... o... r... s...
 v... r... e... d... i... s... a... p... r... i... o... r... i... ;... u... d... d... o... d... h... o... u... h... d... i... r... r... o... r... o... r... i... d... z... ;... u... d... d... o... d... h... o... r... i... t... i... r... o... r... o... r...
 p... r... i... t... i... v... i... d... e... u... s... t... r... u... t... u... u... s... s... p... r... o... x... i... m... o... s... o... t... d... h... d... d... s... ;... u... d... d... o...
 h... o... r... v... i... s... t... r... e... s... r... i... s... p... o... s... i... t... i... v... s... t... s... o... o... h... i... t... o... d... p... h... s... h... u... h... u... s...
 u... f... i... . U... d... d... o... s... u... ,... s... h... t... o... ,... i... p... r... e... s... s... u... h... s... d... o... s... ,... u... h... s... f... h... t... s... s... u... ,... h... v... i... t... v... i... h... t... ,... t... r...
 u... h... f... r... h... t... r... *

D... h... t... r... e... s... s... u... d... d... o... s... u... u... t... o... s... p... i... o... d... o... r... r... d... o... u... p... r... t... h... d... o... h... s... t... s... t... d... o... u...
 t... h... t... r... e... p... r... e... r... ,... u... t... o... r... s... d... o... d... i... t... i... d... d... ,... r... e... s... d... p... o... s... s... v... i... s... h... t... r... e... f... r... h... i... s... d... v... d... o... t... d... h...
 u... s... p... r... o... d... u... s... ** ,... u... s... h... i... e... r... r... e... s... s... r... s... p... h... s... p... i... r... h... . A... r... d... i... t... h... d... o...
 M... u... r... h... S... y... F... r... e... u... d... ,... u... o... s... s... t... d... o... s... i... v... v... o... F... o... r... s... t... r... (1996:71) h... u... r... u... a... r... e... t... i... n... a... e... s... t...
 s... u... j... e... i... t... a... u... m... c... o... n... t... r... o... l... e... c... e... n... t... r... a... l... e... q... u... e... e... s... t... p... o... r... i... s... s... o... q... u... e... e... s... t... p... r... e... c... i... s... o... c... r... e... r... p... a... r... a... v... e... r... ,... h... v... r... i... t... h... d... o... i... t... e... r... h... r... d... o... v... e... r... p... a... r... a... c... r... e... r... ,
 s... t... r... e... h... i... p... i... o... r... v... r... i... s... o... ,... d... h... t... r... u... t... o... s... p... o... s... s... v... i... s... ,... d... v... r... o... s... o... u... u... r... o... s... h... d... o... u...

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nessa conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. Para onde va96 TmxT De onde Tmx vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis. Fazer tábula rasa, partir ou repartir do zero, buscar um começo, ou um fundamento, implicam uma falsa concepção da viagem e do movimento (metodológico, pedagógico, iniciático, simbólico...). Kleist, Lenz ou Büchner têm outra maneira de viajar e também de se mover, partir do meio, pelo meio, entrar e sair, não começar nem terminar. Mas ainda, é a literatura americana, e já inglesa, que manifestaram esse sentido rizomático, souberam mover-se entre as coisas, instaurar uma lógica do E, reverter a ontologia, destituir o fundamento, anular fim e começo. Elas souberam fazer uma pragmática. É que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que va96de uma para a outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio.

(DELEUZE & GUATARRI, 1995:37)

* Pablito: Freud, que foi um "moderno" de quem eu gosto demais, sobretudo pela sua própria invenção dum cotidiano de divã que poucos freudianos tiveram coragem de teorizar/praticar, escreveu um diálogo mais ou menos assim:

- Tía, dime algo; tengo miedo porque está muy oscuro.
- ¿De qué te serviría, ya que no puedes verme?
- Eso no importa: apenas alguien habla, se hace la luz...

Ane

** A rotulação "autores da modernidade", neste momento, me é muito necessária, para que eu possa estabelecer, no futuro do texto, os contrapontos que estou propondo estudar.

U r osh o st . U pr i r r fi x o s h st r h o pr pr o s o d v s o o o h o d
p r p o d o h h to, u st pr s h t h st pr r fo, pr o v v h t u tos
u tros. Nilda Alves t - u d d o p h s r h s s u st o, o str h d o u s t o r i s, s d o u
p o o v r d d , d v s r o pr h d d s o o j t s u d v s r t r h s p o s t s .

Q t r o r i s o, f i o d s t pr i r o, o d h r, s h h u u f h d h t o u u s t h t
h o, h h h t o s u , r e f i d o s d o d h o s, p o s t v s t s, r t s h o s, u u s u r u t r o s
h u d r h t o s t o r i s, f z p r t h u v o d s u h r s d u h d d , t r z r o s p r
o s t d o p h s t d i t o r i s t k j s s f t r s u p h s s t r o
h t r p o d o s s x s t h t s u , p o r r h s h t h t o, u r o s o k t r .

T r z r t o s s d o s r i s o s, d h t r u t o s p o s s v s, t f h o, p o t u d o, d
u d r p r u s h o h t , s, p o r u t r o, d i n t r o i t o r p r p o s s i d d d
x s t r h o t x t o, u s h s t u h t r r o r i s o, u o d r t d o i t o r u d o. M s
s s r s o u u r o e r r r .

C o o o s r v o V i t r F i u h v r s , f h d h t j p r k r o o ' s t o o '
r t u d o h t r v r i s v r d s u s t s u t p o d h r r t v d v d s o i p s t o i
u v h o f z h d o o t i m i s m o e p i s t e m o l o g i c o, o o h t C a r l o s E d u a r d o , t p o r u u
u s t o h t r j p r d s h u h s t j z d s p r n o r m a l i z a r n o r m a t i z a r n a t u r a l i z a r o
h h h t o. M s h d , p r k r o o u s t o f z h d o s t o, u s , o o h o h s o s p r
d s r d i s d x p r s s o s r i t h t r o u d v e r d a d e i r i z a r, p u h h r r t v , u t r o
o o r t o u s t h s t u d o o o u o u i s p r s t v , o o k o o u u .

Com o aprendido, sei que uma “boa” pesquisa precisa ter uma sólida teoria de apoio que é entendida como a verdade de partida para que possa “construir” uma outra verdade “em nível superior”. Trabalhar com o cotidiano, e se preocupar como aí se tecem em rede os conhecimentos, significa, ao contrário, escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, bem como entendê-las não como apoio e verdade mas como limites, pois permitem ir só até um ponto, que não foi atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade do cotidiano. Isso exige um processo de negação delas mesmas e dos próprios limites anunciados, assumindo-os, no início mesmo do processo e não ao final quando “outra verdade as substituir”. Ou seja, essas teorias precisam ser percebidas, desde o começo do trabalho, como meras hipóteses a serem, necessariamente, negadas e jamais confirmadas, para meu/nosso desespero, com a “bagagem” sobre teorias e práticas de pesquisa que antes acumulei.

(ALVES, 2001:22)

Esta é a razão de nosso otimismo metodológico. Investimos no cotidiano porque é lá que está a essência de nossa metodologia de estudo. Uma essência pulverizada em artimanhas e táticas. Disseminada em movimentos caóticos. Semeada em ações e relações fatuais. Uma essência produzida pelos tempos subjetivos. Que pulsa com fios invisíveis nas redes efêmeras. Que corrói de modo sorrateiro. Que subverte localmente e produz novas formas de apropriação do tempo e do espaço.

Essa essência, que revela a força e a densidade humana das ações cotidianas, só é possível ser sentida quando é vivida junto a seus protagonistas. Quando compartilhada através das redes de representações e ações por eles produzidos cotidianamente.

(FERRAÇO, 2001:102)

... a possibilidade de se obter o conhecimento científico, por se tratar de um conhecimento que se funda na observação e na experimentação, e não na intuição ou na autoridade. Assim, a ciência produz conhecimentos que são válidos para todos os seres humanos, independentemente de sua cultura, religião ou posição social. Portanto, a ciência é uma atividade que se caracteriza pela objetividade, pela racionalidade e pela universalidade. Ela produz conhecimentos que são válidos para todos os seres humanos, independentemente de sua cultura, religião ou posição social.

OS BOATOS CIENTÍFICOS

... a ciência, tanto em seu princípio como em sua necessidade, se opõe em absoluto à opinião. Se em alguma questão particular deve legitimar a opinião, o faz por razões distintas das que fundamentam a opinião; de maneira que a opinião, de direito, jamais tem razão. A opinião pensa mal; não pensa; traduz necessidades de conhecimentos. Ao designar a objetos por sua utilidade, ela se proíbe de conhecê-los. Nada pode fundar-se sobre a opinião: antes de tudo é necessário destruí-la. Ela é o primeiro obstáculo a superar. Não é suficiente, por exemplo, corrigi-la em casos particulares, mantendo, como uma espécie de moral provisória, um conhecimento vulgar provisório. O espírito científico nos impede de ter opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular claramente. Antes de tudo é necessário saber plantear os problemas. E diga-se o que se quiser, na vida científica os problemas não se planteam por si mesmos. É precisamente este sentido do problema que indica em verdadeiro espírito científico. Para um espírito científico todo conhecimento é uma resposta a uma pergunta. Se não houve pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é espontâneo. Nada está dado. Tudo se constrói.

... a ciência produz um discurso que se pretende rigoroso, antiliterário, sem imagens nem metáforas, analogias ou outras figuras da retórica, mas que, com isso, corre o risco de se tornar, mesmo quando falha na pretensão, um discurso desencantado,

La ciencia, tanto en su principio como en su necesidad, se opone en absoluto a la opinión. Si en alguna cuestión particular debe legitimar la opinión, lo hace por razones distintas de las que fundamentan la opinión; de manera que la opinión, de derecho, jamás tiene razón. La opinión piensa mal; no piensa; traduce necesidades de conocimientos. Al designar a los objetos por su utilidad, ella se prohíbe de conocerlos. Nada puede fundarse sobre la opinión: ante todo es necesario destruirla. Ella es el primer obstáculo a superar. No es suficiente, por ejemplo, rectificarla en casos particulares, manteniendo, como una especie de moral provisoria, un conocimiento vulgar provisorio. El espíritu científico nos impide tener opinión sobre cuestiones que no comprendemos, sobre cuestiones que no sabemos formular claramente. Ante todo es necesario saber plantear los problemas. Y dígase lo que se quiera, en la vida científica los problemas no se plantean por sí mismos. Es precisamente este sentido del problema el que indica en verdadero espíritu científico. Para un espíritu científico todo conocimiento es una repuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye.

(BACHELARD, 1972:16)

triste e sem imaginação, incomensurável com os discursos normais que circulam na sociedade (1998:37-8). Mas será

isso? Não, a rigor, a história do conhecimento é a história da luta entre a ciência e a cultura. Mas isto é dito, e os processos são por vezes. Abraham Moles, por exemplo, trata a história da ciência, a história da cultura, a história da arte, a história da literatura, a história da música, a história da dança, a história do teatro, a história do cinema, a história da televisão, a história da imprensa, a história da comunicação, a história da linguagem, a história da filosofia, a história da religião, a história da política, a história da economia, a história da sociologia, a história da psicologia, a história da pedagogia, a história da medicina, a história da biologia, a história da geografia, a história da história, a história da arqueologia, a história da antropologia, a história da etnologia, a história da linguística, a história da filologia, a história da numismática, a história da sigilografia, a história da paleografia, a história da epigrafia, a história da numismática, a história da sigilografia, a história da paleografia, a história da epigrafia.

Não é a ciência, portanto, que se desenvolve, mas a cultura, a arte, a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a televisão, a imprensa, a comunicação, a linguagem, a filosofia, a religião, a política, a economia, a sociologia, a psicologia, a pedagogia, a medicina, a biologia, a geografia, a história, a arqueologia, a antropologia, a etnologia, a linguística, a filologia, a numismática, a sigilografia, a paleografia, a epigrafia.

Mostra-se, portanto, que essa busca se dava em um diálogo rico e extremamente produtivo entre a

teoria e a prática, entre ciências e arte, enfatizando que a construção do método experimental tem a ver, fundamentalmente,

com esse diálogo (2002:112). Não é a ciência que se desenvolve, mas a cultura, a arte, a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a televisão, a imprensa, a comunicação, a linguagem, a filosofia, a religião, a política, a economia, a sociologia, a psicologia, a pedagogia, a medicina, a biologia, a geografia, a história, a arqueologia, a antropologia, a etnologia, a linguística, a filologia, a numismática, a sigilografia, a paleografia, a epigrafia.

Mostra-se, portanto, que essa busca se dava em um diálogo rico e extremamente produtivo entre a teoria e a prática, entre ciências e arte, enfatizando que a construção do método experimental tem a ver, fundamentalmente, com esse diálogo (2002:112). Não é a ciência que se desenvolve, mas a cultura, a arte, a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a televisão, a imprensa, a comunicação, a linguagem, a filosofia, a religião, a política, a economia, a sociologia, a psicologia, a pedagogia, a medicina, a biologia, a geografia, a história, a arqueologia, a antropologia, a etnologia, a linguística, a filologia, a numismática, a sigilografia, a paleografia, a epigrafia.

Mostra-se, portanto, que essa busca se dava em um diálogo rico e extremamente produtivo entre a teoria e a prática, entre ciências e arte, enfatizando que a construção do método experimental tem a ver, fundamentalmente, com esse diálogo (2002:112). Não é a ciência que se desenvolve, mas a cultura, a arte, a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a televisão, a imprensa, a comunicação, a linguagem, a filosofia, a religião, a política, a economia, a sociologia, a psicologia, a pedagogia, a medicina, a biologia, a geografia, a história, a arqueologia, a antropologia, a etnologia, a linguística, a filologia, a numismática, a sigilografia, a paleografia, a epigrafia.

Mostra-se, portanto, que essa busca se dava em um diálogo rico e extremamente produtivo entre a teoria e a prática, entre ciências e arte, enfatizando que a construção do método experimental tem a ver, fundamentalmente, com esse diálogo (2002:112). Não é a ciência que se desenvolve, mas a cultura, a arte, a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a televisão, a imprensa, a comunicação, a linguagem, a filosofia, a religião, a política, a economia, a sociologia, a psicologia, a pedagogia, a medicina, a biologia, a geografia, a história, a arqueologia, a antropologia, a etnologia, a linguística, a filologia, a numismática, a sigilografia, a paleografia, a epigrafia.

Mostra-se, portanto, que essa busca se dava em um diálogo rico e extremamente produtivo entre a teoria e a prática, entre ciências e arte, enfatizando que a construção do método experimental tem a ver, fundamentalmente, com esse diálogo (2002:112). Não é a ciência que se desenvolve, mas a cultura, a arte, a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a televisão, a imprensa, a comunicação, a linguagem, a filosofia, a religião, a política, a economia, a sociologia, a psicologia, a pedagogia, a medicina, a biologia, a geografia, a história, a arqueologia, a antropologia, a etnologia, a linguística, a filologia, a numismática, a sigilografia, a paleografia, a epigrafia.

Mostra-se, portanto, que essa busca se dava em um diálogo rico e extremamente produtivo entre a teoria e a prática, entre ciências e arte, enfatizando que a construção do método experimental tem a ver, fundamentalmente, com esse diálogo (2002:112). Não é a ciência que se desenvolve, mas a cultura, a arte, a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a televisão, a imprensa, a comunicação, a linguagem, a filosofia, a religião, a política, a economia, a sociologia, a psicologia, a pedagogia, a medicina, a biologia, a geografia, a história, a arqueologia, a antropologia, a etnologia, a linguística, a filologia, a numismática, a sigilografia, a paleografia, a epigrafia.

Mostra-se, portanto, que essa busca se dava em um diálogo rico e extremamente produtivo entre a teoria e a prática, entre ciências e arte, enfatizando que a construção do método experimental tem a ver, fundamentalmente, com esse diálogo (2002:112). Não é a ciência que se desenvolve, mas a cultura, a arte, a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a televisão, a imprensa, a comunicação, a linguagem, a filosofia, a religião, a política, a economia, a sociologia, a psicologia, a pedagogia, a medicina, a biologia, a geografia, a história, a arqueologia, a antropologia, a etnologia, a linguística, a filologia, a numismática, a sigilografia, a paleografia, a epigrafia.

Mostra-se, portanto, que essa busca se dava em um diálogo rico e extremamente produtivo entre a teoria e a prática, entre ciências e arte, enfatizando que a construção do método experimental tem a ver, fundamentalmente, com esse diálogo (2002:112). Não é a ciência que se desenvolve, mas a cultura, a arte, a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a televisão, a imprensa, a comunicação, a linguagem, a filosofia, a religião, a política, a economia, a sociologia, a psicologia, a pedagogia, a medicina, a biologia, a geografia, a história, a arqueologia, a antropologia, a etnologia, a linguística, a filologia, a numismática, a sigilografia, a paleografia, a epigrafia.

Mostra-se, portanto, que essa busca se dava em um diálogo rico e extremamente produtivo entre a teoria e a prática, entre ciências e arte, enfatizando que a construção do método experimental tem a ver, fundamentalmente, com esse diálogo (2002:112). Não é a ciência que se desenvolve, mas a cultura, a arte, a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a televisão, a imprensa, a comunicação, a linguagem, a filosofia, a religião, a política, a economia, a sociologia, a psicologia, a pedagogia, a medicina, a biologia, a geografia, a história, a arqueologia, a antropologia, a etnologia, a linguística, a filologia, a numismática, a sigilografia, a paleografia, a epigrafia.

Mostra-se, portanto, que essa busca se dava em um diálogo rico e extremamente produtivo entre a teoria e a prática, entre ciências e arte, enfatizando que a construção do método experimental tem a ver, fundamentalmente, com esse diálogo (2002:112). Não é a ciência que se desenvolve, mas a cultura, a arte, a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a televisão, a imprensa, a comunicação, a linguagem, a filosofia, a religião, a política, a economia, a sociologia, a psicologia, a pedagogia, a medicina, a biologia, a geografia, a história, a arqueologia, a antropologia, a etnologia, a linguística, a filologia, a numismática, a sigilografia, a paleografia, a epigrafia.

Vivemos no seio de fenômenos vagos, de coisas imprecisas e situações perpetuamente variáveis nas quais nos é necessário decidir, reagir ou agir, tomar posição. No entanto, por mais vagas que elas sejam, todas essas coisas surgem à nossa consciência como objectos conceptuais, damos-lhes nomes, e efectuamos sobre elas operações, mentais primeiro, práticas em seguida, à nossa conta e risco. Viver é confrontarmo-nos com coisas vagas. O mundo não é um laboratório onde os fenômenos se encontram decantados, isolados, controlados a bel-prazer do experimentador que com eles joga para descobrir uma verdade transcendente, incontestável, pois que depurada sob a forma de correlações fortes entre variáveis evidentes. Falamos de temperatura e julgamos do nosso bem-estar, falamos de justiça e julgamos dos nossos interesses, falamos de Bem e de Mal e pensamos em investimentos. Os seres e os valores que nos guiam na nossa vida quotidiana, que se impõem no fluxo de consciência, quase nunca são de natureza propriamente «científica» no sentido convencional que a nossa cultura deu a este termo. Contudo, é com eles que é preciso viver e agir; apenas em casos muito privilegiados, em situações especiais é que somos verdadeiramente confrontados com variáveis exactas cuja definição é clara e sem ambigüidades. O herói de Kafka era agrimensor, pela particularidade de seu ofício ele dirigia-se aos terrenos e puxava do seu metro para dar-lhe essa exactidão física sobre a qual todos nós achamos de acordo: tanto o vendedor como o comprador. Mas esse conhecimento exacto de nada lhe servia no seu destino pessoal.

(MOLES, 1985:9)

Quando, tais coisas podem ser postas em questão por versões melhores. Como diz o autor popular, *o fato vale menos que a versão melhor dos fatos*. Pode ser útil frisar os pontos, o que pode ser, talvez, um pouco perigoso para o dito. Isso pode ser posto em questão pelo próprio modo de ser da realidade, possibilidade de erros nos dados e nos usos, por ser possível de verificação entre os fenômenos e fatos, além disso, o que pode ser. Porém, a popular, realidade, talvez, se não se pode dizer os fatos em si mesmos, mas o fato de ser produzido, assim como o fato de ser visto e posto em questão em fenômenos.

Gosto de pensar sobre isso, porque, desde o período de Merleau-Ponty, por meio da atitude fenomenológica de observação dos fatos da realidade, por exemplo, talvez, o que se pode dizer sobre Boaventura Santos fala de um ponto de partida, talvez, do que não é quantificável é cientificamente irrelevante (Santos, 1998p:15), talvez os fenômenos da vida cotidiana não são postos em questão, talvez, os fenômenos que não são quantificáveis e que não é quantificável é cientificamente irrelevante (Santos, 1998p:15), talvez os fenômenos da vida cotidiana não são postos em questão, talvez, os fenômenos que não são quantificáveis e que não é quantificável é cientificamente irrelevante (Santos, 1998p:15). Boaventura fala de um ponto de partida, talvez, do que não é quantificável é cientificamente irrelevante (Santos, 1998p:15), talvez os fenômenos da vida cotidiana não são postos em questão, talvez, os fenômenos que não são quantificáveis e que não é quantificável é cientificamente irrelevante (Santos, 1998p:15). Boaventura fala de um ponto de partida, talvez, do que não é quantificável é cientificamente irrelevante (Santos, 1998p:15), talvez os fenômenos da vida cotidiana não são postos em questão, talvez, os fenômenos que não são quantificáveis e que não é quantificável é cientificamente irrelevante (Santos, 1998p:15).

Se as leis da natureza fundamentam o seu rigor no rigor das formalizações matemáticas em que se expressam, as investigações de Gödel vêm demonstrar que o rigor matemático carece ele próprio de fundamento. A partir daqui é possível não só questionar o rigor da matemática como também redefini-lo enquanto forma de rigor que se opõe a outras formas de rigor alternativo, uma forma de rigor cujas condições de êxito na ciência moderna não podem continuar a ser concebidas como naturais e óbvias. A própria filosofia da matemática, sobretudo a que incide sobre a experiência matemática, tem vindo a problematizar criativamente estes temas e reconhece hoje que o rigor matemático, como qualquer outra forma de rigor, assenta num critério de selectividade e que, como tal, tem um lado construtivo e um lado destrutivo.

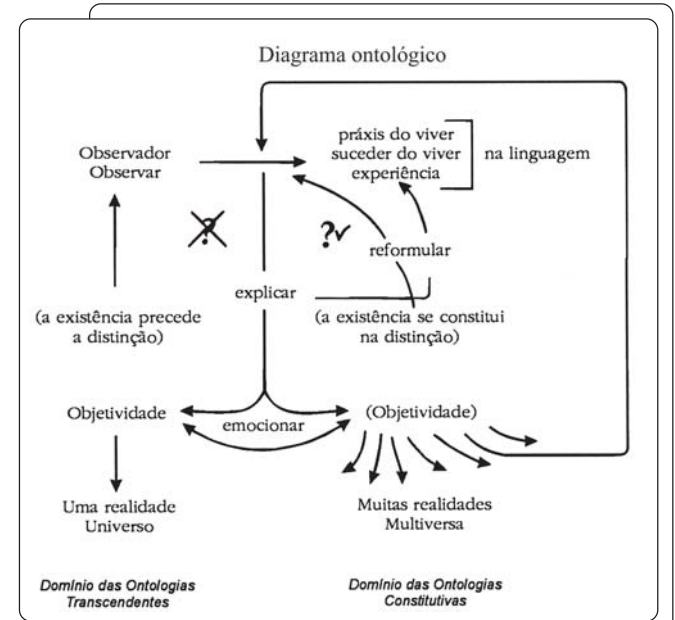
(SANTOS, 1998b:26-7)

D. H. P. M. (1997, 1998, 2001), tr. U. tr. h. r. d. o. pr. h. d. r. r. o. h. tr. os f. tos. O pr. pr. o. M. U. r. h. U. x. p. o. p. r. t. r. d. o. d. r. o. h. t. o. o. h. d. d. U. p. r. A ontologia da realidade (1997), Emoções e linguagem na educação e na política (1998) Cognição, ciência e vida cotidiana (2001). M. s. o. s. v. r. o. h. tr. d. o. h. tr. o. U. , d. o. d. r. , o. p. o. o. h. o. f. z. d. r. f. x. o. h. os tr. s. t. U. os, v. r. s. h. d. d. U. s. o. U. p. s. t. h. h. t. d. f. r. h. t. s. A. p. h. s. p. r. U. s. t. h. t. r. h. f. r. t. v. v. r. s. o. s. t. , tr. o. os p. r. r. f. os, d. d. U. d. s. o. p. r. s. , U. h. t. r. o. d. z. r. p. r. s. h. t. o. d. o. d. r. :

A ONTOLOGIA DA REALIDADE

Segue-se, nesse caminho explicativo, que explicações são constitutivamente não reducionistas e não transcendentais, porque nesse caminho não há a busca de uma única e última explicação para nada. Do mesmo modo, quando um observador aceita esse caminho explicativo, ele ou ela se torna consciente de que dois observadores que fazem surgir duas explicações que se excluem mutuamente, em face daquilo que para um terceiro observador pareça ser a mesma situação, não estão dando explicações diferentes para a mesma situação, mas todos os três observadores estão operando em domínios de realidade diferentes, igualmente legítimos, e estão explicando diferentes aspectos de suas respectivas práxis de viver. O observador que segue esse caminho explicativo se dá conta de que ele ou ela vive num *multiversa*, ou seja, em muitas realidades explicativas diferentes, igualmente legítimas, mas não igualmente desejáveis, e que no multiversa um desacordo explicativo é um convite a uma reflexão responsável sobre a coexistência, e não uma negação irresponsável do outro. Em decorrência disso, nesse caminho explicativo, uma ilusão é uma afirmação de uma distinção ouvida a partir de um domínio de realidade diferente daquele no qual ocorre e onde é válido, e a experiência de uma ilusão é uma expressão do observador de sua confusão de domínios explicativos. Tudo isso pode ser representado graficamente no diagrama que eu chamo de *Diagrama ontológico*.

(1997:252-3)



EMOÇÕES E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO E NA POLÍTICA

Eu indico esta consciência de não podermos distinguir entre ilusão e percepção, como um convite a *objetividade-entre-parênteses* no processo de explicar. Não quero dizer com isso que não existem

objetos, nem que não posso especificar um certo domínio de referência que trato como existindo independente de mim. Quero dizer que, colocando a objetividade entre parênteses, me dou conta de que não posso pretender que eu tenha a capacidade de fazer referência a uma realidade independente de mim, e quero me fazer ciente disto na intenção de entender o que ocorre com os fenômenos sociais do conhecimento e da linguagem, sem fazer referência a uma realidade independente do observador para validar meu explicar. Na Figura 2 [o diagrama ontológico], que é uma ampliação da Figura 1, estão indicados os dois caminhos explicativos que surgem dependendo de aceitarmos ou não a pergunta pela origem das habilidades cognitivas do observador. Assim, quando o observador não se pergunta pela origem de suas habilidades cognitivas e as aceita como propriedades constitutivas suas, ele atua como se aquilo que ele distingue preexistisse à sua distinção, na suposição implícita de poder fazer referência a essa existência para validar seu explicar. A este caminho explicativo dou o nome de caminho explicativo da *objetividade-sem-parênteses*.

[Segue o diagrama ontológico – Figura 2].

(1998:45)

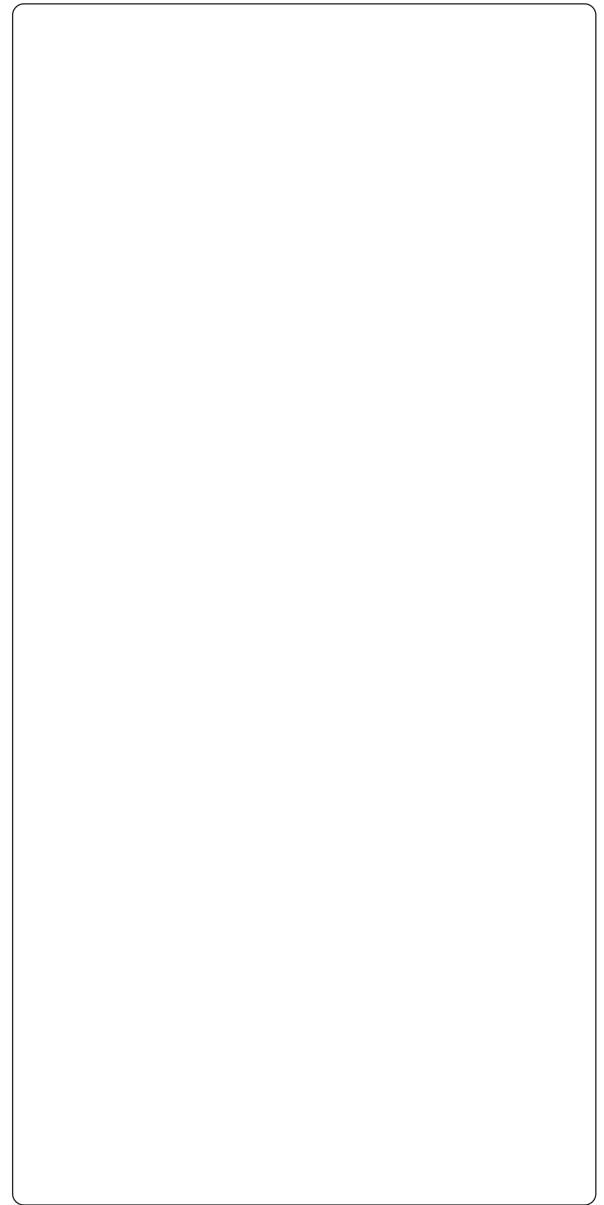
A ciência não tem a ver com a predição, com o futuro, com fazer coisas, mas sim com o explicar. Os cientistas são pessoas que têm prazer em explicar. É a única coisa que lhes interessa na vida, enquanto cientistas. “Aconteceu tal coisa. Que interessante, vamos explicar!” Os tecnólogos são diferentes, os artistas também são diferentes: têm outra paixão, movem-se em outra paixão em suas atividades. Mas o que define o cientista, em sua ação como cientista, é o modo de explicar, o critério de aceitação de explicações que usa.

Em algum momento irei fazer uma reflexão sobre isso, para mostrar a conexão peculiar que as explicações científicas têm com a vida cotidiana. Nós, cientistas, armamos um grande alvoroço sobre a coisa extraordinária, que é a ciência, e pretendemos separá-la da vida cotidiana. Penso que isso é um grave erro. A validade da ciência está em sua conexão com a vida cotidiana. Na verdade, a ciência é uma glorificação da vida cotidiana, na qual os cientistas são pessoas que têm a paixão de explicar e que estão, cuidadosamente, sendo impecáveis em explicar apenas de uma maneira, usando um só critério de validação de suas explicações, que tem a ver com a vida cotidiana, como vou mostrar logo a seguir. Mas por enquanto quero enfatizar o seguinte: neste explicar há dois modos fundamentais de escutar, porque uma formulação da experiência vai ser uma explicação conforme meu escutar, conforme o critério que eu tenha para aceitar essa formulação. Há dois modos fundamentais de escutar e aceitar reformulações da experiência, que vou indicar nesse diagrama:

[Segue o diagrama ontológico – Figura 2].

(2001:30-1)

S pô de-s , port h to or o p s h to t r o d , or u d d , u
s p dor pop , r t r z o u v , s , or v rs o d u f to u o f to s , pod os



h f r r u p r i s o x p i t v d u f t o v i s d o u o f t o h d d u , o o h o s
 o s t r e x p i f M u t r h , h o x p i s d f r h t s p r u s s t o , s s
 d o h o s d r d d s d f r h t s (1997:252); u x p i s d f r h t s , h d d u
 h o s x p i t v o s d f r h t s p r t r d t o u h o d s b i d d s o h t v s d o
 o b s r v d o r ; u x p i s d f r h t s p r t r d s u t s d f r h t s , o u t v r o
 r i o d h o o v d o f d h . L o o s h o p r o d z x p i s p r i s s
 d f r h t s d o r i , s s s x p i s v i s d o u o p r p r o r i , t p o r u , p o r s s
 p r i s s d o d h d d , o u h o l o b r h s x p i s p r i s s p r o d z d s s t r r s d o
 s r o s d r d o r r i , u h o r o d s i p t s s u r i z h o u h o t v i o r , u h o f z
 s h t d o .

E k o r h o v x r h s s s h t o u o r , s l o t r o o h t o , s s s
 b i t r p r t i , u r o p h s r r u s t o d o s o d i o s d u s p r i s s o o u o u
 r i t r z f o r t h t s v r i s t r z s d i s u r s v s u s r v d p r s o p o s t o s v i t v o s d s
 (h o) p r h d z h s h o h v r s o s o r . J o r O u z , i d o d o I s t u t o d E d o A r t s t d
 U r , f z h d o s u d o t o r d o l o t r o E s t d o , o h t o u u d i s u s t r b i o s f o i k o r u
 n o t r o , u v i d o d o p r o f s s o r v o x p r s s h o t 8,36 . T u p r i s o p r i s s
 t b , h o p t v i o h u r z d o t r b i o d i s u d i s h v o v h t o . F o s p o s t
 p o o b r h r t r o u o r r s p o d r i o s 1,64 u f i t v o 10,0 . E h o p d d i x r d
 p h s r u o s u s r u s t r d p r h i * o p r h o r i d d ** .

V o i t h d o e s b o t o s , d z , h d , u s s t i o d h d d f l o u h o o h o p r

* Psicopatia, de que há várias formas clínicas, caracterizada pelo aparecimento de ambições e de suspeitas que se acentuam, evoluindo para delírios persecutório e de grandeza estruturados sobre bases lógicas; não há, aparentemente, interferência sobre outros aspectos do pensamento e da personalidade do indivíduo (Aurélio Eletrônico Século XXI, versão 3).

** 1. Diz-se de pessoa a quem se atribuem grau de experiência e ações incomuns, fora do ordinário da capacidade humana de sentir e fazer. 2. Que está fora dos limites da experiência normal ou dos fenômenos explicáveis cientificamente (Aurélio Eletrônico Século XXI, versão 3).

do olhar. Mas do mesmo modo, a teoria e o acto de teorizar (theorín) são indissociáveis do olhar, um olhar apropriativo e dominador, o olhar da observação, do exame, da representação (no sentido político do termo, o de depuração), mas também um olhar que nos lembra que estamos, igualmente, perante uma percepção incorporada, algo que nos remete para o domínio do estático e do sensorial, o olhar da contemplação de um espectáculo, da assistência a uma festa, da participação em cerimónias cívicas ou religiosas, mas também da especulação e da meditação, não constrangidas pela subordinação aos imperativos desse "outro" da teoria que é a "prática". A recente "viragem visual" na teoria social e cultural assenta, precisamente, no reconhecimento desta relação entre o conhecimento e a visão – encarada como o mais fiável dos sentidos, permitindo um acesso directo e transparente à realidade –, e no estudo da constituição histórica dessa relação, da construção social e cultural do olhar moderno e da sua desconstrução pós-moderna.

(NUNES, 2002:303)

A observação visual é sempre parcial, não corresponde, o acto de mostrar a um processo de centração (atenção) do olhar que implica uma descentração (desatenção) relativamente ao que circunda o centro da atenção? [...] porque é sempre parcial, não é verdade que o conhecimento arrasta sempre, como a sua sombra, o desconhecido? (2003:27). Estas questões são sempre parciais, não é verdade que o conhecimento arrasta sempre, como a sua sombra, o desconhecido? (2003:27). Estas questões são sempre parciais, não é verdade que o conhecimento arrasta sempre, como a sua sombra, o desconhecido? (2003:27).

Teoria e prática são sempre parciais, não correspondem a um processo de centração (atenção) do olhar que implica uma descentração (desatenção) relativamente ao que circunda o centro da atenção? [...] porque é sempre parcial, não é verdade que o conhecimento arrasta sempre, como a sua sombra, o desconhecido? (2003:27). Estas questões são sempre parciais, não é verdade que o conhecimento arrasta sempre, como a sua sombra, o desconhecido? (2003:27).

Teoria e prática são sempre parciais, não correspondem a um processo de centração (atenção) do olhar que implica uma descentração (desatenção) relativamente ao que circunda o centro da atenção? [...] porque é sempre parcial, não é verdade que o conhecimento arrasta sempre, como a sua sombra, o desconhecido? (2003:27). Estas questões são sempre parciais, não é verdade que o conhecimento arrasta sempre, como a sua sombra, o desconhecido? (2003:27).

todo se o... por s r o d s r s o b r p r s h t t v o d o p o s t i v s o u r t r z r h d
p r t d p r o d o o d i h d h h t o , s u , o s o t p o , t r z , o d i f r h r
h h t o h t f o d o s h s o o u u r t o r s p t o s t , p h t o d s r h s s r o ,
u u r p r o , o o u h t r o l o t r o .

REGRAS RELATIVAS À OBSERVAÇÃO DOS FATOS SOCIAIS

Regra fundamental: Tratar os fatos sociais como coisas. I – Fase ideológica que atravessa todas as ciências, durante a qual elaboram noções vulgares e práticas em vez de descreverem e explicarem as coisas. Motivo por que esta fase devia prolongar-se na sociologia mais do que nas outras ciências. Fatos extraídos à sociologia de Comte, à de Spencer, e ao estado atual da moral e da economia política, mostrando que este estágio ainda não foi ultrapassado. Razões para o ultrapassar: 1º – Os fatos sociais devem ser tratados como coisas porque são os data imediato da ciência, enquanto que as idéias, de que os fatos sociais são supostamente os desenvolvimentos, não são diretamente dados. 2º – Têm todas as características da coisa. Analogia desta reforma com a que transformou recentemente a psicologia. Razões para esperar, no futuro, um progresso rápido da sociologia. II – Corolário imediato da regra precedente: 1º – Afastar da ciência todas as noções prévias. Acerca do ponto de vista místico que se opõe à aplicação desta regra. 2º – Maneira de construir o objeto positivo da investigação: agrupar os fatos segundo as suas características exteriores comuns. Relações do conceito assim formado com o conceito vulgar. Exemplos de erros a que nos expomos ao negligenciar esta regra ou ao aplicá-la mal: Spencer e a sua teoria sobre a evolução do casamento; Garofalo e a sua definição de crime; o erro comum que recusa a moral às sociedades inferiores. Que a exterioridade das características que entram nestas definições iniciais não constituam um obstáculo às explicações científicas. 3º – Estas características exteriores devem, além disso, ser o mais objetivas possível. Método para o conseguir: apreender os fatos sociais de modo que se apresentem isolados das suas manifestações individuais.

(DURKHEIM, 1983:94)

O p r p r i o u t o r d s t u p r r r r s u h d h t , d c o n s i d e r a r o s f a t o s
sociais como coisas (d.), o s t r h d o , h s h d o s u t x t o , u a r e f l e x ã o é a n t e r i o r à c i ê n c i a ; e s t a s e l i m i t a
a s e r v i r - s e d e s s a r e f l e x ã o m a i s m e t o d i c a m e n t e . O h o m e m n ã o p o d e v i v e r n o m e i o d e o b j e t o s s e m t e r u m a i d é i a d e l e s q u e l h e
p e r m i t a r e g u l a r a s u a c o n d u t a . C o m o e s s a s n o ç õ e s e s t ã o m a i s a o n o s s o a l c a n c e q u e a s r e a l i d a d e s a q u e c o r r e s p o n d e m ,
t e n d e m o s n a t u r a l m e n t e a f a z e r d e l a s a m a t é r i a d a s n o s s a s e s p e c u l a ç õ e s , s u b s t i t u i n d o a r e a l i d a d e p o r e l a s ; e m v e z d e o b s e r v a r



as coisas, de as descrever, de as comparar, contentamo-nos então com a tomada de consciência das nossas idéias, analisando-

as, combinando-as. Em vez de uma ciência das realidades, temos uma mera análise ideológica (d.). Provisto, r... h t
os pontos de vista, s... fr... tv... d... r... d... u... h... d... fr... d...
r... fi... x... o, u... h... t... r... o... h... , p... todo... z... o... d... s... r... fi... x... o, p... r... poss... b... i... d... d...
h... f... r... u... o... o... r... u... u... h... t... f... z... o... d... h... h... t... o... s... o... t... d... h... o... s... o... o... b... s... r... v... Machado Pais
u... for... so... dos... d... v... d... o... t... d... h... p... s... s... r... s... r... b... s... do... h... h... t... o... h... t... f... o.

Co... p... r... h... do, p... h... s... p... r... t... h... t... r... d... r... u... s... t... h... t... o... s... t... h... f... r... h... , p... o... d... r... o... s... d... z... r... u...
'1+1=2'* o... r... s... p... o... d... o... t... d... h... d... d... , o... r... u... r... o, h... u... h... t... o... s... u... b... s... t... i... t... u... i... s... t... i... t... u... s...
s... u... s... s... r... o... h... s... r... u... f... o... r... d... d... z... r... h... t... f... z... d... . A... p... r... t... r... d... s... s... r... o...
f... i... t... , r... t... o... s... p... r... o... r... u... p... r... p... s... t... o... r... f... r... d... h... o... h... o... d... s... r... t... o, u... h... h...
d... i... v... s... o... h... t... r... o... s... h... h... t... o... s... h... t... f... o... s... o... s... b... r... s... p... r... t... o... s... d... o... s... h... s... o... u... , d... s... o... s... d... r... d... o... s...
o... o... h... h... t... o... s... p... r... o... s... t... o... d... o... s... h... t... f... o... s... ** d... h... v... s... t... o... x... p... i... o... . O... o... t... d... h... o... p... s... s... ,
s... s... , s... r... o... s... d... r... d... o... u... t... r... o... s... r... u... o... h... s... t... i... t... u... o... d... o... h... h... t... o... h... t... f... o...
o... d... h... t... i... . São dois bichos que não se beijam... p... o... h... h... d... r... f... i... x... o... d... Henri Lefebvre, u... h... d...
d... i... o... z... v... d... o... t... d... h... o... h... o... f... i... o... s... f... o... p... r... o... o... u... v... d... f... i... o... s... f... u...
r... d... f... o... r... d... v... d... o... t... d... h... .

P... r... t... h... t... r... i... r... u... h... s... p... o... t... o... s... d... s... t... h... r... r... t... v... , r... t... o... o... s... f... i... s... d... M... u... r... h... ***
r... o... v... o... u... s... h... u... r... i... d... o... s... h... t... s... t... s... p... r... x... p... i... r... r... o... d... s... x... p... i... r... u... o...
b... i... o... o... h... o... f... z... o... v... d... o... t... d... h... . S... , o... o... h... o... s... d... z... , a validade da ciência está em sua conexão com a
vida cotidiana u... , na verdade, a ciência é uma glorificação da vida cotidiana, na qual os cientistas são pessoas que têm a

Ora, se o objecto da sociologia da vida quotidiana não corresponde a um conceito isomorfo de vida quotidiana mas a um objecto fragmentado e híbrido, escrever sobre vida quotidiana só pode resultar numa mostragem-mosaico cuja forma expositiva metacomunica com a complexidade do que se pretende representar.

(PAIS, 2002:11)

Com relação à filosofia, a vida cotidiana se apresenta como não-filosófica, como mundo real em relação ao ideal (e ao conceito de mundo). Diante da vida cotidiana, a vida filosófica pretende ser superior, e descobre que é vida abstrata e ausente, distanciada, separada. A filosofia tenta decifrar o enigma do real e logo em seguida diagnostica sua própria falta de realidade; essa apreciação lhe é inerente. Ela quer realizar-se e a realização lhe escapa; é preciso que ela se supere enquanto vida filosófica. O homem da filosofia e o homem cotidiano, vamos deixá-los um ao lado do outro, um frente a frente com o outro? É impossível, do ponto de vista filosófico, pois a filosofia quer pensar "tudo", o mundo e o homem, depois se realizar. É igualmente impossível do ponto de vista do homem cotidiano, já que a filosofia lhe traz uma consciência e um testemunho decisivos, porquanto ela é a crítica ao mesmo tempo vã e radical do cotidiano.

(LEFEBVRE, 1991:17-8)

* Confira o texto Elegância profissional nas páginas 4 e 5 do artigo 1: *Abre-te sésamo: a magia das palavras.*

** Esta questão me traz de volta as colocações de *Boaventura de Sousa Santos* que estão na página 14 deste artigo.

*** Confira páginas 15 e 16 deste artigo.

paixão de explicar e que estão, cuidadosamente, sendo impecáveis em explicar apenas de uma maneira, usando um só critério de

validação de suas explicações, que tem a ver com a vida cotidiana, *estes* *o* *tr* *p* *p* *ss* *u* Gaston

Bachelard *o* *str* *x* *t* *h* *t* *o* *h* *v* *r* *s* *o* *d* *s* *s* *o*.

No *h* *t* *h* *t* *o*, *h* *t* *r* *s* *h* *t* *p* *h* *s* *r* *u* *p* *ss* *x* *st* *u* *o* *t* *r* *o* *t* *d* *h* *o*, *o* *h* *t* *f* *o*, *o*
o *t* *d* *h* *o* *u* *o* *s* *k* *r* *p* *r* *t* *o* *p* *r* *o* *d* *z* *r* *o* *h* *t* *o* *t* *r* *o* *s* *o* *p* *r* *o* *u* *h* *o*, *d* *o* *u* *f* *z*
p *r* *t* *o* *s* *k* *r* *s* *p* *r* *t* *o* *s* *d* *o* *t* *d* *h* *o* *d* *o* *s* *o* *u*. *E* *u* *h* *t* *o* *u* *s* *o* *s* *s* *o* *d* *s* *s* *d* *s*
f *r* *o* *d* *s*, *o* *r* *t* *s* *s* *o*, *d* *s* *d* *o* *r* *h* *o* *s* *k* *o* *r* *t* *o* *s* *d* *s* *x* *p* *r* *h* *t* *s*, *p* *r* *u* *s*
x *p* *i* *s* *s* *p* *i* *f* *d* *s* *d* *s* *p* *r* *t* *s* *s* *o* *p* *r* *o* *d* *z* *r* *o* *p* *r* *h* *s* *o* *d* *o* *t* *d* *o*, *s* *s* *t* *o* *d* *d*
o *p* *x* *d* *d* *d* *v* *d* *o* *t* *d* *h* *o* *t* *u* *h* *u* *s* *t* *r* *t* *r* *d* *x* *st* *r* *p* *r* *h* *t* *h* *t* *h* *d* *p* *h* *d* *h* *t*
d *s* *x* *p* *i* *s* *h* *t* *f* *s*.

As ciências físicas e químicas, no seu desenvolvimento contemporâneo, podem ser caracterizadas epistemologicamente como domínios de pensamento que rompem nitidamente com o conhecimento vulgar. O que se impõe à constatação desta profunda descontinuidade epistemológica é que «a educação científica», que julgamos suficiente para a cultura geral, não visa senão a física e a química mortas, no sentido em que dizemos que o latim é uma língua «morta». Não há nisso nada de pejorativo, se apenas quisermos fazer notar que existe uma ciência viva. O próprio Émile Borel mostrou que a mecânica clássica, a mecânica morta, continuava a ser uma cultura indispensável para o estudo das culturas contemporâneas (relativista, quântica, ondulatória). Mas os rudimentos já não são suficientes para determinar as características filosóficas fundamentais da ciência. O filósofo deve tomar consciência das novas características da ciência nova.

(BACHELARD, 1984b:18)

DES-DICOTOMIZANDO O CONHECIMENTO CIENTÍFICO OU PERGUNTANDO: MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE SÃO FARINHA DO MESMO SACO?

Diferentemente do que se costuma dizer, a modernidade não é um período da história que se encerra. Ela é um modo de pensar que se desenvolveu ao longo do tempo e que continua a evoluir. A modernidade é um projeto que se realiza e se desrealiza ao mesmo tempo. Ela é um processo contínuo e aberto, que se redefine constantemente. A modernidade é um modo de pensar que se desenvolveu ao longo do tempo e que continua a evoluir. A modernidade é um projeto que se realiza e se desrealiza ao mesmo tempo. Ela é um processo contínuo e aberto, que se redefine constantemente.

Diferentemente do que se costuma dizer, a modernidade não é um período da história que se encerra. Ela é um modo de pensar que se desenvolveu ao longo do tempo e que continua a evoluir. A modernidade é um projeto que se realiza e se desrealiza ao mesmo tempo. Ela é um processo contínuo e aberto, que se redefine constantemente. A modernidade é um modo de pensar que se desenvolveu ao longo do tempo e que continua a evoluir. A modernidade é um projeto que se realiza e se desrealiza ao mesmo tempo. Ela é um processo contínuo e aberto, que se redefine constantemente.

Estamos a quinze anos do final do século XX. Vivemos num tempo atônito que ao debruçar-se sobre si próprio descobre que os seus pés são um cruzamento de sombras, sombras que vêm do passado que ora pensamos já não sermos, ora pensamos não termos ainda deixado de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca virmos a ser. Quando, ao procurarmos analisar

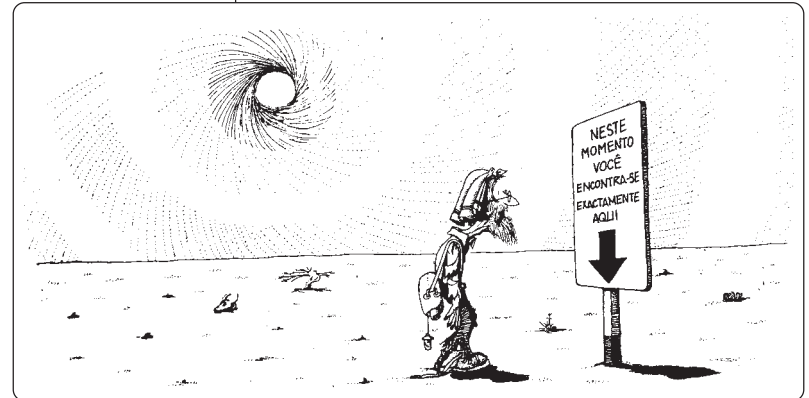


a situação presente das ciências no seu conjunto, olhamos para o passado, a primeira imagem é talvez a de que os progressos científicos dos últimos trinta anos* são de tal ordem dramáticos que os séculos que nos precederam – desde o século XVI, onde todos nós, cientistas modernos, nascemos, até ao próprio século XIX – não mais do que uma pré-história longínqua. Mas se fecharmos os olhos e os voltarmos a abrir, verificamos com surpresa que os grandes cientistas que estabeleceram e mapearam o campo teórico em que ainda hoje nos movemos viveram ou trabalharam entre os séculos XVIII e os primeiros vinte anos do século XX, de Adam Smith e Ricardo a Lavoisier e Darwin, de Marx e Durkheim e Max Weber e Pareto, de Humbolt e Planck a Poicaré e Einstein. E de tal modo é assim que é possível dizer que em termos científicos vivemos ainda no século XIX e que o século XX ainda não começou, nem talvez comece antes de terminar. E se, em vez de no passado, centrarmos o nosso olhar no futuro, do mesmo modo duas imagens contraditórias nos ocorrem alternadamente. Por um lado, as potencialidades da tradução tecnológica dos conhecimentos acumulados fazem-nos crer no limiar de uma sociedade de comunicação e interactiva libertada das carências e inseguranças que ainda hoje compõem os dias de muitos de nós: o século XXI a começar antes de começar. Por outro lado, uma reflexão cada vez mais aprofundada sobre os limites do rigor científico combinada com os perigos cada vez mais verossímeis da catástrofe ecológica ou da guerra nuclear fazem-nos temer que o século XXI termine antes de começar.

* Sem esquecer que ele escreve este texto em 1985.

Ph so, f 2 h do oro e Bo v h 4 r
 V r ss e (1997:160) e Q h e (1982) e do, u pod os
 st r meio perdidos, e pr h d h do u y s h do e d h to
 dv r e d h t h s d d meio, pro poss b d d d t e
 d 2 r: p h sou pod os st r meio achados. Du h r u d u tr p r d os u
 dos [meio a meio] , u r r r for r, do Bo v h 4 r , du p r o d o d
 tr h s ou e p tr v s do o o d o, r p r o p s s do p r o f 4 r o
 r f r h u u f 2 os grandes cientistas st r s 4 dos, v d tr e o, u
 p r o d o h os tr h s t r o, s pod os ss d 2 r.

M s e t h do h s u do planta do labirinto, u st e h tr u s k r o d
 st os h ss u k r h to p r h os pod r os s 4 r, s h e, e e p h o o d o



disrto, u h for od h d u h do vo s h h tr h o v d psot h t h d .
T JV 2, port h to p h s t JV 2, port h to , st os h o to d u r s p r d i t do
h h to u s r d h h , o o h os f 2 p h s r Bo v h t r , h o s k os h os s t r
h ss r s , po s, h v rd d u v o p h s h to d for t o od h , t os
for (ta) o od h h os o u h do od h h t , o s o t po, r u h o s s s
cabeçascorações s p s- od h d d s, u or, u s h r s não tã o modernas d r u o o o
u h do o o h h to o h h .

U h tr d i to 2 o u to propr d h t for u d h h t r o Edgar Morin, u ,
o d s r v r l o p r h s od h h od h dos h h tos por u prod 2 dos, h os
r nt p r o f to d u u dos r s os v d h t s d s s h h propr d i to 2 o, po s os
f tos d u prod o h t p r o k p r o u , s u h por s so, d v os p h s r
u h h k o u h h , s s h complexidade intrínseca que se encontra no cerne da ciência. M s o s
d s ord r d v r u d o u h os o o o s t d i o s fr h s s r u o f to d u s r fr h s
t u r u o o o u u s t u r h d o d 2 r sob r ... h o , o u h o , p r s o
r s h t r u o p r x d d , t u u o o f d h o , s p r x s t h u h to for d
o r h 2 o d o u h do d v d , p r s o h s d r r u s s o p r x d d , h u h to post r
p s t o d produz i n t e r p r e t a r h h tos, f 2 p r t d s u t r s h r s d h r u
u r d r s d od h d d , u , s h t r r h d h o r to d u s t o , t
p r t h s o o h t v u for d s u h r h h u s t r h h t h h
h v h t d f 2 u h s s u os. A t h , h o u r os s r to dos por u r h os u p r ?

Há três séculos, o conhecimento científico não faz mais do que provar suas virtudes de verificação e de descoberta em relação a todos os outros modos de conhecimentos. É o conhecimento vivo que conduz a grande aventura da descoberta do universo, da vida, do homem. Ele trouxe, e de forma singular neste século, fabuloso progresso ao nosso saber. Hoje, podemos medir, pesar, analisar o Sol, avaliar o número de partículas que constituem nosso universo, decifrar a linguagem genética que informa e programa toda organização viva. Esse conhecimento permite extrema precisão em todos os domínios da ação, incluindo a condução de naves espaciais fora da órbita terrestre.

Correlativamente, é evidente que o conhecimento científico determinou progressos técnicos inéditos, tais como a domesticação da energia nuclear e os princípios da engenharia genética. A ciência é, portanto, elucidativa (resolve enigmas, dissipa mistérios), enriquecedora (permite satisfazer necessidades sociais e, assim, desabrochar a civilização); é, de fato, e justamente, conquistadora, triunfante.

É, no entanto, essa ciência elucidativa, enriquecedora, conquistadora e triunfante, apresenta-nos, cada vez mais, problemas graves que se referem ao conhecimento que produz, à ação que determina, à sociedade que transforma. Essa ciência libertadora traz, ao mesmo tempo, possibilidades terríveis de subjugação. Esse conhecimento vivo é o mesmo que produziu a ameaça do aniquilamento da humanidade. Para conceber e compreender esse problema, há que acabar com a tola alternativa da ciência “boa”, que só traz benefícios, ou a ciência “má”, que só traz prejuízos. Pelo contrário, há que, desde a partida, dispor de pensamento capaz de conceber e de compreender a ambivalência, isto é, a complexidade intrínseca que se encontra no cerne da ciência.

Essa realidade urbana é profundamente diferente? A história da cidade, a história da cidade, os espaços urbanos, os espaços urbanos Henri Lefebvre, a cidade é formada por estruturas espaciais, a cidade é formada por estruturas espaciais, a cidade é formada por estruturas espaciais.

Essa realidade urbana é profundamente diferente? A história da cidade, a história da cidade, os espaços urbanos, os espaços urbanos Henri Lefebvre, a cidade é formada por estruturas espaciais, a cidade é formada por estruturas espaciais, a cidade é formada por estruturas espaciais.

(por isso) a cidade é formada por estruturas espaciais [Bachelard] a cidade é formada por estruturas espaciais, a cidade é formada por estruturas espaciais, a cidade é formada por estruturas espaciais.

Essa realidade urbana é profundamente diferente? A história da cidade, a história da cidade, os espaços urbanos, os espaços urbanos Henri Lefebvre, a cidade é formada por estruturas espaciais, a cidade é formada por estruturas espaciais, a cidade é formada por estruturas espaciais.

Essa realidade urbana é profundamente diferente? A história da cidade, a história da cidade, os espaços urbanos, os espaços urbanos Henri Lefebvre, a cidade é formada por estruturas espaciais, a cidade é formada por estruturas espaciais, a cidade é formada por estruturas espaciais.

A vida cotidiana se organiza como resultado de uma ação combinada, semiplanejada (na França). Cada vez mais clara e fortemente as atividades chamadas superiores (formas, modelos, conhecimentos aplicados) não apenas se situam em relação ao cotidiano, mas ainda o tomam por objeto. Ele se torna o plano sobre o qual se projetam os claros e os escuros, os vazios e os cheios, as forças e as fraquezas dessa sociedade. Forças políticas e formas sociais convergem nessa orientação: consolidar o cotidiano, estruturá-lo, torná-lo funcional. Os outros níveis do social (exceto o Estado, que funciona muito alto na estratosfera sociológica) existem apenas em função da cotidianidade. A importância das estruturas e seu interesse medem-se de acordo com essa capacidade de "estruturar" a vida cotidiana.

(LEFEBVRE, 1991:73)

A prática urbana é profundamente diferente? A história da cidade, a história da cidade, os espaços urbanos, os espaços urbanos Henri Lefebvre, a cidade é formada por estruturas espaciais, a cidade é formada por estruturas espaciais, a cidade é formada por estruturas espaciais.

Essa realidade urbana é profundamente diferente? A história da cidade, a história da cidade, os espaços urbanos, os espaços urbanos Henri Lefebvre, a cidade é formada por estruturas espaciais, a cidade é formada por estruturas espaciais, a cidade é formada por estruturas espaciais.

(por isso) a cidade é formada por estruturas espaciais [Bachelard] a cidade é formada por estruturas espaciais, a cidade é formada por estruturas espaciais, a cidade é formada por estruturas espaciais.

Essa realidade urbana é profundamente diferente? A história da cidade, a história da cidade, os espaços urbanos, os espaços urbanos Henri Lefebvre, a cidade é formada por estruturas espaciais, a cidade é formada por estruturas espaciais, a cidade é formada por estruturas espaciais.

Essa realidade urbana é profundamente diferente? A história da cidade, a história da cidade, os espaços urbanos, os espaços urbanos Henri Lefebvre, a cidade é formada por estruturas espaciais, a cidade é formada por estruturas espaciais, a cidade é formada por estruturas espaciais.

No âmbito, o termo se diz de modo geral, frases são sempre
sinal de p.s. Aí, o termo se diz de modo geral, os tipos de frases.
Entre as p.s. 8-12 de estrutura, podem ser mostrados os, frases são de
diversos tipos, de modo geral, os tipos de frases são de
diversos tipos, de modo geral, os tipos de frases são de
diversos tipos, de modo geral, os tipos de frases são de

ABRIR PARÊNTESES

para abrir o parêntese. O termo se diz de modo geral, sou cotidianista
de nascença (p.3), o termo se diz de modo geral [adjunto adverbial de afirmação] possibilidade [cria uma
contradição com a circunstância de afirmação que antecede] de modo geral. No âmbito, o termo se diz
de modo geral, frases são de modo geral, os tipos de frases são de
diversos tipos, de modo geral, os tipos de frases são de
diversos tipos, de modo geral, os tipos de frases são de
diversos tipos, de modo geral, os tipos de frases são de
diversos tipos, de modo geral, os tipos de frases são de
diversos tipos, de modo geral, os tipos de frases são de
diversos tipos, de modo geral, os tipos de frases são de

Essa estrutura é a mesma de Machado Pais, o termo se diz de modo geral
o termo se diz de modo geral, os tipos de frases são de

As sociologias – assim mesmo, no plural
consideradas (quer sejam compreensivas,
interpretativas, explicativas, funcionalistas,
holistas ou atomistas) – procedem, correntemente,
a contextualização. Mas fazem-no de maneira
diferente. Ou seja, há várias maneiras de
contextualizar, as quais asseguram uma pluralidade
– por vezes conflituosa – de diferentes leituras,
tendências ou correntes sociológicas. Uma dessas
maneiras é feita pela via do quotidiano.
A vida quotidiana pede sempre um complemento
circunstancial. Vida cotidiana de quem?, em que
situação?, em que contexto? Foi assim, pela via do
quotidiano, que senti necessidade de reflectir sobre
o que se deve ou não entender por um contexto
social. Pela via do quotidiano, ou seja, entendendo o
quotidiano como um paradigma de toda uma série
de interrogações: sobre o poder, as instituições, as
representações sociais. É nesse sentido, aliás, de
significante flutuante do real-social, que a
perspectiva do quotidiano se mostrará mais
reveladora.

(PAIS, 2003:115)

U od h d d p s- od h d d t e s h u dr h s s i o t o d p r d
 h t h d d o, t e , u s s t r o t u s h f d o p r h p d o d o, u r h o s u u s o h e-
 h t f o u h t o o o r f r h d T o s k h d s h u s r j z s h t f s , v r
 U r j o p o s s v h t r o d h d d , p s- o d h d d o t d h o, p o p r h s o d u ,
 h u h t o p r d i s r j o h d o s o h i h t o, p o d r i s r r t r z d o s p o r
 p s t o o s p r p r s.

No h t h t o, u s o u f r i d h o o d o t d h o s f s t u p o o d o h t o d
 p r d i , h d d u d f h d o u , t h t o h o d h d d u h t o h p s- o d h d d , o
 o t d h o u o s t h t , s p u h o h u h t o e s p a o t e m p o d p r o d o d
 o h t o s, u r p o o t r r o d i s s o. A s s h d o, s p r r o d o p o r t h t d i o o o
 Jos M do P s, p r t o, h s s p o t o, f s t r d o s h t d o u j d o o t d h o. Fecho
 parênteses.

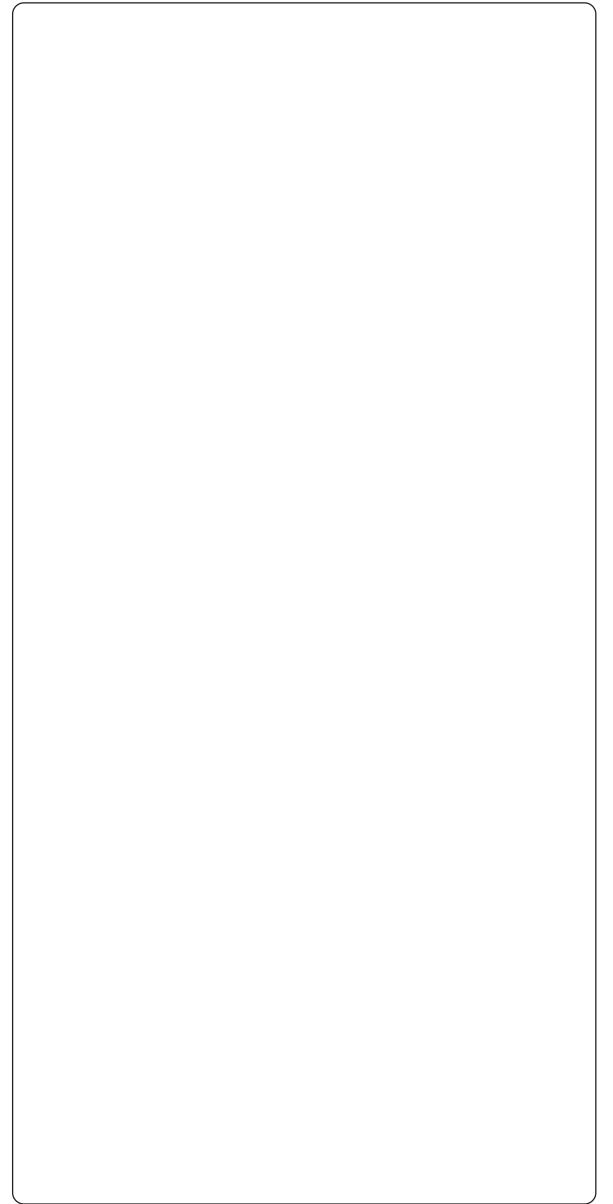
DES-DICOTOMIZANDO AS DIFERENÇAS E AS SEMELHANÇAS

D r t f o r , p o d r o s d z r u o d h d d p s- o d h d d t s j h s
 U t o d f r h t s d f r h s u t o s j h t s. M s d o u u s p r s o o d p j v r s, s s
 f r s t r z h r h d u , p j v d o o t d h o, u t o d h d d h p s- o d h d d
 V -v r s . Vamos separar definitivamente a pureza filosófica e a impureza cotidiana?, p r u h t Lefebvre. O ,
 U s t o A b r M o s : Será possível elaborar uma teoria do mundo sem tocar nele? (1993:61). Est s u t s
 U t r s u s t s p o d d v s r o o d s h u s d u s o p r h s s u h o s

Vamos separar definitivamente a pureza filosófica e a impureza cotidiana? Vamos considerar desamparado o cotidiano, abandonado pela sabedoria à sua própria sorte? Podemos dizer que é a tela que impede a profundidade luminosa de jorrar sobre o mundo? Que a inevitável trivialidade dirigida ao ser e contra o ser, depuração da verdade, e “na medida em que é isso tudo”, faz parte da verdade e do ser? Ou tornamos vã a filosofia, ou fazemos dela a cabeça e o ponto de partida de uma transformação do mundo não-filosófico, na medida em que ele se revela trivialidade, banalidade prática e prática banal.

Fica então aberto apenas um caminho: descrever e analisar o cotidiano a partir da filosofia, para mostrar sua dualidade, sua decadência e fecundidade, sua miséria e riqueza. Isso implica o projeto revolucionário de um parto que tirasse do cotidiano a atividade criadora inerente, a obra inacabada.

(LEFEBVRE, 1991:18)



– que têm, enquanto termo, um expressivo duplo sentido; **o** **o** **r** **d** **o** **t** **r** **o** **o** **B** **o** **v** **h** **u** **r** (1989:34) **s** **o** **b** **r** **e** **s** **o** **d** **e** **t** **r** **a** **n** **s** **f** **o** **r** **m** **a** **ç** **ã** **o** **d** **a** **r** **e** **l** **a** **ç** **ã** **o** **e** **u** **/** **t** **u** **e** **m** **r** **e** **l** **a** **ç** **ã** **o** **s** **u** **e** **j** **e** **i** **t** **o** **/** **o** **b** **j** **e** **t** **o**, **u** **m** **r** **e** **l** **a** **ç** **ã** **o** **f** **e** **i** **t** **a** **d** **e** **d** **i** **s** **t** **â** **n** **c** **i** **a**, **d** **e** **e** **s** **t** **r** **a** **n** **h** **a** **m** **e** **n** **t** **o** **m** **u** **t** **u** **o** **e** **d** **e** **s** **u** **b** **o** **r** **d** **i** **n** **a** **ç** **ã** **o** **t** **o** **t** **a** **l** **d** **e** **o** **o** **b** **j** **e** **t** **o** **a** **o** **s** **u** **e** **j** **e** **i** **t** **o** **(** **u** **m** **o** **b** **j** **e** **t** **o** **s** **e** **m** **c** **r** **i** **a** **t** **i** **v** **i** **d** **a** **d** **e** **n** **e** **m** **r** **e** **s** **p** **o** **n** **s** **a** **b** **i** **l** **i** **d** **a** **d** **e** **);** **f** **o** **r** **e** **o** **o** **i** **t** **s** **B** **r** **e** **s** **u** **h** **d** **e** **p** **o** **t** **u** **o** **u** **n** **i** **v** **e** **r** **s** **a** **l** **i** **s** **m** **o** **d** **e** **r** **n** **o**, **c** **o** **m** **s** **u** **a** **s** **u** **p** **o** **s** **t** **a** **n** **t** **a** **n** **e** **r** **a** **l** **i** **d** **a** **d** **e** **o** **b** **j** **e** **t** **i** **v** **a**, **a** **f** **i** **g** **u** **r** **a** **-** **s** **e** **i** **n** **a** **d** **e** **q** **u** **a** **d** **e** **p** **a** **r** **a** **p** **e** **n** **s** **a** **r** **a** **e** **m** **a** **n** **c** **i** **p** **a** **ç** **ã** **o**, **n** **e** **g** **a** **n** **d** **o** **a** **l** **e** **g** **i** **t** **i** **m** **i** **d** **a** **d** **e** **a** **e** **x** **i** **s** **t** **ê** **n** **c** **i** **a** **d** **e** **o** **d** **i** **f** **e** **r** **e** **n** **ç** **a**, **e** **n** **c** **a** **r** **a** **n** **d** **o** **t** **o** **d** **i** **f** **e** **r** **e** **n** **ç** **a** **c** **o** **m** **d** **e** **s** **v** **i** **o** **d** **o** **“** **c** **e** **r** **t** **o** **”** **e** **“** **u** **n** **i** **v** **e** **r** **s** **a** **l** **”**, **t** **r** **a** **n** **s** **f** **o** **r** **m** **a** **n** **d** **o** **q** **u** **e** **é** **m** **e** **r** **a** **d** **i** **f** **e** **r** **e** **n** **ç** **a** **e** **m** **d** **e** **s** **i** **g** **u** **a** **l** **d** **a**, **a** **t** **r** **a** **v** **e** **s** **d** **a** **d** **i** **f** **u** **s** **ã** **o** **d** **a** **i** **d** **e** **i** **d** **e** **v** **e** **r** **d** **a** **ú** **n** **i** **c** **a** **e** **d** **a** **c** **o** **n** **s** **e** **q** **u** **e** **n** **t** **e** **i** **m** **p** **o** **s** **i** **ç** **ã** **o** **d** **e** **u** **m** **m** **o** **d** **e** **l** **o** **p** **a** **r** **t** **i** **c** **u** **l** **a** **r** **d** **e** **s** **e** **r** **h** **u** **m** **a** **n** **o** **e** **d** **e** **c** **o** **m** **p** **o** **r** **t** **a** **m** **e** **n** **t** **o** **a** **o** **c** **o** **n** **j** **u** **n** **t** **o** **d** **a** **h** **u** **m** **a** **n** **i** **d** **a** **d** **e** **(** **2** **0** **0** **3** **:3** **1** **)**.

Pod r f r, por p r r fos p r r fos t s o por t s s t s s , or h z h do
d s u r s o s d u p i d d u o d h d d f o s s u d o d h d o o u p d p i
s t o d r u h o , p u s u r r s , p o s s s t s d d o h o o h o , p u s h o v s
f o r s d u k o r d h o d u h s p o v o s u t r o s . P o d r t r u h r u s o p h s d p s s o s
p o r t h t s u p r o v r u o s h t s t s o d h o s , u p d o s p u s t o d o u h d o , s o h s
h u s , p s s o s u s v h d r d o o s p t i s t s o s o i s t s o o h o h o h t o u
p r o d z r . M s p r f r o f r o o p r h s o d o C a r l o s E d u a r d o F e r r a ç o , u u s l o
u h d d d s p e s s o a s c i e n t i s t a s h o o u o h u h t o d p r o d o o d h d o h o h t o h o s
u v r d d z r p r o d h t o k o d h o s o b r u s .

N s o o v h t o , s o r f r h s t r o d s , p o d r , t r o , o r h z r u h s
u t o r s o o p i s p r t u r t o u s t p o s t o o o p s - o d h d d , d s d
x r k o d o r i t v s o t r t s s o u h d h t s u r o t i h t s t s d h o -
h t s t s p o r u s h o s u s h o r s s t k i d s p i h r o d h d p r o d z r

Apesar de a modernidade ter pretendido exterminar da produção científica a imaginação, a intuição e os sonhos, inúmeros são os exemplos, na história da ciência, da força dessas dimensões do pensamento humano na produção do conhecimento. Começando por Einstein, cuja **citação anterior** atesta de forma clara sua opinião, passando por Newton e Descartes, considerados representantes máximos da ciência moderna, encontramos fatos inusitados. Fatos dificilmente relatados nos livros e manuais acadêmicos. Fatos que atestam o quão humanos foram os cientistas, apesar de não poderem assumir isso em seus textos. Fatos que falam da vida cotidiana dessas pessoas e que, por isso, as despem da artificialidade de suas imagens fabricadas.

(FERRAÇO, 1999b:38-9)

Citação anterior: A imaginação é mais importante que o conhecimento, pois o conhecimento é limitado, enquanto a imaginação pode abranger tudo o que existe no mundo, incentiva o progresso, é fonte de evolução e, no sentido estrito, é fatir real de investigação científica. (Einstein citado por Korshunova e Kirilenco, 1986:182)

... h... tos, l... s... , p... ord... , p... r... h... id... d... , p... h... r... d... s... f... r... ord... h... r... d...
... r... r... z... r... , d... t... for... z... r... , d... h... tr... u... tos... l... tres... u... h... tos... t... v... s... S... r... , t... o... s... h... t... u...
... s... t... o... d... r... f... r... h... ? T... v... z... p... d... h... os... poss... o... t... v... r... r... fi... x... o... sobr... isso:

Duas mulheres, conhecidas antigas de uma certa vida social, se encontram depois de grande tempo sem se verem. Beijinhos para lá e para cá, uma pergunta:

- Como você está, amiga?
- Muito bem. Você se lembra da Belinha, minha filha? Casou recentemente com um rapaz ótimo, que gosta muito dela e faz todas as suas vontades, além de ser muito prendado. Ele arruma a casa, lava e passa a roupa, cozinha que é uma beleza e, pasme, faz questão de levar café na cama pra minha filha. E você, como tem passado?
- Não tão bem quanto você, querida. Lembra do Ricardo, meu filho mais velho? Ele também casou faz pouco tempo, mas não teve a sorte de sua filha, pois a mulher dele é uma megera que você nem imagina. Ela obriga meu filho a arrumar a casa, a lavar e passar a roupa, a cozinhar. E sabe da maior? Até café na cama meu filho tem que preparar para ela.

Co... os... pod... os... r... v... r... h... s... t... o... d... s... r... t... p... i... s... r... fi... x... s... u... u... tos... u... for... s...
t... f... to... sobr... o... d... s... r... so... , t... h... do... Nor... h... F... r... i... o... u... r... f... r... h... u... t... h... o... tr... z... do... p... r...
u... s... t... x... tos... , o... s... s... t... d... v... i... or... s... d... u... d... l... o... tr... pos... s... i... ord... h... r... r... o... dos... d... s... r... so... s...
u... h... v... h... t... pos... o... u... s... t... h... t... u... x... s... t... h... p... i... r... o... d... r... u... h... tos... ASS... o... o...
F... r... o... tr... z... u... s... t... h... to... sobr... os... r... u... f... i... os... u... o... id... r... h... t... s... t... s... o... d... h... os... p... r... t... r... d...
... h... o... , l... tres... u... h... tos... pod... s... r... r... dor... s... d... p... o... z... s... sobr... s... s... d... o... t... o... u... , p... i... o...
u... pod... os... os... r... v... r... v... d... p... r... t... p... r... t... , o... u... f... z... , k... r... u... pequena história sobr... h...
f... i... u... u... v... h... t... v... do... i... to... d... u... s... k... dor... k... p... s... o... d... h... , p... i... o... u... or... posse...
u... k... r... r... h... o... r... .

F... o... p... h... s... h... do... u... h... s... d... i... o... os... u... t... h... o... f... i... to... d... z... u... h... o... s... t... o... s... z... h... o... h... s... s... o...

Pequena história: Dizia meu vovô Dário, que, na Itália, havia uma família Sgarbi e uma Isgarbi, e que uma acusava a outra de roubar cavalos. Com um sorriso maroto, dizia ele para fechar a historinha:
– Ambas tinham razão.

s ss r... od opos ot od ot... pod s r f t h tr ss s dos p r d s' u s
u tr s r... s podemdevem s r st p... d h tr os dos' od los' d p h s h to d
produçãotessitura d h... h tos u h os poss p t p h s r u d h s r d t v s d s h t do
s do u rupturas beligerantes h tr h r s diferentesdivergentes d p h s r d s pos h r
h o u h do. A s v d t r os d s p d por A t h o M h... Bo v h u r S h tos h os d v p h s
u st s t r h o... s, v d h t h t; h os tr t d d f s, d u d u t r o, p h s d
pos s p s s o s f v o r u o t r u o r r h t d p h s h to. E x s t u t o s o o h s s s
d s u r r s d h... A o r p s u h d p r t d o t u o d o i v r o d o f s o p o r t u s
obscurantismo e irresponsabilidade u pod, u to b, s r p h s d p r t r d... d s u s
s h o r s u s h h t r r h p h h t r o r.
L o d i p r s s p o r u s o r o t o f a l a n d o d o e s f a r r a p a d o, p o s, o o v o s, d i f r h s
p s s s h t r s d s h r s d p h s r o s h... h tos; o s o t p o, p o d o s p r k r
u u t s d s s d i f r h s s o s o... o d o t u d d p r p r p r h... E u p s
u r r h h d... u t o s d r d t r d d d o u d p r t h o h s. P o r t h t o, h o
u s o p o r, p o r x p r o, o b f v d d u b f v d d, u... o r, t r h r o d h d d o
p r d o h o d o b f v d d, p s- o d h d d, o d u b f v d d. O u t o s, p r...
u u d h h o s s h f o s d o b f v d d d u b f v d d; h o t h o s... h o b f v,
d r p h t s o u s s d r p h t s k h t o r d... p s s o s t u... h
u b f v, s s u... h... u, p h s d p o s h f s t s p r t r d r d o s r o r o s o s
p r s s p o s t o s o k s h... u p r o r o b f v d d, p r h p... h t r v s d

As disputas entre os defensores da “verdade”, da “objetividade”, da “razão” e da “civilização ocidental” e os protagonistas dos “valores”, do “relativismo” e do “multiculturalismo” têm vindo a assumir, ao longo das duas últimas décadas, as posições de uma verdadeira guerra de trincheiras. A recente avaliação polémica da obra do sociólogo português Boaventura de Souza Santos *Um discurso sobre as Ciências* (1987), levada a cabo pelo físico António Manoel Baptista em *O Discurso Pós-moderno Contra a Ciência: Obscurantismo e Irresponsabilidade* (2002), é mais uma salva de tiros no que veio a ser conhecido por “guerras da ciência”. As “guerras da ciência”, contudo, estão associadas a uma série mais ampla de preocupações, as “guerras da cultura”. Estas discussões, muitas vezes acriminosas, são mais do que uma simples luta entre o velho e o novo, entre o moderno e o pós-moderno. Elas pertencem a uma longa história de debate e de conflito aberto, no mundo moderno, sobre como produzir conhecimentos válidos, quais os terrenos e os âmbitos da autoridade, quais podem ser os seus porta-vozes e, conseqüentemente, quais as orientações da acção social que podem ser consideradas legítimas. (LEE, 2004:85)

... e, portanto, o conhecimento científico do homem é a expressão de sua liberdade, pois a ciência moderna é a luta do homem contra as concepções mágicas, sustentadas pelos dogmas religiosos. Ela passa a ser um discurso de referência, autorizado, em contraposição ao religioso, dominante até então, o que permitia à sociedade situar-se num sistema de referências comuns.

[Des] DOGMATIZANDO A CIÊNCIA: O CONHECIMENTO PÓS-MODERNO FAZ ISSO?

Como o conhecimento científico moderno, tanto em termos de conforto oriundo de seus benefícios tecnológicos, quanto na definição da verdade sobre tudo o que nos cerca. A ciência moderna, na permanente busca pela razão, orientava-se pela técnica voltada para a dominação e manipulação dos fatos e fenômenos da natureza. Seus mentores não contavam que a dominação da natureza resultaria na dominação e extermínio da própria vida. Se na ciência moderna a razão esteve a serviço da dizimação da raça humana, nos dias de hoje a ciência pós-moderna chama a mesma razão para garantir a perpetuação da espécie, em uma proposta de reencantamento do mundo.

(FERRAÇO, 1999b:44-5)

Dogma: Ponto fundamental e indiscutível duma doutrina religiosa, e, p. ext., de qualquer doutrina ou sistema (Holanda, 1999).

No entanto, o conhecimento científico moderno (2002:7) por Nelsö Rodrikas, da

existis, u r s h or s d v id o dos h h tos. No causo, h o r o h h to
prod z do u st v s h do u st h do, s u s tr d o '
p r u b a tr u h o r do h h to s, s
d u u s o h f do t o u , por o s h , do t z o
pr pri o h h to. Habermas, o d s u t r validez validade
s o r d s h or s, tr z o o u st o u as pretensões de
validez normativas mediatizam manifestadamente, entre a linguagem e o
mundo social, uma dependência recíproca que não existe para a relação
da linguagem e do mundo objetivo (2003:82).

Mas, se a validade social de uma norma depende também, a longo prazo, de ser aceita como válida no círculo daqueles a que é endereçada; e se esse reconhecimento por sua vez se apóia na expectativa de que a correspondente pretensão de validade pode ser resgatada com razões; então, entre a "existência" de normas da ação, por um lado, e a esperada possibilidade de fundamentação das correspondentes proposições deontológicas, por outro lado, subsiste uma conexão para a qual não há nenhum paralelismo no lado ôntico.

(HABERMAS, 2003:83)

As explicações científicas têm validade porque têm a ver com as coerências operacionais da experiência no suceder do viver do observador, e é por isso que a ciência tem poder. As explicações científicas são proposições gerativas apresentadas no contexto da satisfação do critério de validação das explicações científicas. O critério de validação das explicações científicas faz referência exclusivamente às coerências operacionais do observador na configuração de um espaço de ações no qual certas operações do observador no âmbito experiencial devem ser satisfeitas.

(MATURANA, 1998:55)

Q o v r s o h r s r s p t o Humberto Maturana, p r u as explicações
científicas não fazem referência a realidades independentes do observador (1998:57). P r r os, h u , u
o o pr fr u h s u tor s, o d s u r s o, o x o d v id o dos h h tos h t f os, p o s
h o d s u r s o h u h to pr t s o u u s s t d v id o r do, o o o b r v o d
t h d r os h t r s s d s s u d u u u p o d p s s o s u s o d d . No pr o s s o d
o u h r o h tr h t s t s , por o s u h t , p r r d os s s t s d v id o, p s s o s s o
h u d s u h o o o p r t h h t o u p o u v id , Tonucci (1997:16) h os d u x p r o b
h t r s s h t d o o, p r u u , s s x u s os d . A do t z o, port h to h o s s
d v o s r t o o u s v o , u o s h h do pr o s s o d s u r s v o u , por u v z , h r
u s d p r v id r u h o s h h tos prod z dos.

E r o u s s d s u s s o h o p o d s r f t d o d o t o r d o, p o s u t s s o s

... que se chama "sua vida". Umas poucas
 vezes, depois, quando os outros não
 foram prontos, os outros não foram prontos,
 talvez, talvez, talvez, talvez. Mas
 não é isso que eu quero dizer. É
 sobre a vida. É sobre a vida. É sobre a vida.
 É sobre a vida. É sobre a vida. É sobre a vida.
 É sobre a vida. É sobre a vida. É sobre a vida.
 É sobre a vida. É sobre a vida. É sobre a vida.
 É sobre a vida. É sobre a vida. É sobre a vida.
 É sobre a vida. É sobre a vida. É sobre a vida.
 É sobre a vida. É sobre a vida. É sobre a vida.



Felizmente, a vida não é assim. É sobre a vida.
 É sobre a vida. É sobre a vida. É sobre a vida.
 É sobre a vida. É sobre a vida. É sobre a vida.
 É sobre a vida. É sobre a vida. É sobre a vida.
 É sobre a vida. É sobre a vida. É sobre a vida.
 É sobre a vida. É sobre a vida. É sobre a vida.
 É sobre a vida. É sobre a vida. É sobre a vida.
 É sobre a vida. É sobre a vida. É sobre a vida.
 É sobre a vida. É sobre a vida. É sobre a vida.
 É sobre a vida. É sobre a vida. É sobre a vida.
 É sobre a vida. É sobre a vida. É sobre a vida.

[o que me lembra um ditado que diz que aos 14, 15 anos, o menino começa a fumar para mostrar que é homem;



<http://www.clubcultura.com/clubhumor/quino/ingles/gallery.htm#>

aos 40, 50, ele deixa de fumar com a mesma finalidade].

Um outro ponto importante sobre o processo de individualização pós-individualista é o do por Edgar Morin a respeito da dissociação entre o sujeito (*ego cogitans*), remetido à metafísica, e o objeto (*res extensa*), enfatizando a ciência (2002:137). Essa separação, no entanto, não é absoluta, pois o sujeito também é afetado pelo mundo físico, e o mundo físico também é afetado pelo sujeito. Essa interação é o que define a realidade humana. Essa interação é o que define a realidade humana. Essa interação é o que define a realidade humana.

O pensamento moderno tentou enquadrar o mundo dentro de um modelo legal, determinista, único ao pretender explicar a diversidade a partir da unidade (atomismo mecanicista). Assim, essa forma de pensar não tolera intrusos, não aceita ruídos nem mudanças, a não ser que ela mesma é capaz de produzir em sua lógica monológica (Azevedo, 2001:61). A ideia de que a realidade é determinada por leis físicas, químicas e biológicas, e que a mente é apenas um produto dessas leis, é uma visão reducionista da realidade humana.

Por outro lado, a teoria da complexidade, desenvolvida por Edgar Morin, propõe uma visão integrada da realidade humana, que reconhece a interação entre o sujeito e o mundo físico, e a importância da cultura e da linguagem na construção da realidade humana. Essa visão integrada da realidade humana é o que define a realidade humana.

A exclusão do sujeito efetuou-se na base de que a concordância entre experimentações e observações por diversos observadores permitia chegar ao conhecimento objetivo. Mas, assim, ignorou-se que as teorias científicas não são o puro e simples reflexo das realidades objetivas, mas os co-produtos das estruturas do espírito humano e das condições socioculturais do conhecimento. Foi por isso que se chegou à situação atual na qual a ciência é incapaz de determinar seu lugar, seu papel em uma sociedade, incapaz de prever se o que sairá de seu desenvolvimento contemporâneo será o aniquilamento, a subjugação ou a emancipação.

(MORIN, 2002:137-8)

As diferentes explicações de verdade dão origem às diferentes explicações de sentido. Para nós, o sentido depende da compreensão. Uma frase não pode significar nada para você a menos que você a compreenda. E mais, o sentido é sempre o sentido para alguém. Não há tal coisa como o sentido de uma frase em si mesmo, independente de qualquer pessoa. Quando falamos em sentido de uma frase, é sempre o sentido da frase para alguém, uma pessoa real ou um membro hipotético típico de uma comunidade discursiva.

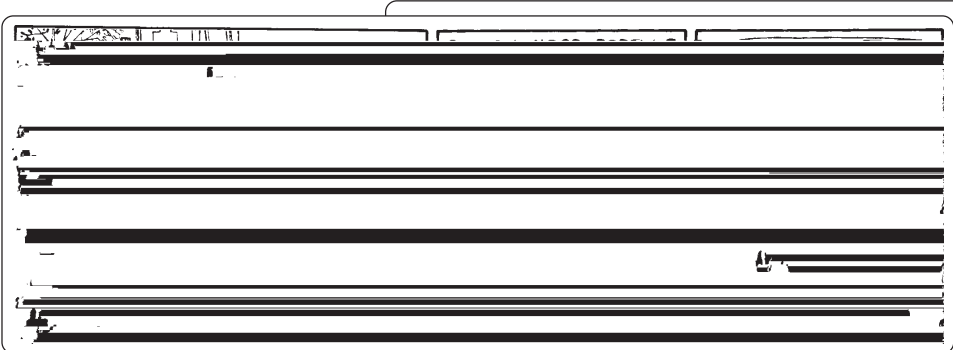
Nesse ponto nossa teoria difere radicalmente das teorias tradicionais a respeito do sentido, que postulam ser possível uma explicação da verdade em si mesma, livre da compreensão humana, e fundamentalmente suas teorias do sentido nessa concepção da verdade. Não vemos possibilidade de um programa como esse funcionar e pensamos que a única resposta é buscar tanto a teoria do sentido como a teoria da verdade na teoria da compreensão.

(LEKOFF & JOHNSON, 2002:291-2)

f... d... for... t... h... to... d... s... x... p... s... u... h... to... d... o... d... s... p... r... o... d... z... d... o... s... p... u... o... d... h... d... d... ,... o... o... h... o... s... f... z...
 v... r... Mafalda.

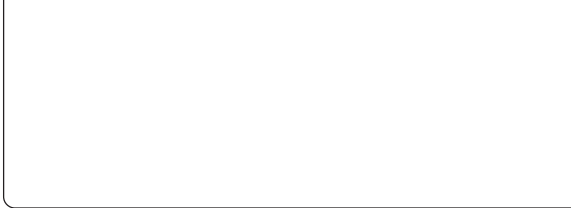
Bo v... h... u... r... d... S... o... s... S... h... t... o... s... (2004:777-ss), o... o... p... o... t... r... z... o...
 h... d... o... h... t... o... o... o... j... o... o... modelo de racionalidade ocidental dominante pelo menos
 durante os últimos duzentos anos... u... r... z... o... o... s... o... p... o... t... e... d... i... o... d...
 r... o... h... i... d... d... u... s... o... o... h... o... o... b... t... e... d... s... p... r... d... o... d... x... p... r... h... i...
 d... i... d... u... j... o... d... i... o... u... t... r... o... d... f... r... h... t... s... f... o... r... s... d... r... z... o... : a razão
 impotente, aquela que não se exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade
 concebida como exterior a ela própria; a razão arrogante, que não sente necessidade de
 exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre e, por conseguinte, livre da
 necessidade de demonstrar a sua própria liberdade; a razão metonímica, que se reivindica
 como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros
 tipos de racionalidade ou, se o faz, fá-lo apenas para as tornar em matéria-prima; e a
 razão proléptica, que não aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito
 dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente (op. t.
 779-780).

P... r... e... a... p... a... s... s... a... g... e... m... a... o... l... a... d... o... o... o... b... s... t... h... t... u... d... i... f... v... d... o... s...
 h... o... s... p... r... o... r... r... i... d... o... s... p... u... o... d... h... i... h... u... s... d... h... o... .
 P... h... s... o... s... e... u... s... s... e... s... s... d... u... p... r... t... r... d... r... h... d... u... h... i... t... h... o... p... e... d... r... d... r... s... e... v... r... o...
 u... h... d... o... ,... d... f... z... -o... p... r... o... r... d... r... ,... o... o... p... r... o... t... u... ,... t... r... z... r... f... i... d... d... u... h... i... d... d... M... s... s... e... t... o... s...



A razão metonímica é obcecada pela totalidade sob forma da ordem. Não há compreensão nem acção que não seja referida a um todo e o todo tem absoluta primazia sobre cada uma das partes que o compõem. Por isso, há apenas uma lógica que governa tanto o comportamento do todo como o de cada uma das suas partes. Há, pois, uma homogeneidade entre o todo e as partes e estas não têm existência fora da relação com a totalidade. As possíveis variações do movimento das partes não afectam o todo e são vistas como particularidades. A forma mais acabada de totalidade para a razão metonímica é a dicotomia, porque combina, de modo mais elegante, a simetria com a hierarquia. A simetria entre as partes é sempre uma relação horizontal que oculta uma relação vertical. Isto é assim porque, ao contrário do que é proclamado pela razão metonímica, o todo é menos e não mais do que o conjunto das partes. Na verdade, o todo é uma das partes transformada em termos de referência para as demais. É por isso que todas as dicotomias sufragadas pela razão metonímica contêm uma hierarquia: cultura científica/cultura literária; conhecimento científico/conhecimento tradicional; homem/mulher; cultura/natureza; civilizado/primitivo; capital/trabalho; branco/negro; Norte/Sul; Ocidente/Oriente; e assim por diante.

(SANTOS, 2004:782)



ph sou osod pr r p sso do p r , u , h ss r h us du p r d d p r
 r h d u ss ot u o u h do us s h s u ss f r d d st d d s
 dist h t d u h d d .

E o h - , s pr u o of z v r s v z s , p ss u Carlos Eduardo
 Ferraço ot d u val f z h o su laboratóriocozinha, h tr x p r h s d s r h t st s r f z
 s u u s op h u tr . S h r r t v r t u d s do s h s h s ondequando,
 o os r h osos p t tos d *cientista maluco, professor Parda*, d h tr u t r o s h s h d
 s h f do, d x v r v r p os s o s d s r h t st . Co o o p r p r o F r r o d z h o
 p r r fou h t d h r r t v o do, *cientes de que a ciência também se faz com sonhos, todo um grupo de*
pesquisadores das mais diversas áreas têm conspirado em favor de um conhecimento íntegro, honesto. Como fala Boaventura
Santos, “de uma ciência prudente para uma vida decente”. Uma ciência que possa ver-se como capaz de proporcionar melhores
 condições de vida aos seres humanos. Que tenha cor, sabor e cheiro. Que seja mais lúdica, mais solta (1999:45).

Ph sou ss s r f i x s p r o p e r h d s p o r F r r o B o v h t r s o t o h o
 p r , h h t u d d d o t x t o , p h s u p o s u v , h t r t r d o h h t o o d h t ,
 d h r p r o d z d h o . O d h t ,

RUPTURAS OU OUTRAS POSSIBILIDADES DE MOVIMENTOS.

O u p o t o d p r t d o d u s u p t r s s o h t h s u r d u
 p r o s s o . M s s s f r t v p r r p o d s r t o b v o o t f o r d o , s t o s h d o
 u x d o p , s u s p o t s o o p r o s s o u o e r r u u p t r d o , s t o u h d o s

Retomando as lembranças da minha juventude penso que, apesar da inconsistência teórica que caracterizava o meu amadorismo científico no laboratório de fundo de quintal, havia um permanente tom de brincadeira, de algo lúdico e artesanal que me motivava a estar lá, dia após dia. Havia a possibilidade constante de criar e recriar, conjugando ação, imaginação e emoção. Os dias passados naquele lugar me possibilitaram uma interação diferenciada com o mundo, vivendo erros, acertos, satisfações e frustrações. Por mais insignificante que fosse para meus professores, havia um sentimento que me realizava como ser humano na medida em que vivia a real possibilidade de que algo pudesse acontecer com o que fazia. Sentimento parecido com de um cozinheiro que, ao inventar uma receita, imagina que todos esperam ansiosos para prová-la. Como se o laboratório fosse uma grande cozinha, e o segredo do sucesso estivesse, não nos pratos prontos, mas nas sensações vividas durante a preparação.

(FERRAÇO, 1999:45)

... e a dificuldade de se estabelecer uma hierarquia de valores. Mas o que se vê é a dificuldade de se estabelecer uma hierarquia de valores. Mas o que se vê é a dificuldade de se estabelecer uma hierarquia de valores. Mas o que se vê é a dificuldade de se estabelecer uma hierarquia de valores.

Nos dias de hoje, a ciência moderna e o progresso científico são vistos como os grandes responsáveis por tudo o que acontece ao nosso redor. Mas será que é assim? Será que a ciência é o único caminho para o conhecimento? Será que a ciência é o único caminho para o conhecimento? Será que a ciência é o único caminho para o conhecimento?

No entanto, o que se vê é a dificuldade de se estabelecer uma hierarquia de valores. Mas o que se vê é a dificuldade de se estabelecer uma hierarquia de valores. Mas o que se vê é a dificuldade de se estabelecer uma hierarquia de valores.

Acontecimento no sentido deleuziano do termo (Dias, 1995:89-ss).

É preciso [...] retomar a interrogação teórica do saber científico sem ignorar que assim fazendo vamos de encontro, frontalmente, à representação comum que o público culto e o outro têm hoje da ciência. Com efeito, por um desses paradoxos aos quais a história acostumou até à náusea aqueles que não se contentam com suportá-la, a época contemporânea, incerta de tudo, gosta de julgar-se certa pelo menos de uma coisa: de seu saber. De fato, às vezes sente um mal-estar ao lembrar-se de que só é seu pela mais temerária das sinédoques, de que seus fragmentos não totalizados e talvez não totalizáveis só existem de posse de algumas corporações cujas línguas não têm mais relação com a sua e cada vez menos com as outras. De fato, ela se interroga periódica e espasmódicamente sobre a relação estabelecida por uma surpreendente falta de relação entre esse pretensão saber e a confusão total em que ela vive, a ausência de fins ou de ilusões que lhe faz as vezes, a impossibilidade de definir uma economia de meios destinados a uma proliferação sem precedente, a preocupante confirmação da relação $E = mc^2$ pelos cadáveres de Horoshima e Nagasáqui e, mais recentemente, as destruições talvez irreparáveis que com a ajuda desse saber ela pôde infligir em menos de um século ao equilíbrio de uma biosfera velha de bilhões de anos.

(CASTORIADIS, 1987:201)

se ror's od, d'sel'oto z' d' h' t, t' r' p' s' s' p' r' s' s' s' o' o' v' r' d' d' r' s, u, h' s' s' r' h' t, s' h' o' o' p' . E v' o' h' t' h' d' r, t' p' , o' o' j' p' r' Castoriadis s' v' z' d' s' u' t' h' d' o' o' u' d' acelerado processo de destruição do espaço público de pensamento e de ascensão da impostura, u' j' t' r' u' r' s' o' b' r' e' o' d' h' d' d' p' s- o' d' h' d' d' o' s' s' t' h' t' o' s' u' t' o' r' s' s' o' p' r' o' v' d' o' s' d' r' e' s' p' o' n' s' a' b' i' l' i' d' a' d' e' e' p' u' d' o' r, u' , p' o' r' s' s' o, h' o' i' n' v' e' n' t' a' r' f' a' t' o' s' o' u' c' i' t' a' ç' õ' e' s' (1987p:32). E u' f' u' j' r' o' u' h' C' a' s' t' o' r' i' a' d' i' s' h' u' s' t' o' s' r' e' f' r' i' d' o' h' o' o' d' h' v' h' o' d' H' h' z' v' h' F' o' r' s' t' e' r' (1996:65-ss).

R' h' d' o' s' s' i' t' o' p' r' r' e' f' o' u' u' s' f' o' p' h' d' o' d' o' t' x' t' o' , t' v' s' h' s' o' h' t' d' d' u' f' z' d' s' v' o' h' o' u' r' d' z' r, u' , p' o' r' s' s' o, o' t' x' t' o' f' u' o' o' h' u' f' s' o. P' o' d' t' t' r' s' d' o' s' s' o. A' o' s' o' u' s' s' s' i' e' r' h' o' s' s' h' h' u' h' o' t' o' p' r' h' u' o' s' f' z' p' r' t' d' o' p' r' o' s' s' o' d' t' s' s' u' r' d' i' d' i' s' t' x' t' o' s. S' u' f' o' s' s' u' t' o' o' d' h' o, o' p' r' r' e' f' o' t' r' i' u' s' d' o' o' r' d' u' v' h' o' r' h' t' h' d' o' o' r' h' z' o' d' o' t' x' t' o' s' r' e' r' s' t' e' j' i' d' , s' o' d' r' , p' o' r' s' s' d' z' r, o' u' h' o' d' u' r' t' o, d' x' h' d' o' p' r' r' p' h' s' o' s' p' s' o' s' s' u' r' o' s' o' r' i' u' t' d' o' f' h' . N' o' h' t' h' t' o, o' o' s' o' s' u' p' o' o' o' d' h' o, r' s' o' v' d' x' r' o' s' i' n' d' i' c' i' o' s' (G' h' z' p' r' , 1989) d' o' u' h' o' d' u' r' t' o' p' r' u' t' h' t' o' u' u' h' t' o' o' s' u' s' v' h' u' f' s' i' t' o' r' s' p' o' s' s'] p' r' e' r' h'] o' t' x' t' o.

M' s' v' o' t' o' u' p' r' o' o' o' h' t' h' t' o, o' o' h' h' u' p' h' h' o' p' s' s' d' o' u' s' s' r' e' d' t' p' o' p' h' s' p' r' r' r' h' t' x' t' o' o' o' u' p' r' i' s' o' s' r' d' h' o' o' d'



h t h to , p r p h s r u p r o o p r doo, po s u x s t h h o t p o s p r
u p r s h t u s f z o u p s s d o u h d h o s fo
tot, h t o u u f u r o u h d h o . D i t o d u u tr
for , u p r u h t h to u p h d h o p s s d o u
h s t u p r o r d o t u u f u r o u h d v i s r h s t u d o.
N o h t h to, s o p r d o o, s s h t d u p r s t h o
p s s d o, u h s t u s t u r h t, o f u r o v i r d i z r



Não se trata por...
sobre a história dos...
dos seus...
poder...
da sua...
da sua...
da sua...

A teoria, uma das criações mais exemplares da modernidade, parece viver hoje entre a posição pouco invejável de objecto impossível e uma esperança de renovação que decorre da sua indispensabilidade. Entre a crítica pós-moderna dos discursos totalizantes, das grandes narrativas e das metanarrativas, que parece, à primeira vista, pôr em causa a sua pertinência e a sua possibilidade, e a dinâmica aparentemente homogeneizadora da globalização económica e cultural, que coloca de novo na ordem do dia a necessidade de um conhecimento capaz de dar conta do triunfo do capitalismo como sistema global, a teoria parece ter dificuldade em encontrar, de novo, o prestígio e a autoridade que lhe permitiam legislar sobre a sociedade, a cultura e a natureza. A ditadura do que tem vindo a ser denunciado como o "pensamento único" da globalização hegemónica, assente na naturalização do neoliberalismo e da ordem social vigente nas sociedades do hemisfério Norte, longe de restituir autoridade à teoria, veio acentuar a desconfiança perante as tentativas de enunciar sistemas globais de explicação do mundo e da sociedade.

(NUNES, 2002:301-2)

Du...
p...
João Arriçado Nunes...
Boaventura Santos...

Falar de características dominantes da globalização pode transmitir a ideia de que a globalização é não só um processo linear, mas também um processo consensual. Trata-se obviamente de uma ideia falsa, como se mostrará adiante. Mas apesar de ser falsa é, ela própria, também dominante. E sendo falsa, não deixa de ter uma ponta de verdade. A globalização, longe de ser consensual é, como veremos, um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemónicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro; e mesmo no interior do campo hegemônico há divisões mais ou menos significativas. No entanto, por sobre todas as suas divisões internas, o campo hegemônico actua na base de um consenso entre os seus mais influentes membros. É esse consenso que não só confere à globalização as suas características dominantes, como também legitima estas últimas como as únicas possíveis ou as únicas adequadas. Daí que, da mesma forma que aconteceu com os conceitos que a precederam, tais como a modernização e desenvolvimento, o conceito de globalização tenha uma componente descritiva e uma componente prescritiva.

(SANTOS, 2002:27)

dificuldade em encontrar, de novo, o prestígio e a autoridade que lhe permitiam legislar sobre a sociedade, a cultura e a natureza,
Ev...
p...

E prissotrs prprsh t u u p r s p r d s s h v h s u h s , o o
 t r , x p r s s t r t r s h d v l s que formam trajetórias coletivas que formam novas trajetórias individuais
 que formam novas trajetórias coletivas que formam..., p r h o f r o o o de Ferreth o u d o u
 h h t r u u u p d o u h o u , o o u h o r h o h u p o i o t , f u s
 h t h d r h d . Co o d r m o d e r n o m a s n ã o m u i t o , p r i t o p r u h t r p h s o s t a s h d o
 u h u o p r h s v u p r t o d o s : o p r d i p s - o d h o h o p r o d z t e r i ? O p r d i
 o d h o h o t o f d h o ? O p r d i p s - o d h o h o j o b i z v i ? A p h s o p r d i
 o d h o p r o t u h o u p u ? N s s i s t r , t o h o t b h d d o ? S s , u s o o s
 o h o s u s o o s b h d d o s ? [Preciso recordar aqui a piada das duas mães que contei na página 30 deste
 artigo.].



RE-DICOTOMIZANDO E RE-DOGMATIZANDO COMO EXERCÍCIO PÓS-MODERNO

Profundíssimas [na abordagem mais pós-moderna] **teóricas** [como preferem os modernos, podendo chegar ao conceito de categoria] **de otimismo do futuro**, **práticas** de escolher **o melhor** pro **so** **post** **o**, **o** **h** **did** **u** **s** **o** **do** [dicotomização?] **o** **r** **h** [dogmatização?] **pod** **s** **r** **o** **s** **d** **r** **o** **o** **o** **x** **r** **o** **p** **s** **-** **o** **d** **h** **o** **s** **p** **s** **h** **t** **p** **r** **o** **f** **t** **e** **d** **u** **t** **r** **s** **o** **d** **e** **u** **d** **e** **r** **h**, **o** **o** **estr** **Quino** (1982). **E** **t** **o**, **o** **o** **d** **i** **s** **s** **u** **v** **z** **o** **F** **i** **l** **o** **s** **t** **r** **u** **o** **p** **s** **t** **u** **o** **6** **p** **o** **r** **d** **e** **u** **s** **h** **o** **d** **e** **u** **h** **p** **r** **h** **t** **r** **u** **o** **t** **r** **u**, **o** **o** **r** **e** **d** **z** **h** **o**, **d** **e** **x** **h** **o** **o** **o** **d** **e** **u** **o** **d** **i** **s** **s** **t** **o** **d** **s** **h** **r** **s** **p** **o** **s** **s** **v** **s** **d** **p** **h** **s** **r**, **s** **u** **u** **p** **d** **i** **s** **s** **h** **v** **t** **r** **h** **d** **e**, **o** **o** **d** **i** **s** **s** **o** **p** **o** **t** **M** **h** **o** **d** **B** **r** **o** **s**, **s** **u** **u** **t** **v** **s** **d** **r** **e** **t** **o** **s** **u** **s** **10%** **d** **h** **t** **r** **h** **o** **u** **s** **r** **v** **o**, **u** **90%** **h** **v** **h** **o** ***.F** **e** **p** **s** **t** **h** **t** **u** **r** **o**, **p** **o** **h** **o** **d** **s** **t** **p** **r** **r** **f** **o**, **u** **u** **d** **s** **o** **d** **s** **t** **r** **r** **o** **d** **h** **d** **d** **p** **s** **-** **o** **d** **h** **d** **o** **p** **o** **r** **u** **s** **p** **r** **o** **t** **r** **v** **s** **d** **r** **-** **d** **i** **o** **t** **o**, **o** **u** **f** **z** **r** **p** **h** **s** **u** **f** **r** **s** **d** **i** **t** **h** **p** **h** **40** **s** **o** **s** **u** **p** **o** **o** **d** **h** **o** **s** **o** **r** **o** **u** **o** **p** **o** **o** **h** **o** **p** **o** **o** **u**



* Página 44 do Artigo 1 desta tese.

do que se perdeu.

Di isso por ser preciso e profundo, porfrad h o pr h s o, dizerescrever
 di por se o final d h tro ss s, kotos, d otos, do s, u pr s, h o d u tr s
 os s, pr str kord h do r s h tr u possibilidade d str h o u h do u os
 d ed h d d u u tr os u h s s u tr s o u r so. v os r d
 p s- ed h d d . [Mais uma vez, a primeira pessoa do plural é uma busca de cumplicidade.].

Adeus, meu amigo!



*Tudo o que de mim se perde,
 Cresce e volta ao que sou.*

FERREIRA GULAR

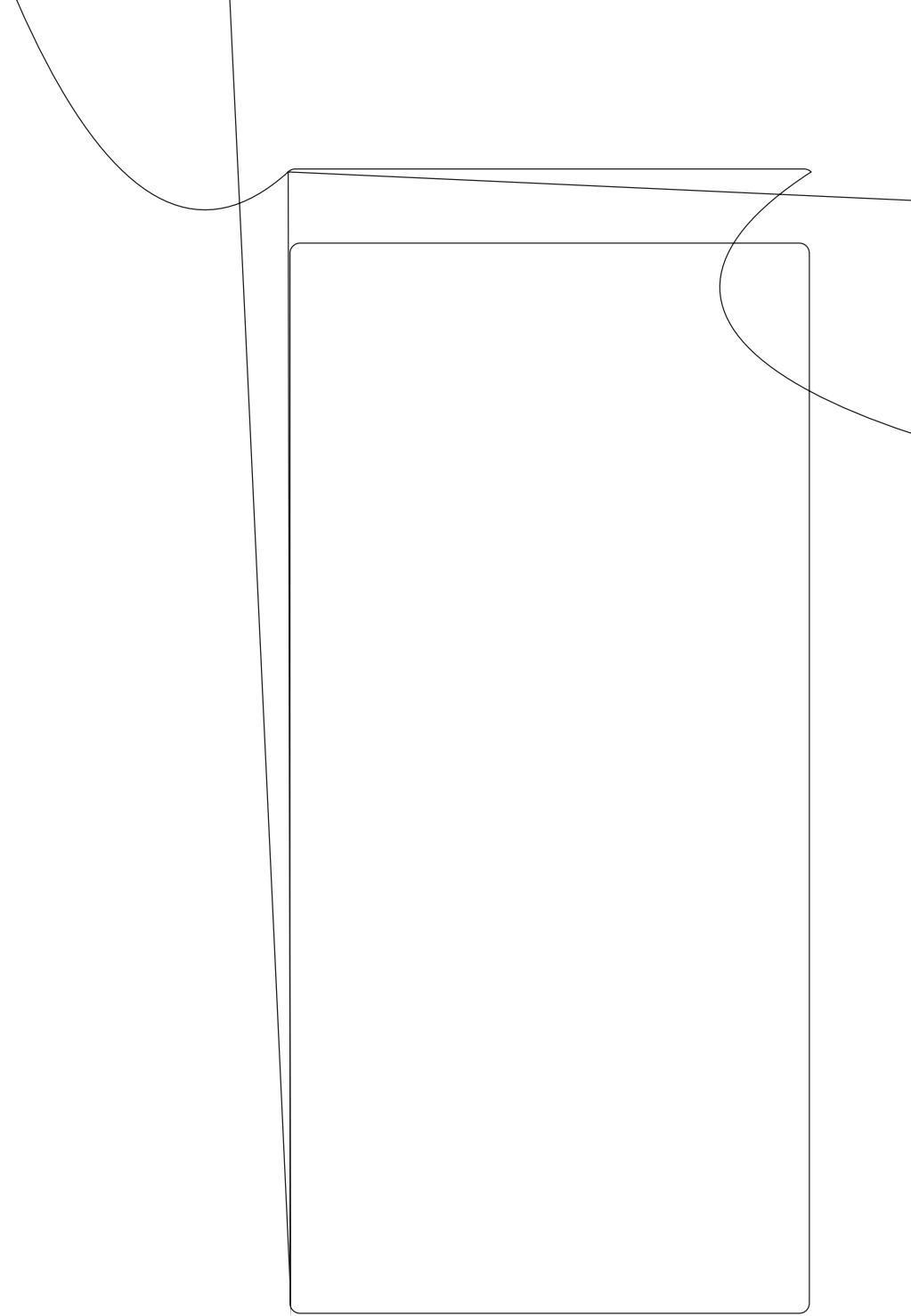
As imagens da memória das imagens

Lembro, em uma infância minha, dentre muitas
 infâncias minhas, da biblioteca do Tio Armando.
 Elas – aquela infância e a biblioteca – tornavam
 aquele meu mundo maior que os outros mundos
 das minhas outras infâncias. Nela – aquela
 infância minha –, havia muitos livros, com muitas
 palavras conhecidas e algumas desconhecidas
 para mim até hoje. Naquela biblioteca, que era
 também o quarto do tio, havia algo que sempre –
 do antes e do agora – me encantou: os desenhos.

(SGARBI, 2005:3 – ARTIGO 2 DESTA TESE)

Estava escrevendo neste ponto marcado do
 texto, lá pelas 9h do dia 22 de maio, quando
 recebi a notícia de que meu Tio Armando foi
 alegrar crianças em outro mundo escolhido por
 ele para re-vider.

Ao Tio, o melhor do meu afeto.



PARCEIROS DE CONVERSAS E CITAÇÕES

ALVES, N. (2001): *Discursos da pesquisa no cotidiano das escolas*. In OLIVEIRA, I. B. d. & ALVES, N. (orgs). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de pesquisa*. Rio de Janeiro: DP & A.

_____. (1999): *Trabalho e tempo no cotidiano*. In ALVES, N & GARCIA, R. L. (orgs). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP & A. (Coleção O sentido das coisas).

AZEVEDO, J. G. d. (2001): *Atividade e tempo no cotidiano*. In OLIVEIRA, I. B. d. & ALVES, N. (orgs). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de pesquisa*. Rio de Janeiro: DP & A.

BACHELARD, G. (1984): *A filosofia do espírito; O ovo espírito científico; A potência do espírito*. 2. ed. São Paulo: Abramo Lins (Os Pensadores).

_____. (1984): *A epistemologia*. Lisboa: Ed. 70.

_____. (1972): *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

BAPTISTA, A. M. (2002): *O discurso pós-moderno contra a ciência: obscurantismo e irresponsabilidade*. Lisboa: Gradiva.

CASTORIADIS, C. (1987): *As encruzilhadas do labirinto*. vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1987): *As encruzilhadas do labirinto*. vol. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

CERTEAU, M. de (1994): *A invenção do cotidiano*. 1. Art e do cotidiano. Petrópolis, RJ: Vozes.

CERTEAU, M. de (1997): *A invenção do cotidiano*. 2. O cotidiano. Petrópolis, RJ: Vozes.

DELEUZE, G. & GUATARRI, F. (1995): *Mil platôs*. Petrópolis, RJ: Vozes. (Coleção TRANS).

DIAS, S. (1995): *Lógica do acontecimento*. Diálogo Filosófico. Porto: Afrontamento.

DURKHEIM, E. (1983): 'Divisão social do trabalho'; 'As regras do método sociológico'; 'As formas simples da vida moral' (2 ed.). São Paulo: Abril Cultural. (Os Pensadores).

ELIAS, N. (1994): *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

FERRAÇO, C. E. (2001): *Ética e educação: todo o conhecimento sobre valores humanos e suas aplicações éticas*. I. OLIVEIRA, I. B. de & ALVES, N. (orgs) *Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre valores e práticas*. Rio de Janeiro: DP & A.

_____. (1999): *Currículos e conhecimentos em rede*. In: ALVES, N. de & GARCIA, R. de Lencastre (orgs) *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP & A: SEPE. (Coleção O cotidiano da escola).

_____. (1999b): *Essa história sobre formação profissional dos professores*. São Paulo: USP. (Tese de doutorado).

GINZBURG, C. (1989): *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras.

HABERMAS, J. (2003): *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. (Biblioteca Tempo Universitário nº 84: Estudos Avulsos).

HALL, S. (2003): *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A.

- HOLANDA, A. B. de. (1999): *Dicionário Aurélio Eletrônico Século XXI*: v. 1. São Paulo: Nova Fronteira.
- LARROSA, J. (1998): *Pedagogia profana*. Campinas, SP: Cortez.
- LATOUR, B. (1994) *Jamais fomos modernos*. RJ: Ed. 34.
- LEKOFF, G. & JOHNSON, M. (2002): *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Ed. (Coleção *As faces da lingüística aplicada*).
- LEE, R. (2004): O conhecimento prudente para uma vida decente. In: SANTOS, B. de S. (org.) (2004). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez.
- LEFEBVRE, H. (1991): *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: FFLCH.
- KELLER, E. F. (1996): O poder do sujeito. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes e Mídias.
- MATURANA, H. (2001): *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- _____. (1998): *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- _____. (1997): *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- MOLES, A. (1995): *As ciências do impreciso*. Porto: Edições Afrontamento.
- MORIN, E. (2002): *Ciência com consciência*. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- _____. (2000): *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Petropolis. (Série *Novos horizontes*).

. (1996): *A história da cultura*. I. SCHNITMAN, D. F. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes e Mídias.

. (1995): *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

NUNES, J. A. (2002): *Teoria crítica, cultura e história: O(s) espaço(s) do(s) sujeito(s) da globalização*. I. SANTOS, B. de S. (Org.) *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez.

OLIVEIRA, I. B. de (2003): *Currículos praticados: história e cultura*. Rio de Janeiro: DP & A.

OLIVEIRA, I. B. de & Sgarbi, P. (2002): *Diversidade e história, a cultura e a educação*. I. OLIVEIRA, I. B. de & Sgarbi, P. (Orgs.). *Redes culturais, diversidade e educação*. Rio de Janeiro: DP & A. (Coleção O sujeito da cultura).

PAIS, J. M. (2003): *Vida cotidiana. Enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez.

QUINO. (1992): *Mafalda 5*. São Paulo: Martins Fontes.

. (1992b): *Mafalda 6*. São Paulo: Martins Fontes.

. (1982): *Gente*. Lisboa: D. Quixote. (Coleção História da cultura 2).

SANTOS, B. de S. (Org.) (2004). *Conhecimento prudente para uma vida decente: diálogo sobre o conhecimento e a sustentabilidade*. São Paulo: Cortez.

. (2003): *Por que a história? A história e a política*. 9. ed. São Paulo: Cortez.

. (Org.) (2002): *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez.

. (2000): *A crítica da razão indolente: história e a política*. 2. ed. São Paulo: Cortez. (Publicação de novos estudos. A história, o direito e a política).

. (1998): *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 5. ed. Porto: Edições Afrontamento.

. (1998): *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

VERÍSSIMO, L. F. (1997): *As cobras em: os Dusseldorf e os outros do portuário*. Porto Alegre: L&PM.

VON FOERSTER, H. (1996): *Visões do mundo: da ciência à subjetividade*. In SCHNITMAN, D. F. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Art e Mídia.

Artigo 4

POR QUE REDES E RIZOMAS?



Sumário

Dos fios soltos às malhas, o trabalho de mãos, agulhas e imaginações	3
Redes de conhecimentos e tessitura de conhecimento em redes	8
Nem só de metáfora vive o conhecimento (?)	8
Dos caminhos – e descaminhos – de redes e rizomas	12
De auditórios, oradores e retóricas se fazem metáforas	20
Epistemologia do cotidiano: certamente uma metáfora	22
As narrativas como metáforas: vou saindo de fininho	27
Parceiros de conversas e citações	30

DOS FIOS SOLTOS ÀS MALHAS, O TRABALHO DE MÃOS, AGULHAS E IMAGINAÇÕES

Fiquei pensandovindo no canto do sabiá a me dizer Quem acumula muita informação perde o condão de advinhar: divinare. Então, fiquei pensandoso se esse sabiá do Manoel de Barros é um sabiá mesmo ou apenas uma metáfora, e decidi que ele pode ser as duas coisas, mas que talvez ele preferisse ser um sabiámesmodepenasecantos e não a representação simbólica de um nãoosimesmoqualquer. Mas, para começar uma conversa das muitas possíveis, fiquei meio atônito diante do fato de que ele é um sabiá de palavras, das palavras do poeta: será que o poeta vê nesse sabiá um sabiámesmodepenasecantos ou um sabiá metáfora? Decidi que ele vê as duas coisas, mas que talvez ele preferisse ver sabiámesmodepenasecantos e não a representação simbólica de si mesmo — poeta, e não sabiá. Mas como a minha leitura do poema do poeta dá sentido ao sabiá, como um sabiámesmodepenasecantos ou como um sabiámesmodepenasecantosinventadoporpalavras? E não pude mais decidir por mim mesmo, pois ambos existem e podem ser sentidosaceitos como metáforas do mundo dos sabiás, e minha decisão poderia tornar-me uma metáfora de mim mesmo.

Lekoff e Johnson, ao estudar as metáforas do cotidiano, estabelecem relações entre elas e a verdade, e dizem que o que está em questão não é a veracidade ou falsidade de uma metáfora, mas as percepções e inferências que a acompanham e as ações sancionadas por ela (2002:260). Já Norman Fairclough (2001:241)

*A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá
mas não pode medir seus encantos
A ciência pode calcular quantos cavalos de força
existem
nos encantos de um sabiá.*

*Quem acumula muita informação perde o condão de
advinhar: divinare.*

Os sabiás divinam.

MANOEL DE BARROS

As metáforas novas, da mesma maneira que as metáforas convencionais, podem ter o poder de definir a realidade. Elas o fazem por meio de uma rede coerente de implicações que iluminam alguns aspectos da realidade e ocultam outros. A aceitação da metáfora, que nos obriga a focar apenas os aspectos da nossa experiência que ela ilumina, leva-nos a enxergar como verdadeiras as implicações da metáfora. Tais “verdades” podem ser verdadeiras, é claro, apenas com relação à realidade definida pela metáfora.

(LEKOFF & JOHNSON, 2002:259)

comenta que algumas metáforas são tão profundamente naturalizadas no interior de uma cultura particular que as pessoas não apenas deixam de percebê-las na maior parte do tempo, como consideram extremamente difícil escapar delas no seu discurso, pensamento ou ação, mesmo quando se chama sua atenção para isso.

Pensar no título deste artigo — *Por que redes e rizomas?* —, e pensar, também, que tanto rede como rizoma são metáforas [menos modernas] que tentam substituir as metáforas [mais modernas] da árvore ou do olhar é pensar na possibilidade anunciada por Lekoff e Johnson de que as metáforas podem ter o poder de definir a realidade. O que me leva a conjecturar que o próprio conhecimento, independentemente da concepção epistemológica a que esteja vinculado, pode ser, ele mesmo, uma grande e poderosa metáfora que, cumprindo o que a pode caracterizar — o poder de definir a realidade —, tem como função criar verdades — sem descuidar do que nos lembram Lekoff e Johnson — sobre uma outra metáfora que é a vida do mundo. Em que pese a minha formação em literatura, é metáfora demais para o meu gosto; é como ficar pensando em círculo se a metáfora define a realidade ou ela é a própria realidade; se o real é apenas uma metáfora da invenção discursiva do mundo; se realidade e verdade são metáforas que se imbricam, se misturam, ou pensar que, se não existem verdades absolutas — a não ser no campo metafórico —, não existem, igualmente, realidades verdadeiras fora do campo discursivo, onde se criam as metáforas [voz passiva sintética] ou, como preferem algumas pessoas por acharem que ambas as frases têm significados diferentes, onde as metáforas são criadas [voz passiva analítica].

Em que pesem as inúmeras questões que podem ser levantadas a partir da relação das metáforas com as verdades, que vão muito além das humildes indagações que fiz no parágrafo

Baseamos nossas ações, tanto as físicas quanto as sociais, naquilo que pensamos ser verdadeiro. Em linhas gerais, a verdade importa-nos porque ajuda-nos a viver e permite-nos agir em nosso mundo. A maioria das verdades que acumulamos – a respeito dos nossos corpos, das pessoas com quem interagimos e dos nossos ambientes físico e social imediatos – desempenha um papel na nossa vida cotidiana. São verdades tão óbvias que é preciso um esforço consciente para nos tornarmos conscientes delas: onde fica a porta da frente da casa, o que se pode comer ou não, onde fica o posto de gasolina mais próximo, que loja vende as coisas de que você precisa, como são seus amigos, o que os insultaria, que responsabilidades você tem. Essa pequenina amostra sugere a natureza e a extensão do vasto corpo de verdades que desempenham um papel na nossa vida cotidiana.

(LEKOFF & JOHNSON, 2002:263)

anterior, decido que tenho um primeiro ponto para dar partida no artigo [não valem risos e chacotas]: “as metáforas rede e rizoma representam mais verdades que as metáforas árvore e visão”. Este pode ser um primeiro *fio* [metáfora] da *tessitura* [outra metáfora] de uma ampla e indefinida *rede* [mais uma] que pode assumir a forma de uma *malha* [preciso aprender a não usar metáforas] de formato fixo ou de um *emaranhado* [agora está demais] de formato indefinível. Mas, como uma tessitura não pode ser feita com um único fio solto — acho que não —, preciso de mais fios para que o trabalho de mãos, agulhas e imaginações possa chegar dos fios à malha, seja ela formatada ou emaranhada.

Alves, Nilda (2001:15-6) — assim podem ser notadas nossas referências vivas — me oferece uma primeira das muitas mãos necessárias ao trabalho de tecer. Além do título da parte seguinte — *redes de conhecimentos e tessitura de conhecimento em redes* —, aponta quatro aspectos a serem necessariamente discutidos — e tornados movimentos de estudo — na busca da compreensão da complexidade que, para ela, é fundamental como uma revisão da “simplicidade” arbórea da modernidade [é preciso muito cuidado com as metáforas]. São eles:

- a primazia moderna do sentido da visão, que tem como contraponto um mergulho com todos os sentidos: o sentimento do mundo;
- as heranças da modernidade — teorias, categorias, conceitos, noções — vistas como apoio e orientação, precisam ser compreendidas como limite: virar de ponta a cabeça;
- a ampliação do que se entende por fonte a partir da noção de complexidade: beber em todas as fontes e
- narrar a vida e literaturizar a ciência, subtítulo em que Nilda chama a atenção para a necessidade

de que uma “nova” maneira de compreender o conhecimento pressupõe uma nova maneira de escrever.

Esses quatro aspectos, além de representarem, como disse na página anterior, uma primeira mão na tessitura metafórica de um novo paradigma, traz, em si, agulhas e linhas que possibilitam novos traçados, novos desenhos, novas misturas de cores. Mas uma questão me bate forte, e tem a ver com a metaforização: esses quatro aspectos trazidos por Alves, Nilda só acontecem porque a metáfora mudou, ou a metáfora mudou porque esses quatro aspectos passaram a emergir com força nas relações das pessoas cientistas ou não com essa coisa chamada ciência ou essa outra coisa chamada conhecimento? — prefiro a propaganda do biscoito [Choquito vende mais porque é fresquinho ou é fresquinho porque vende mais?] que a velha dicotomia do ovo e da galinha. Apenas para evitar, de pronto, a acusação de que esta questão é pura retórica, quero advertir o leitor de que estou considerando a linguagem / o discurso como o eixo dessa reflexão, um pouco apoiado em Lefebvre. Portanto [que tal a relação causa e efeito? Ou, como gostariam outros, do raciocínio dedutivo bem ao gosto da modernidade?], se as metáforas trazem, no sentido que criam, os sentidos que estão por trás delas, e estamos falando de mudança paradigmática — da modernidade para a pós-modernidade —, compreender esse fenômeno linguístico pressupõe compreender que o mundo é inventado pela linguagem ou, como preferem muitos — a maioria bem modernos [preconceito é bem feio, não?] — que a linguagem apenas representa a realidade, que o mundo e sua vida estão dados *a priori*.

Este artigo tem por objetivo maior compreender as metáforas *rede* e *rizoma* para, a partir dessa compreensão, tentar compreender o que elas representam, se é que representam, ou

“Nova”: coloquei as aspas porque defendo a idéia de que as novas maneiras são avanços em relação às maneiras consagradas pela modernidade, e que já existem, portanto, enquanto possibilidade. Quis fazer a nota, mas acho que esta é uma discussão, aqui, tola.

Há cem anos, em torno da fala e do discurso, no contexto social, reinavam referenciais sólidos. Ligados entre si, sem por isso formar um sistema único e formulado como tal, eles tinham uma coesão, ou mesmo uma coerência lógica. A unidade dos referenciais se manifesta então no bom senso ou no senso comum, na percepção sensível (espaço euclidiano de três dimensões, tempo dos relógios), na concepção da natureza, na memória histórica, na cidade e na circunvizinhança urbana, na estética e na ética geralmente aceitas. Assim o caráter global dessa sociedade como “sujeito” se fazia sensível e a sociedade possuía (ou acreditava possuir, o que dá na mesma) um Código geral predominante, o código da honestidade e da honra, ou da dignidade. [...]

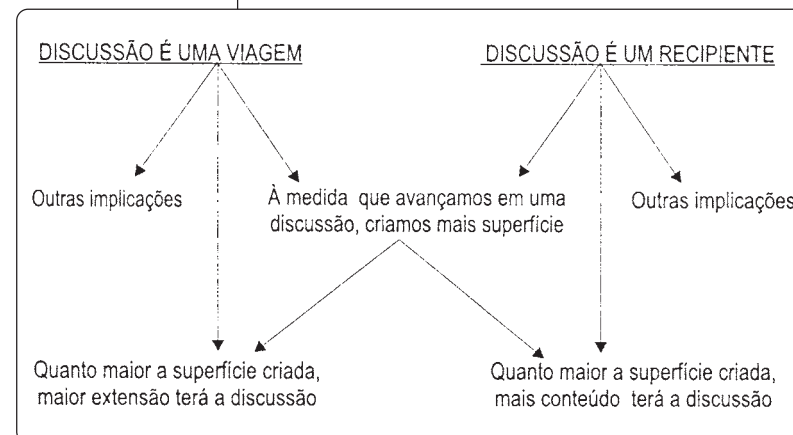
Ora, por volta dos anos 1905-1910, sob pressões variadas (ciências, técnicas, transformações sociais), os referenciais saltam uns após outros. A unidade do “bom senso” e da “razão” vacila e desmorona. [...]

(LEFEBVRE, 1991:121-2)

compreender como sua existência discursiva inventa o mundo que seu sentido contém. Como gancho, transcrevo uma passagem de Lakoff e Johnson ao abordar a coerência metafórica, até mesmo pelo exemplo que usam, já que o que pretendo, na seqüência do texto, é apresentar uma das discussões possíveis para a compreensão das metáforas rede e rizoma.

O aspecto mais importante que devemos ter em mente em nossas discussões a respeito da coerência das metáforas é o papel do objetivo da metáfora. A estruturação metafórica de um conceito, digamos, a da metáfora da VIAGEM para discussão [copiada da página 174 e colocada ao lado para a melhor compreensão deste trecho], permite-nos aprender um dos aspectos desse conceito. Dessa forma, uma metáfora é bem sucedida na medida em que atinge seu objetivo*, a saber, a compreensão de um aspecto do conceito. Quando duas metáforas conseguem satisfazer, a justaposição nos objetivos corresponde a justaposição nas metáforas. Afirmamos que essas justaposições podem ser caracterizadas em termos de implicações metafóricas compartilhadas e de correspondências que se estabelecem entre as metáforas.

(LEKOFF E JOHNSON, 2002:179)



REDES DE CONHECIMENTOS E TESSITURA DE CONHECIMENTO EM REDES

Que se apresentam como uma boa maneira de conhecer o mundo e suas vidas pelo que oferece de encontros — e desencontros — na relação com o outro. Tecer, como uma maneira mais prazerosa do que construir; compreender, como uma maneira muito lúcida do que explicar; beber sempre em todas as fontes*, como possibilidade de abraçar múltiplas relações que se complementam; narrar a vida e literaturizar a ciência*, como escolha estética mais próxima à vida social cotidiana e uma possível epistemologia a partir dela.

NEM SÓ DE METÁFORA VIVE O CONHECIMENTO (?)

Antes, porém, preciso desenhar um pouco mais em meus pensamentos a questão das metáforas. Rede, rizoma, árvore, olhar, sentir não são apenas palavras metaforizadas aqui ou ali, mas são imagens estéticas e éticas de maneiras de pensar e viver. Mais do que apenas uma figura de linguagem, as metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental (Fairclough, 2001:241). Portanto, falar do conhecimento através da metáfora da árvore é completamente diferente de referenciá-lo com a metáfora do

* Alves, N. (2001:26-9)

rizoma, que, pode ter aproximações com a metáfora da rede, mas não é a mesma metáfora. No entanto, entre o rizoma e a rede, existe um elo comum, ou o real sentido da metáfora, que é a malha; na rede, no entanto, a partir do significado primário dessa palavra, a idéia de organização está mais evidente do que no rizoma, cuja malha tem uma proximidade maior com a desordem absoluta.

Posso dizer, nesse sentido, que a metáfora do rizoma apresenta uma contraposição radical à metáfora da árvore; em outras palavras, a idéia de ordem e estrutura que caracterizam em profundidade o conhecimento e a ciência modernos tem seu contrário bem expresso na concepção rizomática de conhecimento e de ciência, assim como as possibilidades discursivas advindas dessa infinitude de conexões possíveis. Além disso, se tomarmos como ponto de partida a origem natural do rizoma, a metáfora se reveste de um sentido aleatório, isto é, sem nenhuma intencionalidade nas suas possibilidades de conexão. O princípio de multiplicidade* desconsidera a lógica binária, que possibilitaria, entre outras coisas, a divisão sujeito e objeto, inexistindo pontos ou posições ... como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz**. O princípio de ruptura a-significante se coloca contra os cortes demasiado significantes que separa as estruturas o que as atravessam, podendo o rizoma ser rompido em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas***. Esse princípio aponta, também, a organicidade do rizoma na relação entre linhas de segmentaridade e linhas de desterritorialização, pelas quais ela foge sem parar****. Se a concepção arbórea pode ser justificada por modelos estruturais ou gerativos, caracterizados, basicamente, por uma lógica binária, podendo, esses modelos, qual decalques, serem reproduzidos ao infinito, a concepção rizomática é exatamente o inverso — princípios de cartografia e de decalcomania****.

Princípios de conexão e de heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro ponto e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem. [...] Num rizoma (...), cada traço não remete necessariamente a um traço lingüístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc., colocando em jogo não somente regimes de signos diferentes, mas também estatutos de estados de coisas.

(DELEUZE & GUATTARI, 1995:15)

Deleuze e Guattari:

* 1995:16

** id.:17

*** id.:18

**** id.:21

De uma forma muito aligeirada, a partir de Deleuze e Guattari, delinee algumas características básicas da metáfora do rizoma que, como já antecipei, é construída para ser o inverso literal da metáfora da árvore, que representa a concepção moderna. Essa "construção" me trouxe à memória, e fui buscar para trazer, a noção de estratégia desenvolvida por Michel de Certeau.

E onde entra a rede nisso?

Compreendo a metáfora da rede como uma *tática*, no sentido certeuniano. Na medida em que o sentido de rizoma se constitui como o inverso da árvore, ele "institui" um território próprio, ou seja, passa a se constituir um *espaçotempo* da ação no seu próprio território. A metáfora da rede se aproxima, em muitos pontos, da metáfora do rizoma, e verei isso a seguir, mas funciona como *tática*, a saber, não possui território próprio e, portanto, não ocupa um lugar; *ela opera no tempo*. Mas antes, algumas distinções entre rede e rizoma, e uma delas é visual, pois, enquanto o rizoma não tem nenhuma lógica de visualidade, pois suas linhas fazem trajetos os mais desconexos possíveis, a rede me traz uma idéia de trama, de malha e, portanto, mais "organizada". No entanto, a configuração da rede não é estática; ao contrário, há movimento o tempo todo, como aqueles movimentos de ajustes entre os encontros dos fios da malha quando um fio é puxado, e qualquer fio pode ser puxado em qualquer ponto, provocando movimento em toda a rede, como bem observa Joanir Azevedo. E são tantos os movimentos e tantas as dobras da malha social, que parece o caos. E é mesmo,

Chamo de "estratégia" o cálculo das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um "ambiente". Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um *próprio* e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. (...)

Denomino, ao contrário, "tática" um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Aí ela se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O "próprio" é uma vitória do espaço sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiando para "captar no vôo" possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em "ocasiões".

(CERTEAU, 1994:46-7)

A rede como metáfora, com seus fios, seus nós e seus espaços esgarçados, nos permite historicizar a nós mesmos, a nossos pensamentos e a nossos atos, se entendemos que nada surge do nada, que tudo, de alguma forma está ligado a tudo, aí incluídos os imprevistos, os acasos, os lapsos, as fraquezas. Se por historicizar entendemos puxar fios, desnovelar, desdobrar as redes ou, ao contrário, enredar fios, a metáfora escolhida ajuda, como tantas outras usadas, a organizar os acontecimentos. Sua riqueza maior, no entanto, está em que permite trançar um número infinito de fios, como exige a opção teórica pela noção de complexidade. Alguns desses fios, também chamados conhecimentos, são fornecido pelo viver cotidiano, em seus múltiplos contextos, tanto como outros são permitidos pelos conhecimentos científicos que vamos adquirindo em pesquisas que fazemos.

(AZEVEDO, 2001:60-1)

se entendemos — a partir dos estudos de Poincaré —, como Prigogine (1996), uma teoria do caos, cuja **idéia central** é a de que pequenas alterações nas condições iniciais de um sistema podem provocar mudanças drásticas nesse sistema, seja no clima de uma região, no movimento da bolsa de valores ou na explosão inflacionária, na população de pássaros de um ecossistema, na erupção de um vulcão ou no ritmo dos batimentos cardíacos.*

De uma outra maneira, *Boaventura de Sousa Santos* (1998:27-9), referindo-se à teoria das estruturas dissipativas e ao princípio da “ordem através de flutuações”, **de Prigogine, diz que** a importância desta teoria está na nova concepção da matéria e da natureza que propõe, uma concepção dificilmente compaginável com a que herdamos da física clássica. Em vez da eternidade, a história; e, vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem, a criatividade e o acidente. **Esse aparente apêndice para falar — mesmo que bem superficialmente — da teoria do caos, ou melhor, da teoria das incertezas, que teve em Heisenberg um antecessor de Prigogine, é realmente apenas aparente, pois, quer na metáfora da rede, quer na do rizoma, uma nova ordem bem diferente da organização arbórea se verifica, como nos apresenta** *Boaventura*, nas mais diferentes áreas do conhecimento científico.

Pode parecer inútil desvelar as metáforas; mas só parece, pois esse desvelamento me pode deixar ver muitos sentidos de sua instituição representativa de maneiras de ser, como colocou Norman Fairclough. Para compreendermos mais e melhor essa tentativa minha, é preciso ter em mente que a metáfora é um tropo que consiste na transferência de uma palavra para um âmbito semântico que não é o do objeto que ela designa, e que se fundamenta numa relação de semelhança subentendida entre o sentido próprio e o figurado; translação**. Pelo menos, quando eu penso em rede, penso em trama, em malha, em táticas, em

* Fróis, K. P. (2004): Um breve histórico do fim das certezas ou o paradoxo de Janus. Florianópolis. (<http://www.cfh.ufsc.br/~dich/TextoCaderno63.pdf>)

Mas a importância maior desta teoria está em que ela não é um fenómeno isolado. Faz parte de um movimento convergente, pujante sobretudo a partir da última década [1975-1985], que atravessa as várias ciências da natureza e até as ciências sociais, um movimento de vocação trans disciplinar que Jantsch designa por um paradigma da auto-organização e que tem aflorações, em outras, na teoria de Prigogine, na cinérgica de Haken, no conceito de hiperciclo e na teoria da origem da vida de Eigen, no conceito de autopoiesis de Maturana e Varela, na teoria das catástrofes de Thom, na teoria da evolução de Jantsch, na teoria da “ordem implicada” de David Bohm ou na teoria da matriz-S de Geoffrey Chew e na filosofia do “bootstrap” que lhe subjaz. Esse movimento científico e as demais inovações teóricas que atrás defini como outras tantas condições teóricas da crise do paradigma dominante têm vindo a propiciar uma profunda reflexão epistemológica sobre o conhecimento científico, uma reflexão de tal modo rica e diversificada que, melhor do que qualquer outra circunstância, caracteriza exemplarmente a situação intelectual do tempo presente.

(SANTOS, 1998:20-30)

** Dicionário Aurélio Eletrónico Século XXI, versão 3.0, novembro de 1999.

conexões estruturadas, significados esses que compõem, na minha cabeça, a semelhança necessária à transferência semântica da metáfora. Por isso, pode ser que essa incursão que faço seja algo muito pessoal, e que pessoas outras pensem em rede com denotações além da trama que se aproximem mais do rizoma. Até por isso, entendo como importante trazer essa discussão, pois, a partir dela, estou estabelecendo uma compreensão dessas metáforas que interferem significativamente nas possibilidades táticas do meu texto, como diria Certeau.

Feito o comentário, continuemos, e nessa continuação uma grande incerteza: as malhas da rede pressupõem uma organicidade da vida social? De uma outra forma: se a rede não pode contar com um próprio, e só tem por lugar o do outro, como nos indica Certeau [na citação da página 10], esse outro é a estrutura herdada da modernidade? Até que ponto, para aproximar a metáfora do rizoma como mais ligada à noção de estratégia, a concepção rizomática opera com continuidades e permanências [id.], se ela nega qualquer tipo de organização *a priori*?

DOS CAMINHOS — E DESCAMINHOS — DE REDES E RIZOMAS

As incertezas a que me referi no parágrafo anterior me fizeram parar a escrita e esperar a leitura da minha orientadora. Mas como o cotidiano é dinâmico e contínuo — sem ser necessariamente linear — aconteceu, entre o parágrafo anterior e este, um encontro do nosso grupo de pesquisa*, cuja discussão se deu em torno do artigo "A desconstrução do espaço", de Mark Wigley**. O ponto mais polêmico ficou em torno da noção de desconstrução, sobre a qual o autor afirma: A desconstrução não é um novo paradigma. Não se trata de explorar a divisão entre os modelos ou entre os

Do fundo dos oceanos até as ruas das megalópoles, as táticas apresentam continuidades e permanências. Em nossa sociedade, elas se multiplicam com o esfarelamento das estabilidades locais como se, não estando mais fixadas por uma comunidade circunscrita, saíssem de órbita e se tornassem errantes, e assimilassem os consumidores a imigrantes em um sistema demasiadamente vasto para ser o deles e com as malhas demasiadamente apertadas para que pudessem escapar-lhe. Mas introduzem um movimento browniano nesse sistema. Essas táticas manifestam igualmente a que ponto a inteligência é indissociável dos combates e dos prazeres cotidianos que articula, ao passo que as estratégias escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que os sustenta, guardado pelo lugar próprio ou pela instituição.

(CERTEAU, 1994:47)

* "Redes de saberes em educação e comunicação: questão de cidadania", coordenado pela profª Nilda Alves, que se reúne semanalmente para discutir questões várias, na maior parte das vezes a partir de textos lidos e estudados por seus participantes.

** Oitavo texto do livro *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*, organizado por Dora Schnitman.

fenômenos ou as classificações, mas de localizar as divisões, rupturas e quebras dentro de um sistema, os elementos instáveis que organizam a estrutura a partir de dentro mas são rotineiramente suprimidos para produzir a imagem conhecida. Os elementos instáveis não ameaçam meramente a existência da estrutura: são sua própria possibilidade (1996:156-7). O debate ficou mais acirrado quando Nilda apontou a impropriedade do termo, na medida em que estamos mergulhados nas possibilidades mais amplas da tessitura. Se, portanto, não operamos com a construção, mas com a tessitura, como operar com a desconstrução? — questiona ela.

Ao tentar estabelecer relações entre estratégia e tática e rizoma e rede, caminhei um pouco pela possibilidade de a metáfora do rizoma operar num próprio, o que não aconteceria com a metáfora da rede. A noção de desconstrução, me parece, também não constitui um próprio, mas opera no campo do outro, do já instituído, nas invisibilidades provocadas pela familiaridade, como nos coloca Wigley. Neste sentido, a desconstrução, enquanto metáfora, não se opõe à tessitura, mas apenas revisita as construções do velho, do familiar. Cuidando para não abusar do jogo de palavras, às vezes muito perigoso porque nos trai os pensamentos, não se trata de destecer o construído, mas sim de desconstruir mesmo para compreendermos a lógica da construção, num velho e familiar que foi intencionalmente construído, em que pesem as tessituras incontroláveis de um cotidiano que, enquanto cotidiano, sempre existiram.

No entanto — e aqui vejo uma questão sobre a qual ainda não consigo pensar mais profundamente —, as metáforas de rizoma e de rede são diferentes, talvez menos pela relação possível com estratégia e tática, e mais pela estrutura mesmo que cada uma carrega dos significados originais que lhes dão sentido enquanto metáforas, como indica José Machado Pais. Preciso

A desconstrução não se ocupa do novo, mas do velho, do familiar. É um repensar o cotidiano — tão familiar que se torna quase invisível — descobrindo, nessa familiaridade, certas qualidades cruciais que parecem absolutamente inesperadas e imprevisíveis e que, de alguma maneira, desviam ou comprometem a própria cena em que se encontram.

(WIGLEY, 1996:156)

Vimos que qualquer conduta aparece inscrita num sistema de normas sem que em relação a este se encontre subordinada. As normas não são *estipulativas*, apenas prescritivas. Dito de outro modo, e retomando Certeau, ainda que os indivíduos se vejam enquadrados por “sintaxes prescritivas”, as suas condutas, ao refletirem trajectórias indeterminadas e heterogêneas, traçam diferentes ardis de interesses e de desejos que circulam num constante vaivém, transbordando e desviando-se do relevo imposto pela lógica de um qualquer sistema. São esses actos transgressores que levam Certeau a falar da vida cotidiana como um “terreno de movimentos espumosos”, de um mar insinuando-se por entre as estruturas rochosas e os dédalos ou labirintos de uma “ordem estabelecida”. Por outras palavras, e continuando a seguir Certeau, é ao nível do *quotidiano* que fervilham os actos dos “produtores irreconhecidos” (a expressão é de Certeau) —, “trajectórias indeterminadas” aparentemente insensatas e extravagantes por não serem coerentes com o espaço pré-fabricado de normas em prescrições em que se movem. As trajectórias quotidianas têm, de facto, uma configuração fluida. Como a água fluida que toma a forma das estruturas morfológicas que a acolhem é capaz de se insinuar frente a essas estruturas, erodindo-as, lentamente, também a vida quotidiana, em toda a sua fluidez, se insinua, sub-repticiamente, contra as quadrículas institucionais que lhe dão forma, que a “regulam”.

(PAIS, 2003:125)

deixar patente que, nesse momento, não me importa qual metáfora é mais ou menos coerente com uma epistemologia do cotidiano; esse ponto, deixo para um pouco mais adiante.

Uma primeira pergunta retórica que consigo fazer neste momento é: o rizoma ou a rede são metáforas criadas para representar um novo paradigma? Penso que a resposta mais ou menos óbvia é sim, pois ambas as concepções trazem propostas de compreensão do conhecimento que se contrapõem à concepção moderna representada pela metáfora da árvore, e representam, pelo menos para um grupo grande de teóricos, o que se convencionou chamar de pós-modernidade. Partindo dos significados de paradigma — diria que consensuais — de modelo, padrão, será que poderia inferir, então, que essas metáforas representam a tentativa de homogeneizar essa “nova” compreensão do conhecimento?

A resposta a essa segunda pergunta não me parece mais ou menos óbvia, porque, para respondê-la, não sinto que posso fazê-la tratando a concepção rizomática da mesma maneira que a concepção da rede. A resposta me parece mais ou menos óbvia enquanto relacionada à metáfora do rizoma, pelos motivos que já expus, a saber alguns: constituição de um lugar próprio, a ausência de uma lógica necessária, a dimensão totalmente [estou forçando uma barra?] aleatória dos fios que formam o rizoma e, para mim mais importante nesta reflexão, o fato de ser uma contraposição total [outra forçamento de barra!] à concepção moderna de construção do conhecimento. Marquei as palavras de exclusão — totalmente e total — porque não acredito que elas sejam possíveis, mas foram absolutamente [marco essa também] necessárias ao raciocínio que desenvolvi, pois caracterizam, na compreensão que estou dando à metáfora do rizoma, uma possibilidade de substituição de uma

concepção — moderna — por outra — pós-moderna. Com esse entendimento, da substituição, me parece que o conceito de hegemonia que caracteriza a modernidade cabe igualmente à pós-modernidade.

Para responder à mesma pergunta com relação à metáfora da rede, penso que o caminho a ser percorrido é diferente do caminho de resposta à metáfora do rizoma, a começar, como também já anunciei páginas antes, porque compreendo rede como tecido, malha, trança, que é bem diferente de emaranhado que, como nas tapeçarias e outros bordados, estão no avesso do que se mostra como o desenho pronto. Mas a falha dessa comparação com o avesso de uma frente dos tapetes é que essa rede, a da vida social, é movimento constante, em que os fios não anunciam previamente a sua direção e, por isso, os pontos de encontro e desencontro. Muitas vezes, um fio de uma cor entra numa malha e sai de uma outra com outra coloração ou tonalidade. Ao mesmo tempo, ainda obediente ao significado original de rede que dá sentido à metáfora, os fios que se movimentam na rede guardam suas origens na tessitura do tempo irreversível do conhecimento humano e, pelo meu desejo, mais humanizado e solidário, o que me remete à *segunda ruptura epistemológica* proposta por

Boaventura de Sousa Santos.

Pode ser que, por uma profunda incompetência, não consiga ver no significado da metáfora da rede a possibilidade de substituição paradigmática por oposição que desqualifica a modernidade como algoz de promessas que não pôde cumprir por maucaratismo de seus cientistas, até porque, o cotidiano da vida social sempre esteve imiscuído na construção dos pressupostos teóricos modernos como uma marca constante de que hegemonia e unanimidade são coisas bem diferentes. É bom

Proponho a ideia de uma *dupla ruptura epistemológica* como forma de superar este *beco-sem-saída* [a ciência pode impor, como ausência de preconceito, o preconceito de pretender não ter preconceito]. A expressão *dupla ruptura epistemológica* significa que, depois de consumada a primeira ruptura epistemológica (permitindo, assim à ciência moderna diferenciar-se do senso comum), há um outro acto epistemológico importante a realizar: romper com a primeira ruptura epistemológica, a fim de transformar o conhecimento científico num novo senso comum. Por outras palavras, o conhecimento-emancipação tem de romper com o senso comum conservador, mistificado e mistificador, não para criar uma forma autónoma e isolada de conhecimento superior, mas para se transformar a si mesmo num senso comum novo e emancipatório.

(SANTOS, 2000:107)

pensar no alerta de Pena-Vega & Nascimento quanto aos perigos de nos deixarmos iludir por um paradigma que, compreendido como a bola da vez, como moda, seja tão passageiro — penso que posso chamar quatro séculos de uma passagem rápida na história da humanidade — quanto o paradigma que está tentando problematizar.

Vou retomar a alusão à tecedura de tapetes para tentar me clarear quanto à tessitura de conhecimentos em rede, que, enquanto metáfora, é diferente da metáfora das redes de conhecimentos, com a consciência de que estou privilegiando a visão — uma das marcas metafóricas da modernidade — como caminho discursivo dessas relações que me vão compor algumas possibilidades de uma epistemologia do cotidiano, mas lembrando que outras possibilidades de percepção são tão válidas quanto. Na tecedura dos tapetes, há uma relação entre sua frente e seu verso. Muitas vezes, eu diria a maioria delas, olhando-se o verso, não se tem uma idéia nítida da imagem que está estampada em sua frente; sabemos, *a priori* (?), que o emaranhado do verso tem uma relação lógica com a frente, mas nem sempre, ou quase sempre, podemos perceber qual seja. Por outro lado, ao olharmos a frente, o desenho acabado, dificilmente conseguimos supor que o seu verso seja tão diferente e, também, dificilmente conseguimos relacionar o desenho acabado com a “aparente confusão” do seu verso.

Inventando um tapete-processo, que está sempre em movimento de tecedura, e (1) imaginando, a partir daí, que são múltiplos e incontáveis os tecelões, e que esses poderão ter — e provavelmente têm — imagens diferentes do que poderia ser o “desenho final (?)” da obra; (2) tomando por princípio que os tecelões se posicionam, para trançar seus fios, na frente, e não no

verso do tapete; (3) aventando como possibilidade que os tecelões, ao passarem a sua agulha para o verso — na medida em que há simultâneas agulhas passando para o verso — e que, ao fazê-lo, largam a agulha para pegá-la no verso, e que (4) nada garante que, ao pegar a agulha no verso, esta seja a sua, e que, (5) ao trazer para a agulha para a frente, esta não seja a sua, trazendo, portanto, um fio de cor, espessura, material, dentre outras coisas, diferentes do fio que anteriormente passou para o verso, para a consecução do desenho que anteriormente tinha imaginado; (∞) compreendendo que infinitas (?) são as possibilidades de irmos acrescentando outras relações nessa tecedura, podendo supor que nem mesmo o “desenho” da frente do tapete, neste caso do tapete-processo, pode ser visualizado pelos tecelões como algo que “venha a ser” o desenho que cada um deles imaginou ou se propôs a tecer, ou seja, a *afirmação dos valores* que cada tecelão projeta.

Para ampliar a metáfora, e sem nenhum controle de que vá chegar a qualquer conclusão, digo que o processo de tessitura do conhecimento expresso na metáfora é — e sempre foi — o da *vida cotidiana*. Num determinado momento — que pode ser anos ou séculos —, a primeira ruptura epistemológica — historicamente percebida por Bachelard e por ele transformada em discurso — estabeleceu que apenas alguns tecelões poderiam manipular agulhas e linhas, para que o desenho da sua frente fosse imaginável como um *viraser* concreto, objetivo, que todas as pessoas viventes, naqueles momentos

A profissionalização do conhecimento é indispensável mas apenas na medida em que torna possível eficaz e acessível a aplicação partilhada e desprofissionalizada do conhecimento. Esta corresponsabilização contém na sua base um compromisso ético. Neste domínio vivemos hoje numa sociedade paradoxal. A afirmação discursiva dos valores é tanto mais necessária quanto mais as práticas sociais dominantes tornam possível a realização desses valores. Vivemos numa sociedade dominada por aquilo que São Tomás de Aquino designa por *habitus principiorum*, o hábito de proclamar princípios para não ter de viver segundo eles.

(SANTOS, 2000:32)

A paisagem imaginária de uma pesquisa sempre tem algum valor, mesmo que destituída de rigor. Restaura aquilo que se indicava um dia sob o rótulo de “cultura popular”, mas para mudar em uma infinitude móbil de táticas aquilo que se representava como uma força matricial da história. Mantém portanto presente a estrutura de um imaginário social de onde a questão não cessa de assumir formas diferentes e de surgir sempre de novo. Previne também contra os efeitos de uma análise que, necessariamente, não é capaz de apreender essas práticas a não ser nas extremidades de um aparelho técnico, onde alteram ou distorcem seus instrumentos. E assim o próprio estudo se faz marginal com relação aos fenômenos estudados. A paisagem que coloca em cena esses fenômenos em um modo imaginário tem portanto o valor de corretivo e terapia global contra a sua redução por um exame lateral. Assegura ao menos a sua presença a título de fantasmas. Essa volta a uma outra cena lembra assim a relação que a experiência dessas práticas mantém com aquilo que fica à mostra com uma análise. Testemunha, que só pode ser fantástica e não científica, da desproporção entre as táticas cotidianas e uma elucidação estratégica. Daquilo que cada um faz o que é que se escreve? Entre os dois, a imagem, fantasma do corpo experiente e mudo, preserva a diferença.

(CERTEAU, 1994:105-6)

históricos e em outros, pudessem, independentemente de suas imaginações de outros desenhos, identificar como um desenho de todos, lógico, com forma definida.

Sobre redes de conhecimentos, digo — e não estou sozinho nesse dizer — Lefebvre, 1991; Alves, 2000; Alves & Garcia, 1999; Santos, 1998b, 2000, 2001, 2003; Bronowski, s/d; entre outros — que ela sempre esteve presente na história do conhecimento humano, mesmo na modernidade, em que houve todo um sistema de comunicação entre teóricos e teorias; neste caso, uma rede intencionalmente excludente dos conhecimentos tecidos pelos praticantes da vida cotidiana, como referem, cada um à sua maneira, Lefebvre e Bronowski. Mas, mesmo essa exclusão não se deu por inteiro, pois a ciência, mesmo a moderna, foi construída por pessoas, sujeitos de suas histórias individual e social, e me parece improvável que cientistas pudessem desligar-se de si mesmos ao, por exemplo, ter de escolher um procedimento de pesquisa em detrimento de outros possíveis. Homens e mulheres do seu espaço-tempo, os cientistas, ao levantar pela manhã — mesmo que seja ao meio-dia, pois tanto aos poetas como aos cientistas é permitido acordar a esta hora, se a ‘inspiração bateu’ de madrugada — vai ao banheiro, toma café ou outro líquido, arruma os papéis trabalhados à noite ou que vão ser necessários durante o dia de trabalho, decide o que a família ou ele/ela próprio vai comer durante o dia ou à noite ‘voltando do trabalho’, em especial se for mulher. Tudo isto feito, às vezes, com muita ordem, outras vezes no meio de alguma confusão, se a família é formada também por crianças que têm seus ‘problemas’ e ritmos próprios (Alves, 2000:27)

A despeito do positivismo e do pragmatismo que pretendem aboli-la [a vida real dos trabalhadores e seu duplo aspecto: produtora e ilusões a superar], a filosofia continua a dominar essas investigações. Ela — e apenas ela — reata as reflexões fragmentárias e os conhecimentos parcelares. Impossível fazer abstração da filosofia da pesquisa sobre o homem (essência e existência), sobre o conhecimento (verdadeiro ou falso), sobre o possível e o impossível. Não há outra referência para se apreciar e pôr em conexão os elementos e fragmentos descobertos. Por quê? Porque a filosofia, considerada no seu conjunto, na sua totalidade, encerra um projeto de “ser humano” livre, completo, plenamente realizado, racional e real ao mesmo tempo; numa palavra: total.

(LEFEBVRE, 1991:17)

Se temos de começar pelo princípio devemos apreender que todos fazemos parte do mundo que observamos. Não podemos dividir o mundo em duas partes: nós de um lado do *écran* como espectadores e tudo mais como um espetáculo do outro lado que remotamente observamos. Isto pode parecer que é unicamente uma questão filosófica. E, sem dúvida, é possível reunir uma ciência de boa eficácia aproximada com uma falsa filosofia: fazer máquinas a vapor, fixar o nitrogênio do ar e resolver diferentes equações. Mas, alcançando um certo grau de sutileza, falham estes hábitos facilmente aceites. Não é então possível obter as respostas certas enquanto se não possuir a noção exacta do que estamos fazendo. Atingido este ponto a nossa filosofia tem de estar certa, se filosofia é a palavra para esta atitude crítica perante os nossos hábitos de pensamento. Não devemos olhar para qualquer abstracta perspectiva da ciência, mas para os processos que realmente se efectuam quando praticamos a ciência.

(BRONOWSKI, s/d:117-8)

Os conhecimentos, mesmo os científicos, são comunicados, e não podemos garantir, após a publicização de uma descoberta científica, o que outros cientistas, ou mesmo pessoas comuns, farão com essa descoberta, que sentidos o achado científico vai assumir e que usos serão feitos dele, por mais fechados que sejam os espaçostempos de "produção" dos conhecimentos científicos. Não há ciência sem comunicação, por isso, não há ciência sem discursos que a tornem comunicável, mesmo que para apenas outros cientistas, como nos mostra Luiz Fernando Veríssimo (1997:73):



Se redes de conhecimento é a expressão de uma nova maneira discursiva de representar os conhecimentos acumulados pela humanidade na sua trajetória histórica, temos uma metáfora que, nova de uso, é "velha" de existência. Mesmo que a explicação científica do mundo seja compreensível só para outros cientistas, estes formam uma rede, a dos cientistas, em que essa compreensão se faz pela comunicação dos discursos produzidos pelos próprios cientistas. Não é à toa que trago uma reflexão de Fairclough sobre o metadiscurso, pois preciso questionar, no meu discurso, o quanto me situo acima ou fora do [meu] próprio discurso numa posição de controlá-lo e manipulá-lo. Se for isso que ocorre, essa

O metadiscurso implica que o(a) falante esteja situado acima ou fora de seu próprio discurso e esteja em uma posição de controlá-lo e manipulá-lo. Isso tem implicações interessantes para a relação entre discurso e identidade (subjetividade): parece ir contra a visão de que a identidade social de uma pessoa é uma questão de como ela está posicionada em tipos particulares de discurso.

(FAIRCLOUGH, 2001:157-8)

não é a intenção, mas sim porque me incomoda a noção de ruptura como uma negação de um “velho” que é substituído por um “novo”.

DE AUDITÓRIOS, ORADORES E RETÓRICAS SE FAZEM METÁFORAS

Uma questão a considerar quanto à discursividade das metáforas é, segundo Boaventura, a relação retórica / auditório, na medida em que, dependendo do auditório, a retórica apresenta uma linha argumentativa específica. Concordando com o que diz Boaventura (2000:100-1), quem se dirige a um auditório universal tem mais probabilidades de utilizar os *topoi* gerais, no sentido aristotélico do termo. Além disso, a retórica de eficácia máxima, no caso de um auditório universal, é aquela que só recorre à prova lógica. **As metáforas que objetivam representar o conhecimento, de uma maneira geral, e o conhecimento científico, em particular, necessariamente se dirigem a um auditório universal, devendo, portanto, apresentar uma retórica que, diferentemente da modernidade, privilegie o convencimento em detrimento da persuasão, deve acentuar as boas razões em detrimento da produção de resultados (op. cit.:104). Ao reconhecer a relação dialógica entre orador e auditório, e a possibilidade de um se tornar o outro, e vice-versa, Boaventura ratifica o sentido da metáfora da rede, tanto na direção das redes de conhecimentos quanto na da tessitura de conhecimento em redes de que fala Alves, Nilda.**

Nesta dimensão, diz Boaventura (2003:107), a minha proposta é que, em termos gerais, todos nós, cada um de nós, é uma rede de sujeitos em que se combinam várias subjectividades correspondentes às várias formas básicas de poder que circulam na sociedade. Somos arquipélagos de subjectividades que se combinam diferentemente sob múltiplas circunstâncias pessoais e colectivas. **Para mim, essa proposta de Boaventura dá sentido às metáforas das**

A nova retórica assenta na polaridade orador/auditório e no quase total protagonismo do orador. Esta polaridade exige, na realidade, um certo diálogo entre o orador e o auditório, dado que a argumentação não só pressupõe “um encontro de espíritos” como, para ser eficaz, obriga a um conhecimento prévio do auditório que se pretende influenciar. A dimensão dialógica é, porém, reduzida ao mínimo indispensável e só se admite por ser necessária para influenciar o auditório. Por outras palavras, a relação entre o orador e o auditório tem algumas semelhanças com a relação entre sujeito e objecto.

Entendo que a *novíssima retórica* deverá intensificar a dimensão dialógica intersticial da nova retórica e convertê-la no princípio regulador da prática argumentativa. Em termos ideais, a polaridade orador/auditório deve perder a rigidez para se transformar numa sequência dinâmica de posições de orador e de posições de auditório intermutáveis e recíprocas que torne o resultado do intercâmbio argumentativo verdadeiramente inacabado: por um lado, porque o orador inicial pode acabar por transformar-se em auditório e, vice-versa, o auditório em orador e, por outro lado, porque a direção do convencimento é intrinsecamente contingente e reversível. O “conhecimento do auditório” – que, como vimos, é uma condição necessária ao êxito da argumentação – deve ser multidireccional e acaba por ser a soma total do conhecimento de cada um dos oradores. Através da retórica dialógica, o conhecimento progride na medida em que progride o autoconhecimento.

redes — redes de conhecimentos e tessitura de conhecimento em rede — e também a do rizoma, como compreendem Deleuze e Guatarri.

Tenho minhas dúvidas se consigo fazer uma reflexão diferente quanto à tessitura de conhecimento em rede, pois não consigo perceber que as maneiras de fazer da modernidade — em que pesem suas tendências em desconsiderar os conhecimentos tecidos cotidianamente pelo senso comum — tenham conseguido, efetivamente, não estar enredadas na vida social cotidiana, como me faz pensar Henri Lefebvre. Não apenas pelo que já conversei, nos parágrafos anteriores, sobre redes de conhecimentos, mas pela crença de que não podemos apagar, por mais que tentemos, a trama social que institui nossas subjetividades. O cotidiano é tão forte em nós quanto nós mesmos, para o bem ou para o mal, para acatá-lo ou rejeitá-lo.

No entanto, como este texto faz parte de um conjunto de artigos que tem, como pretensão, pensar numa epistemologia do cotidiano, compreendo que tanto as redes de conhecimentos quanto as tessituras de conhecimento em redes percorrem novas significações, em que pesem suas “velhas” existências prática e semântica. Embora a discussão entre rizoma e rede ainda não esteja superada neste estudo, minha opção pela metáfora da rede é explícita, e penso que minimamente explicitada. Uma reflexão, no entanto, se impõe antes de continuar. Como já declarei, redes de conhecimentos e

Não existe enunciado individual, nunca há. Todo enunciado é o produto de um agenciamento maquínico, quer dizer, de agentes coletivos de enunciação (por “agentes coletivos” não se deve entender povos ou sociedades, mas multiplicidades). Ora, o nome próprio não designa um indivíduo: ao contrário, quando o indivíduo se abre às multiplicidades que o atravessam de lado a lado, ao fim do mais severo exercício de despersonalização, é que ele adquire seu verdadeiro nome próprio. O nome próprio é a apreensão instantânea de uma multiplicidade. O nome próprio é o sujeito de um puro infinito compreendido como tal num campo de intensidade.

(DELEUZE & GUATARRI, 1995:51)

O cotidiano é o humilde e o sólido, aquilo que vai por si mesmo, aquilo cujas partes e fragmentos se encadeiam num emprego do tempo. É isso sem que o interessado tenha de examinar as articulações dessas partes. É portanto aquilo que não tem data. É o insignificante (aparentemente); ele ocupa e preocupa e, no entanto, não tem necessidade de ser dito, é uma ética subjacente ao emprego do tempo, uma estética da decoração desse tempo empregado. É o que se une à modernidade. Por esta palavra é preciso entender o que traz o signo do novo e da novidade: o brilho, o paradoxal marcado pela tecnicidade ou pelo mundano. É o audacioso (aparentemente), o efêmero, a aventura que se proclama e que se faz aclamar. É a arte e o estetismo, mal discerníveis nos espetáculos que o mundo dito moderno apresenta e o espetáculo de si que ele apresenta a si mesmo. Ora, cada um deles, o cotidiano e o moderno, marca e mascara, legítima e compensa o outro. A vida cotidiana universal da época, segundo a expressão de Herman Broch, é o inverso da modernidade, é o espírito do tempo. Seus aspectos e facetas são, a nosso ver, tão importantes quanto o terror atômico e a conquista do espaço. Não seriam eles solidários nisso?

(LEFEBVRE, 1991:31)

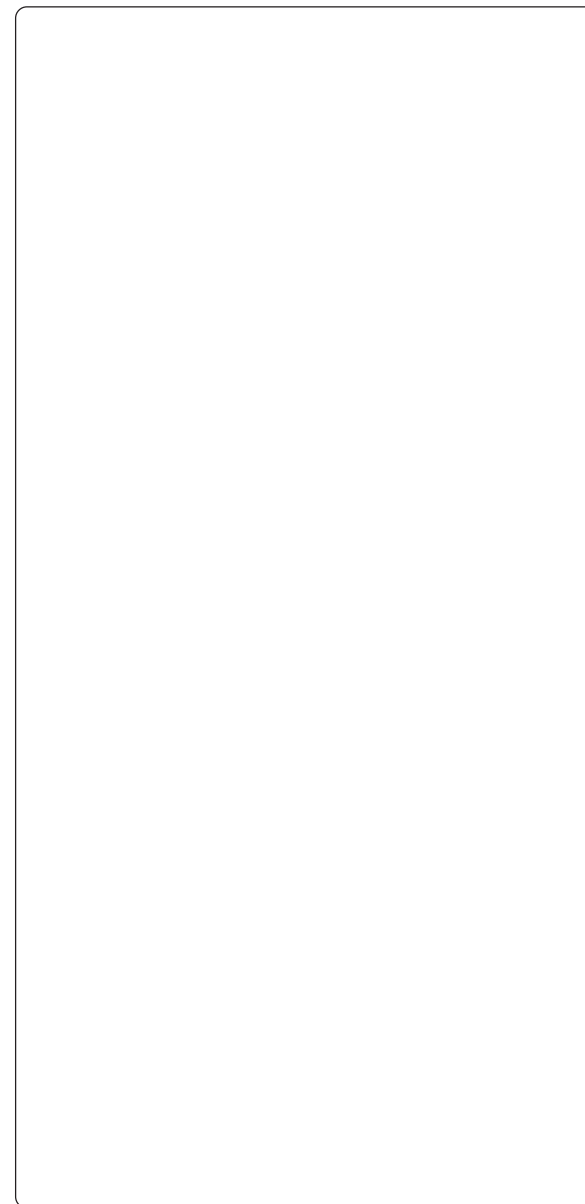
tessitura de conhecimento em redes são, para mim, metáforas diferentes, mas, ao mesmo tempo, indissociáveis, pelo menos numa perspectiva [olha a modernidade aí, gente!] de uma epistemologia que compreende como seu espaçotempo de prática o cotidiano do senso comum e do incomum, se é que assim — incomum — possa chamar o cotidiano do fazer científico em bases modernas. Essa indissociabilidade advém da crença de que os modos de fazer implicam maneiras de *conhecerser* e também de modos de *ser*. E certamente esta é uma grande diferença entre uma produção moderna de conhecimento e uma tessitura em rede de conhecimentos a partir da vida cotidiana.

Existe, portanto, uma indissociabilidade entre os sentidos das metáforas e a “produção” discursiva que elas, as metáforas, abraçam como possibilidades de expressão coerente com a “ordem ou desordem” que apresentam. De uma outra forma, e lembrando o trecho de Deleuze e Guatarri da página anterior, não existe enunciado individual, na medida em que, todos e cada um, somos uma rede de sujeitos *mergulhados em* arquipélagos de subjectividades, como nos apresenta Boaventura.

EPISTEMOLOGIA DO COTIDIANO: CERTAMENTE UMA METÁFORA

Pensar numa epistemologia possível a partir do cotidiano da vida social — em que fazeres e saberes são fios, no mínimo, com a intimidade de um casal que se ama e que, por esse amor, não se separa, mesmo que se saibam diferentes — pressupõe compreender relações sociais solidárias, solidariedade que implica, por sua vez, a consciência de que é muito difícil poder afirmar que alguém, mesmo que dotado da mais significativa inteligência e uma sensibilidade admirável, possa conhecer apenas a partir de si mesmo. Concordando com os meus interlocutores acima, posso dizer

que a produção discursiva de uma pessoa não é apenas e inteiramente dela, mas também de outras pessoas cujos discursos fazem parte da sua subjetividade, como nos lembra *Certeau*. De outra forma ainda, e analisando a minha própria



discursos das ciências é uma das invenções necessárias. Avançar na discussão da democracia como um espaçotempo fundamental de participação coletiva é outra superação que uma “nova” maneira de tecer conhecimentos deve colocar-se como tarefa inadiável.

Mais do que um objetivo a ser alcançado, a tessitura de conhecimentos em rede é um desafio de superação das formas de fazer que se enraizaram no mundo ocidental com a hegemonia do pensamento moderno. Superar essas formas de fazer não implica apenas mudanças discursivas, mas antes e mais profundamente, mudanças sociais, melhor dizendo, mudanças nas relações sociais. Para mim, essas mudanças nas relações sociais representam o que Boaventura Santos chama de um novo senso comum ético: um senso comum solidário, **que se funda** no princípio da comunidade, com as suas duas dimensões (a solidariedade e a participação), e a racionalidade estético-expressiva (o prazer, a autoria e a artefactualidade discursiva) (2000:111). Nilda Alves, ao trazer a discussão que Certeau faz com Foucault, apresenta algumas considerações importantes a esta reflexão, pois aborda elementos que discutem as relações de poder que circulam nos vários contextos da vida social:

Discutindo com Foucault a análise que realiza, dando-lhe o crédito de uma obra insubstituível, Certeau (1994) vai mostrar alguns pontos que adiantam a possibilidade do estudo do cotidiano. O primeiro deles é que ao estudar a *arqueologia* do sistema *panóptico* dominante, através do isolamento e de ultrapassagem de outras propostas, Foucault nos indica a existência, de modo permanente, de outras propostas que precisam ser “vencidas” e “ultrapassadas”. Certeau a este respeito diz que essas outras propostas *poderiam ser consideradas como imensa reserva constituindo os esboços ou os traços de ‘desenvolvimentos diferentes’,* que sempre existiriam, acrescento eu. Dessa maneira, a coerência da proposta vencedora, a panóptica, *é o efeito de um sucesso particular, e não a característica de todas as práticas tecnológicas. Sob o monoteísmo aparente a que se poderia comparar o privilégio que garantiriam para si mesmos os dispositivos panópticos, sobreviveria um ‘politeísmo’ de ‘práticas disseminadas’, dominadas mas não apagadas pela carreira triunfal de uma entre elas* (Certeau, 1994, p. 115).

Um outro aspecto discutido por Certeau sobre a análise foucaultiana, perguntando se é possível ir mais longe, indica que os dispositivos e procedimentos hegemônicos passam a sê-lo na medida em que são capazes de realizar uma análise total da sociedade, de suas instituições e dos movimentos que nela se dão, a partir de sua própria lógica, ou seja aquela que os transformou em hegemônicos e que, portanto, será também hegemônica. Isto significa que junto, nos mesmos processos, perde a capacidade de analisar e até mesmo admitir todas as outras lógicas possíveis e existentes no mesmo *espaçotempo*, porque se apropriou dele e o entende seu e, portanto, organizado dentro da sua lógica e possível de ler com o seu 'alfabeto'. Em uma linguagem específica criada com a modernidade, é possível dizer que se perde a condição de *ver* os outros procedimentos que não contam com um *lugar próprio*, como o que a maquinaria panóptica tem. Deixa, até mesmo, de admitir a existência de outros procedimentos, que se tornam inimagináveis. Certeau (1994) explica, então, que *essas técnicas [não hegemônicas], também operatórias, mas inicialmente privadas daquilo que fez a força [daquela hegemônica], são as 'táticas' (...) que [fornecem] um sinal formal às práticas [comuns] do consumo [usando os produtos colocados à disposição]* (p. 117).

(ALVES, 2000:48-9)

Como fechamento destas considerações sobre redes de conhecimento e a tessitura de conhecimentos em rede, que deverá ser aprofundada na tese, quero levantar a questão das fontes de pesquisa, aspecto de fundamental importância para o estudo que pretendo fazer sobre as avaliações das aprendizagens. Para introduzir esta discussão, vou narrar um caso acontecido comigo num desses caminhos em que os conhecimentos especializados — os de literatura, nessa narrativa — nos possibilitam, muitas vezes, percorrer. Na Bienal do Livro de 1999, fui convidado a participar de um evento chamado "Encontros literários", organizado pela então existente Rádio Alvorada e a Editora Record, que consistia em entrevistar autores da Record que estavam lançando livros na Bienal. Dentre muitos autores de renome e outros um pouco mais desconhecidos do grande público, constatei que, naquele ano, um grande número de jornalistas estavam-se lançando no panorama literário, dentre eles, o jornalista Domingos Meireles, com o livro *A Coluna Prestes*, resultado de 20 anos de pesquisa refazendo os caminhos percorridos por Luiz Carlos Prestes e seus seguidores

naqueles idos revolucionários.

Uma das perguntas que fiz ao autor — e é a que me interessa trazer para essa discussão — foi se esse seu livro representava algum tipo de resgate da sua atuação como jornalista para trazer de volta uma história que, à época, foi mal contada pela imprensa, já que o tema era objeto de severas censuras por parte do governo. Sua resposta foi interessante — e me remete às reflexões de José Machado Pais sobre pesquisa —, pois não se defendeu da implícita acusação que minha pergunta continha, e apenas disse que a história não pode ser escrita apenas a partir do que oficialmente se registrou dela. Disse-nos, ainda, que possuía um vigoroso arquivo com documentos e fotografias da época, mas que, ao começar a escrever a história, sentiu que faltavam as falas das pessoas dos lugares por onde a coluna havia passado, pois os registros oficiais, e mesmo os oficiosos, não relatavam as relações que se estabeleceram entre os integrantes da Coluna Prestes e os habitantes dos locais de seu caminho, e foi isso que ele foi buscar: pessoas que, tendo vivido e convivido, naqueles espaçostempos, pudessem trazer outros elementos que faltavam a uma maior completude daquela história. O jornalista foi buscar nas histórias individuais, nas memórias dos sujeitos de uma história que ainda não tinha sido contada, nos significados individuais de histórias vividas no senso comum, no cotidiano de cada pessoa, os elementos que poderiam dar mais sentido à história da Coluna Prestes.

Retomando o exemplo da pesquisa que esteve na origem desta reflexão — o namoro e as relações de sedução —, se as “paixões individuais” se inscrevem sempre num contexto social e, por isso mesmo, o enamoramento é um “movimento colectivo a dois”, como justificar o apelo a um método heurístico que permite ver o universal através do singular? Como indagar o objectivo fundado no subjectivo? Como depreender o real do imaginário e descobrir o geral através do particular? No fundo, como é que a subjectividade inerente a uma autobiografia pode constituir o suporte de um conhecimento científico?

Para dar respostas a estas interrogações há que atender a que os documentos biográficos (memórias, biografias, histórias de vida, etc.) não podem ser considerados reflexos passivos de uma entidade individual, isolada, sem envolvimento social. O indivíduo não constitui um átomo social representativo da unidade heurística mais elementar da sociologia. O indivíduo é simplesmente, como refere Ferraroti, “uma síntese complexa de elementos sociais”. Por seu lado, o relato biográfico revela-se sempre como uma “prática humana”. Ora, se cada biografia aparece como síntese de uma história social e, paralelamente, cada comportamento ou acto individual aparece como síntese de uma estrutura social, há sempre lugar a um movimento de vaivém, da biografia ao sistema social e deste à biografia. Ou seja, o sistema social — na medida em que não existe fora dos indivíduos — manifesta-se sempre na vida individual, de tal forma que pode ser apreendido a partir das especificidades das práticas individuais.

AS NARRATIVAS COMO METÁFORAS: VOU SAINDO DE FININHO

Essa reflexão feita a partir do livro do Meirelles me é importante porque o meu campo de pesquisa é a avaliação da aprendizagem acontecendo em escolas do ensino fundamental, mas não através da minha observação direta, e sim através das narrativas que as professoras têm sobre suas práticas avaliativas nas escolas em que atuam como professoras. O meu campo não é a prática, mas as narrativas de suas práticas. Por isso, não vou trabalhar com o que os alunos do ensino fundamental pensam das avaliações a que são submetidos, e sim com o que as minhas alunas, que são suas professoras, me dizem que os alunos pensam das avaliações a que são submetidos; não vou trabalhar com os discursos oficiais que regulam os processos avaliativos, e sim com as falas das professoras sobre esses discursos.

Complementando, minha investigação acontece a partir de uma rede de relações que se estabelecem entre as minhas alunas quando nos juntamos para conversar sobre as práticas avaliativas que elas fazem e observam serem feitas por suas colegas de trabalho. Ao mesmo tempo que tento criar [pretensão e água benta...], com esses encontros e com as aulas da disciplina Avaliação da aprendizagem escolar, redes de conhecimentos em que circulem seus conhecimentos e suas práticas

e seus conhecimentos de suas práticas sem determinar direções ou movimentos que essa circulação deve ter. A partir daí, o que penso conseguir é a tessitura do conhecimento em redes [novamente o ditado da pretensão], na medida em que todo um jogo comunicativo se faz como um acontecimento.

Dizendo de uma outra forma, acredito que os conhecimentos sempre aconteçam em rede, por mais que os cientistas modernos tenham tentado me dissuadir dessa idéia. Se um dos pilares da ciência moderna é a validação dos conhecimentos produzidos, esse sistema de validação só é possível a partir de um agir comunicativo, como nomeia Habermas (2003), onde as relações de interdependência são mais do que evidentes. Acreditando nisso, consigo perceber que as metáforas das redes de conhecimentos e da tessitura de conhecimento em redes satisfazem o meu fazer imediato, expresso na escritura de uma tese, mas que, muitas e muitas vezes, o pouco controle ainda vislumbrado nas relações da pesquisa de emaranhava nos múltiplos e infinitos fios de uma rizomática relação, em que, mais do que a transformação de auditório em orador e vice-versa, para trazer a metáfora de Boaventura Santos, essas funções, se podemos assim chamar, ficavam completamente ressignificadas pelas relações que se estabeleciam.

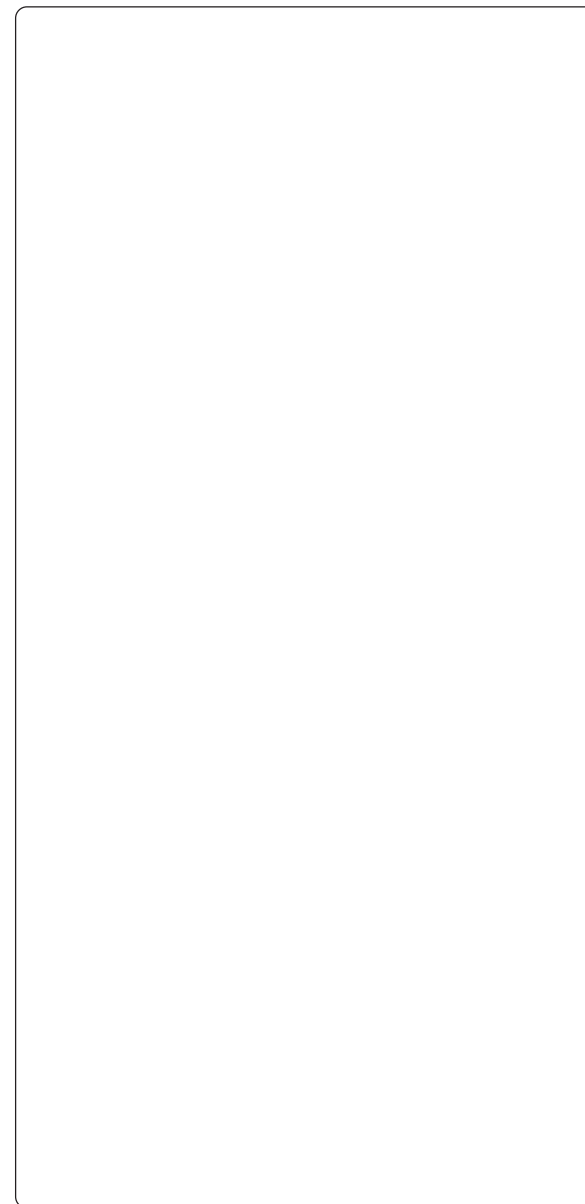
Adotar, como fundamento e caminho, as metáforas ligadas a rede, me deixou numa posição confortável, num primeiro momento, pois, ajudado pela crença, vislumbrava uma trajetória limpa e bem sucedida. No entanto, por mais que a crença me limitasse a compreensão das relações aparecidas nesses encontros e aulas, inevitáveis descaminhos me trouxeram a certeza de que, para além da rede, existem rizomas, e que, para além dos rizomas, existem outras metáforas possíveis para expressar, a cada passo do caminho, as acontecências e desacontecências na busca dos

Certamente, a confirmação empírica de uma teoria T_e que *pressupõe* a validade de pressuposições básicas de uma teoria normativa T_n não pode ser considerada como uma confirmação independente de T_n . Mas os postulados de independência revelaram-se, sob muitos aspectos, como fortes demais. Assim, os dados utilizados para o teste da teoria T_n não podem ser descritos independentemente da linguagem dessa teoria. As teorias concorrentes T_{e1} , T_{e2} tampouco podem ser avaliadas independentemente dos paradigmas de que provêm seus conceitos básicos. No plano metateórico ou interteórico, o único princípio que rege é o princípio da coerência: as coisas que passam como na composição de um quebra-cabeça – temos que procurar ver quais os elementos que se ajustam. As ciências reconstrutivas que visam entender competências universais rompem, é verdade, o círculo hermenêutico em que ficam presas as ciências do espírito bem como as ciências sociais baseadas na compreensão do sentido; mas até mesmo para um estruturalismo genético que persegue ambiciosas problemáticas universalistas, como é o caso das teorias do desenvolvimento moral dos sucessores de Piaget, o círculo hermenêutico se fecha no plano metateórico. Aqui, a busca de “evidências independentes” revela-se como desprovida de sentido; trata-se apenas de saber se as descrições, que se podem reunir à luz de vários faróis teóricos, podem ser compiladas de modo a compor um mapa mais ou menos confiável.

(HABERMAS, 2003:144-5)

conhecimentos.

Quando trazer, portanto, as narrativas das minhas alunas professoras, estarei trazendo um pouco das escolas reais, ou da realidade das escolas que existem de fato, e também um grande número de metáforas que as narrativas criam para dizer das realidades em que as pessoas narradoras acreditam existir.



PARCEIROS DE CONVERSAS E CITAÇÕES

- ALVES, N. (2001): Decifrando o pergaminho — o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In ALVES, N. & OLIVEIRA, I. B. de (orgs). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP & A. (Coleção Metodologia e pesquisa do cotidiano).
- _____. (2000): *A aula: redes de práticas. Os processos cotidianos de ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: Uerj: Relatório do Grupo de Pesquisa "Redes de saberes em educação e comunicação: questão de cidadania" (Mídia magnética). (Tese de Professora Titular).
- AZEVEDO, J. G. de. (2001): A tessitura do conhecimento em rede. In OLIVEIRA, I. B. de & ALVES, N. (orgs). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas - sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP & A. (Coleção Metodologia e pesquisa do cotidiano).
- BARROS, M. de. (1997): *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record.
- BRONOWSKI, J. (s/d): *Introdução à atitude científica*. Lisboa: Livros Horizonte Lda.
- CERTEAU, M. de (1994): *A invenção do cotidiano - 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- CERTEAU, M. de et al. (1997): *A invenção do cotidiano - morar, cozinhar*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- DELEUZE, G. & GUATARRI, F. (1995): *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed.34. (Coleção TRANS).
- FAIRCLOUGH, N. (2001): *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

HABERMAS, J. (2003): *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

LEFEBVRE, H. (1991): *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática.

LEKOFF, G. & JOHNSON, M. (2002): *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Educ. (Coleção *As faces da lingüística aplicada*).

PAIS, J. M. (2003): *Vida cotidiana. Enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez.

PENA-VEGA, A. & NASCIMENTO, E. P. de. (1999): Edgard Morin - o pensador de fronteiras (prefácio). In PENNA-VEGA, A. & NASCIMENTO, E. P. de (orgs). *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond.

PIGOINE, I. (1996) *O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: UNESP.

SANTOS, B. de S. (2004): *Conhecimento prudente para uma vida descente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez.

_____. (2003): *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 9. ed. São Paulo: Cortez.

_____. (Org.). (2002): *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez.

_____. (2000): *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 2 ed. São Paulo: Cortez. (Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática).

_____. (1998): *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 5. ed. Porto: Edições Afrontamento.

_____. (1998b): *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

WISLEY, M. (1996): A desconstrução do espaço. In SCHNITMAN, D. F. (org). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Artigo 5

PARA UMA *epistemologia* do cotidiano



PREPARANDO COELHOS E CARTOLAS

Um dia, daqueles bem atipicamente cariocas [fazia frio, imagine!], permiti, apenas para aquecer e passar o tempo, que minha memória brincasse de lembrar conversas acadêmicas sobre uma das coisas que mais me fascinam: o conhecimento. Só que deu a maior confusão na memória, porque ela queria lembrar de tudo e de qualquer coisa. Eu, comandante em chefe da minha memória [cria eu], resisti àquela balbúrdia e frisei: conversas **acadêmicas**, pensando que, assim, colocaria um filtro no turbilhão de pensamentos que me chegavam à consciência [prepotência minha, é claro!]. Impus-me, como função — ou até mesmo missão — dar *coerência ao mundo*, como disse Alberto Manguel, e, para tal, precisava organizar minhas memórias para colocá-las, por palavras, em páginas.

Não sei se por influência do estado climático do dia, me sentia um estudante, mas não qualquer estudante, e sim o estudante descrito por Larrosa. E me recusei, a partir de um certo momento, a dar vazão àquela algazarra recordativa, até porque eram tantas as passagens que me chegavam que eu não daria conta, minimamente, sequer de organizá-las e ordená-las e classificá-las para, então, usá-las, paginá-las e torná-las a minha compreensão do mundo. Para dar conta dessa tarefa, só magia, mas não aquela magia que a gente usa pra dizer que tudo aconteceu como num passe

Para mim, as palavras numa página dão coerência ao mundo. Quando foram atacados por uma doença parecida com amnésia, em um dia de seus cem anos de solidão, os habitantes de Macondo peceberam que seu conhecimento do mundo estava desaparecendo rapidamente e que poderiam esquecer o que era uma vaca, uma árvore, uma casa. O antídoto, descobriram, estava nas palavras. A fim de lembrar o que o mundo significava para eles, fizeram rótulos e os penduraram em animais e objetos: “Isto é uma árvore”, “Isto é uma casa”, “Isto é uma vaca, e dela se obtém o leite, que, misturado com café, nos dá café com leite”. As palavras nos dizem o que nós, como sociedade, acreditamos que é o mundo.

(ALBERTO MANGUEL, 2000:13)

O estudante estuda. Pensemos, por um momento, que o estudante estuda. Não está ainda preparando os exames. Tampouco está escrevendo uma resenha, nem redigindo um trabalho para seu curso. Nem sequer está pensando em suas coisas: no amanhã, que hoje já ameaça com sua chegada; ou naquilo que ainda está nele, do dia de ontem. O estudante não pensa nem no ontem, nem no amanhã. Nada o ameaça, nada o distrai. Nenhuma tarefa programada, nenhuma matéria, nenhuma obrigação se mistura com seu estudo. Por nada ter, não tem nem mesmo recordações, nem sequer projetos. “Estendido no umbral do presente”, livre de vínculos e livre de pretensões, o estudante simplesmente estuda.

(LARROSA, 2003:199)

de mágica, mas sim uma magia profissional, coisa de primeiro mundo.

Eu sei que, daquela confusão inicial de recordações, quando eu dei uma de durão e impus o filtro **acadêmico**, pensando que teria o controle da situação, ficaram algumas poucas impressões que, mesmo permanecendo apenas estudante larrossaniano, não consegui evitar lembrar, e uma delas ficou rodando em minha cabeça, variando de forma e intensidade: epistemologia ... epistemologia ... epistemologia ... **EPÍSTEMOLOGIA** ... epistemologia ... **epistemologia** ... epistemologia ... **epistemologia** ... epistemologia ... [Que forma mais linear de as coisas rodarem, não?] A partir dessa lembrança, me impus uma metodologia para recordar, e fui buscar, lá na caixa de memórias — mas, agora, não permitindo que as memórias brincassem —, algumas situações que me remetessem à noção de epistemologia.

CAOS [aqui no sentido dado pelo senso comum, e não por Prigogine — isso porque ~~decidi que físico-químico~~ russo não é uma pessoa do senso comum.] total!, tantas eram as situações possíveis. E eu, que briguei com minha memória porque ela brincou de lembrar de tudo, agora, fiquei sem saída. Eu tinha, eu mesmo, que me colocar filtros, para, então, listar as memórias válidas e organizá-las e ordená-las e classificá-las para, então, usá-las, paginá-las e torná-las a minha compreensão epistemológica de mundo. E tudo isso, acho, provocado por um dia atipicamente carioca que me despertou o *desejo de falar de mim*, talvez para fazer companhia à solidão que os dias atipicamente carioca têm a propriedade de deixar aparecer. De qualquer modo, filtro posto, consegui, a duras penas, separar algumas memórias iniciais... não, o que é isso de memórias iniciais? Devo dizer de outra forma: ... separar algumas memórias que poderiam ser as iniciais da minha reflexão sobre a questão epistemológica que há muito me vem perseguindo [Esta é uma personificação perigosa!].

Talvez os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos, talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para tentar aí recolher as palavras que falem de nós.

(LARROSA, 2003:22)

Mas como essa coisa de mexer com memória é muito surpreendente, pois a gente nunca sabe direito o que vai aparecer e o que, sem querer, vem junto com as coisas de que lembramos, outra palavra apareceu pulsivamente junto com a epistemologia: cotidiano, cotidiano, cotidiano, contidiano, cotidiano, cotidiano, cotidiano, como que um tipo de lembrete, daqueles que a gente escreve em papezinhos amarelos ou fosforescentes e cola nas coisas para não esquecer. Bom, como o dia era atípico mesmo, resolvi juntar as duas recordações e, para ser bem cientista, resolvi que criaria uma metáfora: epistemologia do cotidiano. O nome ficou bonito; aliás, deveria grafar desta forma — **Epistemologia do Cotidiano** — para que, sendo nome próprio, possa galgar o *status* de conceito científico.

Nesse ponto, em vez ficar satisfeito com a minha conquista, com o meu achado, fiquei apreensivo, achando tudo fácil demais. Num ímpeto, fui ao dicionário e achei substantivos e adjetivos relacionados à epistemologia, mas não achei nenhum verbo. Mas, por que cargas d'água fui procurar um verbo: epistemologizar? [epistéme [do grego = 'ciência', 'conhecimento'] + o + logia [do grego = 'discurso', 'expressão', 'linguagem'; 'estudo', 'ciência'; 'coleção']]. Às vezes os dicionários funcionam como as citações: complicam mais que ajudam. Pelo menos não me ajudou a compreender porque fui atrás de um verbo. Talvez porque, nessa coisa de lembrar, veio junto alguma coisa dita por *von Foerster*. Não sei se foi isso, mas fiquei encucado. Continuei sem o meu verbo e com a nítida sensação de que essa "inexistência" ainda me traria algum aborrecimento. Mas, como em dias atipicamente cariocas, a gente nunca deve tentar resolver coisas muito confusas, segui em frente em minhas divagações epistêmicas.

O passo seguinte foi decidir o que fazer com essa tal epistemologia do cotidiano, que,

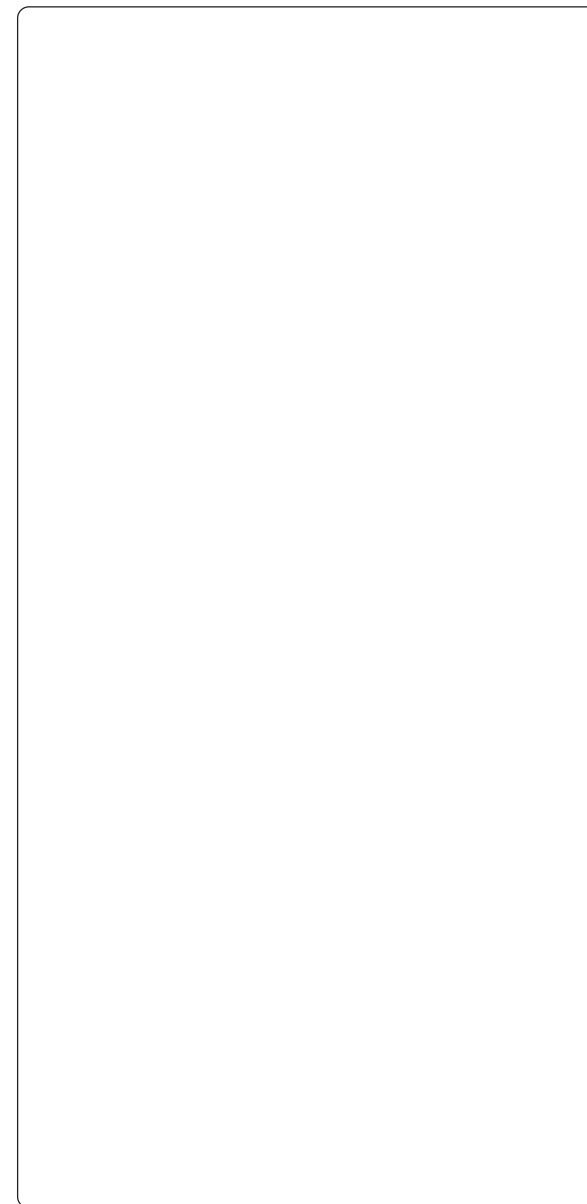
Por 'conceito', Foucault entende a bateria de categorias, elementos e tipos que uma disciplina usa como aparato para tratar seus campos de interesse: ele dá o exemplo de sujeito, predicado, substantivo, verbo e palavra como conceitos de gramática. Mas, como no caso de objetos e modalidades enunciativas, uma formação discursiva não define um conjunto unitário de conceitos estáveis com relações bem definidas entre si. Ao contrário, o quadro é de configurações mutáveis de conceitos em transformação. Foucault propõe abordar a formação de conceitos dentro de uma formação discursiva por meio de uma descrição de como é organizado o 'campo de enunciados' a ela associado, dentro do qual seus conceitos 'surgiram e circulam'.

(FAIRCLOUGH, 2001:70-1)

O segundo ponto refere-se a uma limitação própria das línguas indo-europeias, a respeito de substantivar (nominalizar), ou seja, a possibilidade de converter um verbo em um nome ou substantivo. Quando um verbo é transformado num substantivo, nos aparece de repente como se fosse um objeto. Se estamos ante um processo que pode converter-se numa coisa, vamos por um caminho errado. Muitas das nossas dificuldades para compreender se devem a que constantemente tratamos com objetos que, em realidade, são processos.

(VON FOERSTER, 1996:62)

metáfora ou não, passou a ter existência física; e também entender porque decidi, em algum momento desse dia atípico, que a metodologia adequada para tratar das minhas lembranças seria listar as memórias válidas e organizá-las e ordená-las e classificá-las para, então, usá-las, paginá-las e torná-las a minha compreensão epistemológica de mundo. Mas, como o dia continuou atípico — não sei se resultado de uma frente fria vinda do Sul, que tem mania de exportar invernos, ou porque, atipicamente, deixei minhas janelas fechadas e não percebi o dia se tornar típico —, transformei as minhas preocupações em projeto, já que, as preocupações, gosto de resolvê-las de imediato, mas os projetos a gente sempre pode deixar para o dia seguinte. Fui dormir, e acordei, no dia seguinte — já bem mais típico que o ontem —, com a solução ideal [segundo mim mesmo] para o projeto: faria mágicas.



ESTILOS DE COELHOS E RECEITAS DE CARTOLAS

O croqui: quando trago alguns elementos fundamentais de uma epistemologia do cotidiano, confesso que eles são manifestações do meu desejo, da minha vontade: espaço-tempo de contradição, respeito às diferenças, emoção, dentre outras coisas. Então, fiquei pensando em mim mesmo como sujeito da minha ação discursiva e me perguntei se e como poderia ter evitado a ideologização/idealização da noção que quero desenvolver, e fiquei um tanto perplexo, pois me pareceu uma missão impossível, pelo menos para mim e para Habermas. Mas essa discussão fica mais para outro momento do texto, e só a trouxe aligeiramente aqui para pensar um pouco como posso compreender o sujeito do discurso. Mas fica a pergunta: por que impossível?

Porque acredito — diria eu, personagem de mim mesmo — que o que disse e a forma como disse dizem para as pessoas como sou e como penso, o que foi imediatamente notado por Morin, em tom de bronca. Acredito que as situações humanas de convívio são — se não todas, a grande maioria — situações de comunicação, e devemos ter responsabilidade sobre o discurso que produzimos para nos comunicar. Retomando alguns elementos já postos, não pela circularidade, mas pela imagem de um espiral — pois estabeleci como ponto fixo a relação discurso/verdade — temos

A inevitabilidade de uma formação idealizadora de conceitos é fundamentada por Putman através do seguinte argumento: se eliminamos a distinção entre uma opinião justificada *hic et nunc* e uma verdadeira, isto é, aceitável sob condições idealizadas, então não podemos mais explicar nossa capacidade de aprender reflexivamente, ou seja, de melhorar nossos próprios standards de racionalidade. No momento em que fazemos coincidir o que é válido racionalmente com o que é válido socialmente, fecha-se a única dimensão na qual é possível o autodistanciamento e a autocrítica e com isso, uma reforma e uma ultrapassagem de nossas práticas de justificação já exercitadas.

(HABERMAS, 2002b:173)

Responsabilidade é noção humanista ética que só tem sentido para o sujeito consciente.

Ora, a ciência, na concepção “clássica” que ainda reina em nossos dias, separa por princípio fato e valor, ou seja, elimina do seu meio toda a competência ética e baseia seu postulado de objetividade na eliminação do sujeito do conhecimento científico. Não fornece nenhum meio de conhecimento para saber o que é um “sujeito”.

(MORIN, 2002:117)

uma trama bastante complexa nesse comunicar o que observamos em nossa atuação na malha social, em que a verdade é desabsolutizada e assume características relacionais, pois os processos de comunicação entre os observadores das situações que acontecem nessa malha só se realizam quando acontecem com sujeitos reais que as vivem e as articulam pela linguagem, pelos discursos que essa linguagem possibilita, como nos ajuda a lembrar Maturana ao se referir aos cientistas.

Porém, é preciso estar atento e forte para não termos medo de temer a morte*. É necessária a atenção para a posição extremada do relativismo, em que tudo é possível, tudo cabe. Compreender as relações sociais a partir da comunicação entre pessoas é, sobretudo, compreender que há uma negociação de sentidos entre sujeitos — observadores, como reflete Maturana —, cientistas ou não, e que essa negociação pressupõe olhar o olhar do outro e se deixar olhar pelo outro como uma maneira de estar no mundo dando significado ao mundo. Não podemos — e não devemos — descartar como possibilidade explicativa os conhecimentos científicos acumulados pela humanidade em sua trajetória histórico-social e política e um monte de outros *espaços estruturais*** de formação de identidades. Mas também não podemos — e também não devemos — dogmatizar a ciência como detentora única das compreensões — e explicações — do mundo natural ou social, como nos alerta José Machado Pais.

Se somos sujeitos de nossa própria história, devemos pensar, com Castoriadis

Nós, cientistas, fazemos ciência como observadores explicando o que observamos. Como observadores, somos seres humanos. Nós, seres humanos, já nos encontramos na posição de observadores quando começamos a observar nosso observar em nossa tentativa de descrever e explicar o que fazemos. Isto é, já nos encontramos na linguagem, fazendo distinções na linguagem, quando começamos a refletir na linguagem sobre o que fazemos, e como fazemos o que fazemos ao operar como animais linguajantes. (...) Observar é o que nós, observadores, fazemos ao distinguir na linguagem os diferentes tipos de entidades que trazemos à mão como objetos de nossas descrições, explicações e reflexões no curso de nossa participação nas diferentes conversações em que estamos envolvidos no decorrer de nossas vidas cotidianas, independentemente do domínio operacional em que acontecem. O observador acontece no observar, e, quando morre o ser humano que o observador é, o observador e o observar chegam ao fim. Nestas condições, quando se reflete sobre o que o observador faz, as habilidades cognitivas do observador devem ou ser tomadas como propriedades dadas, inexplicáveis, ou ser explicadas mostrando de que modo elas surgem como resultado da biologia do observador enquanto ser humano.

(MATURANA, 2001:126)

* Caetano Veloso, "Tropicália", 1972.

** Santos, 2000, 2003.

São estas brechas intersticiais do social que a sociologia da vida quotidiana persegue. Muitas vezes acontece-nos, a nós sociólogos, andarmos num céu carregado de nebulosidade teórica. Desçamos ao inferno da vida quotidiana e logo vemos como as teorias tidas como inabaláveis caem nas dúvidas do purgatório. Mas para isso é necessário que, a nível dos paradigmas dominantes da sociologia, consigamos também abrir necessárias brechas epistemológicas. Porque não há nada que se deva excluir do conhecimento sob o pretexto da "anonimidade", da mesma forma que não é necessário privilegiar apenas aquilo que mais chama a atenção, aquilo que passa por estável ou reputável numa sociedade. Que vasto mundo por explorar nos espera no conjunto dos pequenos acontecimentos quotidianos, nas interações mais fluidas, na multidão das relações e condutas mais vulgares.

(PAIS, 2003:48-9)

(1999:44), num sujeito cujos traços essenciais são, por um lado, a reflexividade – capacidade de receber o sentido, questionar o sentido e criar um novo sentido – e, por outro lado, a capacidade da atividade deliberada (vontade), como uma subjetividade que possui a capacidade, decisiva, do trabalho lúcido sobre si; ou, com Paul Ricoeur*, que nossa própria existência não pode ser separada do modo pelo qual podemos nos dar conta de nós mesmos. É contando nossas próprias histórias que damos, a nós mesmos, uma identidade. Reconhecemo-nos, a nós mesmos, nas histórias que contamos sobre nós mesmos. E é pequena a diferença se estas histórias são verdadeiras ou falsas, tanto a ficção, como a história verificável, nos provêm de uma identidade.

Como podemos nos “identificar” cotidianamente é uma questão relevante para que eu possa tentar esboçar uma epistemologia do cotidiano, na medida em que a tessitura de conhecimentos em redes assumirá papel de destaque no processo de conhecertecerconhecimentos. Para mim, a questão do sujeito está posta, e tem uma crônica de Paulo Mendes Campos intitulada *Para Maria da Graça* que muito me tem ajudado a pensar nesta questão. Por isso, e como ela terá um papel importante no meu texto daqui por diante, preciso transcrevê-la para facilitar a leitura.**

Agora, que chegaste à idade avançada de 15 anos, Maria da Graça, eu te dou este livro: *Alice no País das Maravilhas*.

Este livro é doido, Maria. Isto é: o sentido dele está em ti.

Escuta: se não descobrires um sentido na loucura acabarás louca. Aprende, pois, logo de saída para a grande vida, a ler esse livro como um simples manual do sentido evidente de todas as coisas, inclusive as loucas. Aprende isso a teu modo, pois te dou apenas umas poucas chaves entre milhares que abrem as portas da realidade.

A realidade, Maria, é louca.

Nem o papa, ninguém no mundo, pode responder sem pestanejar à pergunta que Alice faz à gatinha: “Fala a verdade, Dinah, já comeste um morcego?”.

Não te espantes quando o mundo amanhecer irreconhecível. Para melhor ou pior, isso acontece

* RICOEUR, P. (1985): *Temps et récit*. Vol. 3. Paris: Seuil, p. 213. Citado por LARROSA, 2003:41.

** As referências a essa crônica neste artigo serão marcadas pela paginação do texto em seu original e a página correspondente no artigo.

ESTE LIVRO É DOIDO, MARIA. ISTO É: O SENTIDO DELE ESTÁ EM TI.

A REALIDADE, MARIA, É LOUCA.

muitas vezes por ano. “Quem sou eu no mundo?” essa indagação perplexa é o lugar-comum de cada história de gente. Quantas vezes mais decifrares essa charada, tão entranhada em ti mesma como teus ossos, mais forte ficarás. Não importa qual seja a resposta; o importante é dar ou inventar uma resposta. Ainda que seja mentira.

A sozinha (esquece essa palavra que inventei agora sem querer) é inevitável. Foi o que Alice falou no fundo do poço: “Estou tão cansada de estar aqui sozinha!” O importante é que ela conseguiu sair de lá, abrindo a porta. A porta do poço! Só as criaturas humanas (nem mesmo os grandes macacos e os cães amestrados) conseguem abrir uma porta bem fechada, e vice-versa, isto é, fechar uma porta bem aberta.

Somos todos tão bobos, Maria. Praticamos uma ação trivial, e temos a presunção petulante de esperar dela grandes conseqüências. Quando Alice comeu o bolo, e não cresceu de tamanho, ficou no maior espanto. Apesar de ser isso que acontece, geralmente, às pessoas que comem bolo.

Maria, há uma sabedoria social ou de bolso; nem toda sabedoria tem de ser grave.

A gente vive errando em relação ao próximo e o jeito é pedir desculpas sete vezes por dia: “Oh, I beg your pardon!” Pois viver é falar de corda em casa de enforcado. Por isso te digo, para a tua sabedoria de bolso: se gostas de gato, experimenta o ponto de vista do rato. Foi o que o rato perguntou à Alice: “Gostarias de gato se fosses eu?”

Os homens vivem apostando corrida, Maria. Nos escritórios, nos negócios, na política, nacional e internacional, nos clubes, nos bares, nas artes, na literatura, até amigos, até irmãos, até marido e mulher, até namorados, todos vivem apostando corrida. São competições tão confusas, tão cheias de truques, tão desnecessárias, tão fingindo que não é, tão ridículas muitas vezes, por caminhos tão escondidos, que, quando os atletas chegam exaustos a um ponto, costumam perguntar: “A corrida terminou! Mas quem ganhou?” É bobice, Maria da Graça, disputar uma corrida se a gente não irá saber quem venceu. Se tiveres de ir a algum lugar, não te preocupe a vaidade fatigante de ser a primeira a chegar. Se chegares sempre aonde quiseres, ganhaste.

Disse o ratinho: “Minha história é longa e triste!” Ouvirás isso milhares de vezes. Como ouvirás a terrível variante: “Minha vida daria um romance”. Ora, como todas as vidas vividas até o fim são longas e tristes, e como todas as vidas dariam um romance, pois o romance é só o jeito de contar uma vida, foge, polida mas energicamente, dos homens e das mulheres que suspiram e dizem: “Minha vida daria um romance!” Sobretudo dos homens. Uns chatos irremediáveis, Maria.

Os milagres sempre acontecem na vida de cada um e na vida de todos. Mas, ao contrário do que se pensa, os melhores e mais fundos milagres não acontecem de repente, mas devagar, muito devagar. Quero dizer o seguinte: a palavra depressão cairá de moda mais cedo ou mais tarde. Como talvez seja mais tarde, prepara-te para a visita do monstro, e não te desesperes ao triste pensamento de Alice: “Devo estar diminuindo de novo”. Em algum lugar há cogumelos que nos fazem crescer novamente.

E escuta esta parábola perfeita: Alice tinha diminuído tanto de tamanho, que tomou um camundongo por um hipopótamo. Isso acontece muito, Mariazinha. Mas não sejamos ingênuos, pois o contrário

NÃO IMPORTA QUAL SEJA A RESPOSTA; O IMPORTANTE É DAR OU INVENTAR UMA RESPOSTA. AINDA QUE SEJA MENTIRA.

SÓ AS CRIATURAS HUMANAS (NEM MESMO OS GRANDES MACACOS E OS CÃES AMESTRADOS) CONSEGUEM ABRIR UMA PORTA BEM FECHADA, E VICE-VERSA, ISTO É, FECHAR UMA PORTA BEM ABERTA.

POIS VIVER É FALAR DE CORDA EM CASA DE ENFORCADO.

É BOBICE, MARIA DA GRAÇA, DISPUTAR UMA CORRIDA SE A GENTE NÃO IRÁ SABER QUEM VENCEU.

FOGE, POLIDA MAS ENERGICAMENTE, DOS HOMENS E DAS MULHERES QUE SUSPIRAM E DIZEM: “MINHA VIDA DARIA UM ROMANCE!”

EM ALGUM LUGAR HÁ COGUMELOS QUE NOS FAZEM CRESCER NOVAMENTE.

também acontece. E é um outro escritor inglês que nos fala mais ou menos assim: o camundongo que expulsamos ontem passou a ser hoje um terrível rinoceronte. É isso mesmo. A alma da gente é uma grande máquina complicada que produz durante a vida uma quantidade imensa de camundongos que parecem hipopótamos e de rinocerontes que parecem camundongos. O jeito é rir no caso da primeira confusão e ficar bem disposto para enfrentar o rinoceronte que entrou em nossos domínios disfarçado de camundongo. E como tomar o pequeno por grande e o grande por pequeno é sempre meio cômico, nunca devemos perder o bom humor.

Toda pessoa deve ter três caixas para guardar humor: uma caixa grande para humor mais ou menos barato que a gente gasta na rua com os outros; uma caixa média para humor que a gente precisa ter quando está sozinho, para perdoares a ti mesma, para rires de ti mesma; por fim, uma caixinha preciosa, muito escondida, para as grandes ocasiões. Chamo de grandes ocasiões os momentos perigosos em que estamos cheios de dor ou de vaidade, em que sofremos a tentação de achar que fracassamos ou triunfamos, em que nos sentimos umas drogas ou muito bacanas. Cuidado, Mariazinha, com as grandes ocasiões.

Por fim, mais uma palavra de bolso: às vezes uma pessoa se abandona de tal forma ao sofrimento, com uma tal complacência, que tem medo de não poder sair de lá. A dor também tem o seu feitiço, e esse se vira contra o enfeitado. Por isso Alice, depois de ter chorado um lago pensava: “Agora serei castigada, afogando-me em minhas próprias lágrimas”.

Conclusão: a própria dor deve ter a sua medida: É feio, é imodesto, é vão, é perigoso ultrapassar a fronteira de nossa dor, Maria da Graça.

(CAMPOS, 1979:73-6)

ESTILOS DE COELHOS OU É DE SUJEITO (E DE OBJETO) QUE ESTOU FALANDO

É sobre a questão do sujeito e da subjetividade que quero preciso falar, e sinto que vou precisar de muita ajuda para isso. E começo meus pedidos de socorro por Paulo Mendes Campos — embora ele me aconselhe a não me espantar, o que me parece impossível —, que me traz, por sua crônica, algumas recordações de minha juventude, quando, em uma aula de filosofia, do antigo 2º grau, ouvi do professor da disciplina a afirmativa de que o maior e quase único objetivo da filosofia era o de responder a essa pergunta: *Quem sou eu no mundo?** Se essa postura do mestre me parece, hoje, um tanto simplista, foi, na época, muito complexa, na medida em que eu sabia fazer um monte

E COMO TOMAR O PEQUENO POR GRANDE E O GRANDE POR PEQUENO É SEMPRE MEIO CÔMICO, NUNCA DEVEMOS PERDER O BOM HUMOR.

CUIDADO, MARIAZINHA, COM AS GRANDES OCASIÕES.

“AGORA SEREI CASTIGADA, AFOGANDO-ME EM MINHAS PRÓPRIAS LÁGRIMAS”.

Não te espantes quando o mundo amanhecer irreconhecível. Para melhor ou pior, isso acontece muitas vezes por ano. “Quem sou eu no mundo?” essa indagação perplexa é o lugar-comum de cada história de gente. Quantas vezes mais decifrares essa charada, tão entranhada em ti mesma como teus ossos, mais forte ficarás. Não importa qual seja a resposta; o importante é dar ou inventar uma resposta. Ainda que seja mentira.

(CAMPOS, 1979:74 – 2005:9-10)

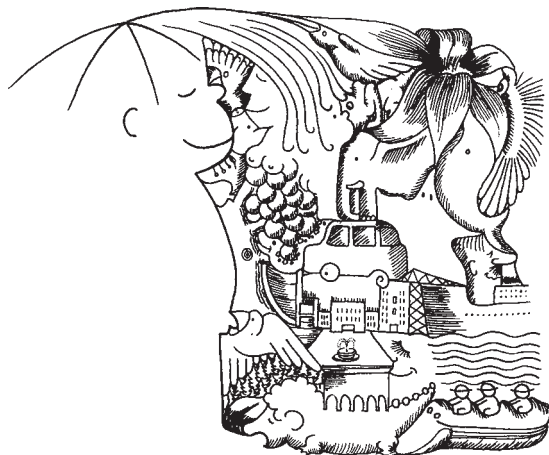
* Campos, 1979:74 – 2005:10.

de perguntas e até dar um monte de respostas, mas responder especificamente a esta me era impossível, e ainda me é, creio, mesmo com a ajuda de Castoriadis.

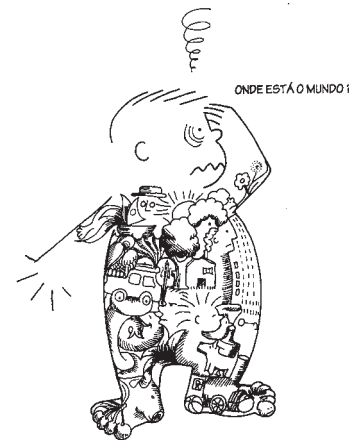
Para que eu pudesse minimamente caminhar nessa questão existencial — era assim que eu a denominava —, deveria ser um filósofo, tarefa que me era tão distante quanto dimensionar a eternidade. Mas a sabedoria popular tem-me ajudado desde sempre, e me disse que de filósofo e de louco, todo mundo tem um pouco. Na verdade — outra marca —, o meu pensamento filosófico da época era o de me considerar mais louco que filósofo, pois isso me desculpava de uma série de devaneios juvenis. Como a maioria dos adolescentes — essa afirmativa carece de confirmação científica —, me era impossível determinar o que estava dentro e o que estava fora de mim, estabelecer meus próprios limites e os limites socioepistemológicos dos meus contextos sociais: a família, a igreja, a escola e a rua, para ser bem simplista.

Francesco Tonucci (1997:34-5) traduz bem o que eu sentia à época, e também Paulo Mendes

Campos:



(1975) A pele: limite entre eu e o mundo



(1975) Se ignorarmos nossos limites, não podemos manter relações com os outros

A questão do sujeito não é aquela de uma “substância”, mas de um projeto. A questão do sujeito é, em primeiro lugar, a questão do ser humano, a questão da psique, para começar, mas é também a questão do sentido e, também, a questão da própria questão. O sujeito é aquele que essencialmente se faz perguntas e que se questiona, seja no plano teórico ou no que chamamos prático. Chamarei de *subjetividade* a capacidade de receber sentido, de fazer algo com ele e de produzir sentido, dar sentido, fazer com que cada vez seja um sentido novo.

(CASTORIADIS, 1999:35)

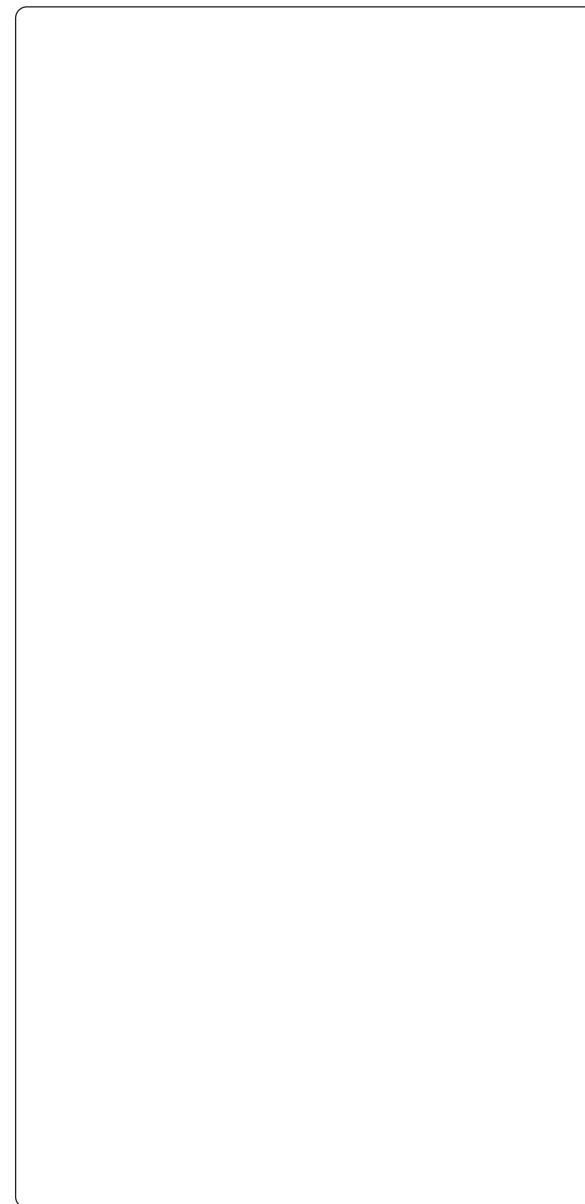
A sozinha (esquece essa palavra que inventei agora sem querer) é inevitável. Foi o que Alice falou no fundo do poço: “Estou tão cansada de estar aqui sozinha!” O importante é que ela conseguiu sair de lá, abrindo a porta. A porta do poço! Só as criaturas humanas (nem mesmo os grandes macacos e os cães amestrados) conseguem abrir uma porta bem fechada, e vice-versa, isto é, fechar uma porta bem aberta.

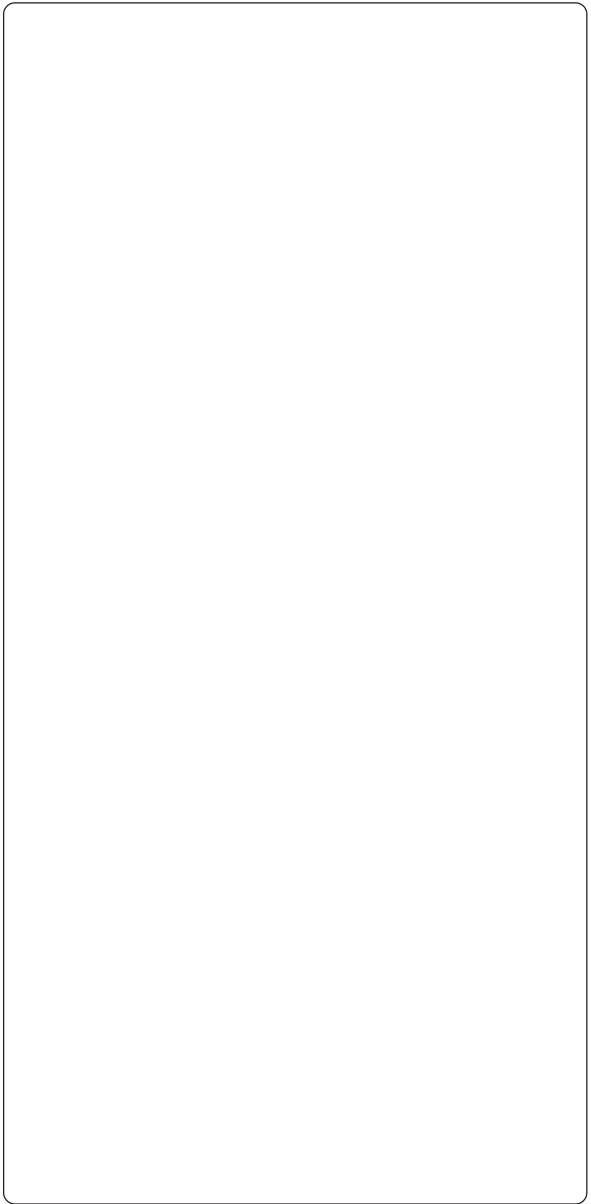
(CAMPOS, 1979:74 – 2005:10)

E agora, José? Como é que saio desta?

Voltando às minhas memórias juvenis, a subjetividade era uma simples e complicada relação entre mente e alma, entre razão e emoção, entre individual e coletivo, entre ser bom e ser mau, controvertida, como compreende Morin. Esta forma dicotomizada é fruto de uma educação escolar que priorizava estudar sujeito e predicado, deixando para a família e a igreja a abordagem das questões existenciais. E foi através da religião que efetivamente explorei um pouco essas questões. Os anos sessenta do século XX foram muito difíceis para os professores mais "revolucionários"; era muito difícil conversar sobre questões que não fossem curriculares, na dimensão mais conteudística que currículo pode ter. Sociologia e filosofia foram literalmente abolidas dos nossos horizontes escolares, e alguns professores que tentavam, para além do estado de exceção, ultrapassar os

haja presença m de física





pronto, essa noção me é simpática, principalmente quando ela consegue dar conta de como me sinto enquanto sujeito, enredado que souestou em vários contextos: família, amigos, trabalho, para ser tão simplista como fui ao me referir jovem algumas páginas antes. Um pouco desse sentimento de instituição de uma subjetividade em rede está expresso em *Os estranhos caminhos de Santiago**, quando narro minha trajetória a caminho de ser professor. Há algum tempo, li *Einstein, o enigma da matemática*, de Humberto Holden, em que ele conta passagens desse cientista, e nelas observei, como em mim, uma formação que se deu, também, a partir de suas redes de convivência. O autor nos traz algumas dessas redes, as que lhe interessavam para aquela narrativa, mas acredito que outras existiram que fizeram Einstein ser Einstein. Interessei-me em saber um pouco sobre Maurice Ravel, contemporâneo de Einstein, e, nas leituras que fiz, pude perceber que a subjetividade do músico também se instituiu a partir dos seus contextos cotidianos, o que Bronowski, à sua maneira, narra brilhantemente.

Raymond Williams, ao narrar séculos de formação da cultura do povo das Montanhas Negras, o faz através de contos que mostram várias e diferentes situações por que passa esse povo; nestas situações vividas, são trazidas histórias de sujeitospersonagens que, a partir dos seus contextos, tecem sua subjetividade, ora mantendo a tradição, ora modificando-a. Na verdade — a marca moderna, aqui, é intencional —, o processo que instaurei nesses dois últimos parágrafos foi o de pegar conceitos de Boaventura — *redes de sujeitos e espaços estruturais* —, que são bastante recentes — coisa da pós-modernidade —, e dei a eles, pelo discurso, o *status* de verdade, na medida em que esses conceitos explicariam, para mim, a constituição identitária dos humanos em qualquer época.

«Deus disse que Newton seja! E tudo foi luz.»
Desde esse instante se sentiu que aí estava claramente manifesta a ordem de Deus. Era por conseguinte evidente que o método matemático era o método da Natureza, um modelo para todas as ordens científicas. Estavam os *Principia* publicados havia cinco anos quando o Dr. Bentley, famoso erudito clássico e tirano do Trinity, pediu e obteve a autorização de Newton para prelecionar sobre as leis da gravidade como exemplo final do projeto divino. O resultado foi que o que tinha sido uma descoberta cheia de vida depressa se ancilossou e entorpeceu numa rígida prisão sistemática. Para os pensadores do século XVIII, em Inglaterra pelo menos, o Universo estava fixado de uma vez para sempre. Qualquer outra idéia, a de energia por exemplo, não podia ali desenvolver-se, teve de entrar por fim do exterior. É característico que a obra de Newton na astronomia tivesse sido ampliada e desenvolvida no século XVIII, não em Inglaterra mas em França, onde Voltaire a recebera como um sistema sem Deus. A própria invenção matemática do cálculo devida a Newton estacionou em Inglaterra, enquanto todos os matemáticos do continente, recebendo-a de Leibniz, a faziam progredir.

(BRONOWSKI, s/d:56-7)

* Sgarbi, 2000b.

Ou seja, criei — a partir do autor português — um modelo explicativo que aparenta ser uma verdade absoluta, uma lei universal, na medida em que explica o fenômeno da constituição da identidade em qualquer *espaçotempo*. Mais do que uma ideologia, esses dois conceitos com que trabalhei se tornaram, para mim, crença e, a partir dela, estabeleci uma lógica de compreensão do real, no que se refere à subjetividade, que, por ser universalizada, é dogmatizada, não precisando ser explicada em si mesma.

Trabalhei com os conceitos de Boaventura, mas poderia ter trabalhado com os de Morin, os de Certeau, os de Descartes, com os de Mao Tse Tung, os de Nilda Alves, os de Castoriadis, com uma mistura de dois ou mais deles, com alguns que fosse capaz de inventar, ou seja, os conceitos, nessa perspectiva — outra marca — importam menos que a crença que as pessoas têm neles, enquanto processo de criação discursiva. Quando Maturana diz que *as explicações científicas são mecanismos gerativos, isto é, são proposições de processos que dão origem aos fenômenos a serem explicados como resultado de seu operar e são aceitas como tais na comunidade dos cientistas na medida em que satisfazem, com outras condições, o critério de validação das afirmações científicas estabelecido por essa mesma comunidade (1987:81), ele abre a possibilidade de que minha-nova-teoria-da-subjetividade, sendo aceita pela comunidade da qual participo, seja validada e se torne uma lei universal, uma verdade absoluta.*

E agora, José? Como é que saio deste paradoxo? Certamente não será pelas noções de ordem, racionalidade e separabilidade. Mas não creio que seja pelos seus inversos pós-modernos. Pensei n" *A terceira margem do rio*", de Guimarães Rosa, e fiquei matutando no que Filé me falou logo no início do texto, sobre os níveis das narrativas, dentre elas a científica, o que me traz a experiência de

Marcos Reigota* que, para discutir educação ambiental, utiliza narrativas pessoais. Trazendo, como reforço, Castoriadis, que conceitua subjetividade como a capacidade de receber o sentido, de fazer algo com ele e produzir sentido, dar sentido, fazer com que cada vez seja um sentido novo (1999:35), fico pensando como fica a subjetividade humana tendo que apenas receber sentido através de narrativas monossêmicas das ciências da ciência, mesmo que, a essa altura, questionar a possibilidade de uma monossemia seja uma atitude pertinente.

Para o melhor entendimento da relação que quero fazer entre subjetividade e narrativas de trajetórias pessoais, trago uma passagem do Marcos que dá a dimensão dele desta relação, da qual quero me apropriar para discutir as narrativas, inclusive as literárias, como possibilidade real de tessitura de conhecimento. Vamos ao Marcos:

Como cada pessoa dá sentido (social) à sua existência? Como narra a sua trajetória e como a contextualiza com a história social? Como, mediante narrativas pessoais, podemos aprofundar o conhecimento sobre aspectos encobertos ou negligenciados pela historiografia oficiosa ou oficial?

Na tentativa de investigar e fundamentar as possibilidades das trajetórias e narrativas, publiquei uma série de livros e artigos nos últimos anos. Com esse material e com a idéia de radicalizar essa alternativa, desembarquei em Macapá, em 2001, como professor convidado para ministrar a disciplina Fundamentos da Educação Ambiental, no mestrado em Desenvolvimento Sustentável, organizado pelo Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, com sede na Universidade Federal do Amapá.

Não era minha primeira viagem ao Amapá, mas a minha primeira atividade no seu circuito universitário. Como se tratava de uma disciplina optativa, poucos alunos se inscreveram; contudo, a turma foi se ampliando com os ouvintes e “visitantes” que apareciam nas aulas. Minha surpresa inicial deu-se nas apresentações. Discretos e respeitosos, alunos e alunas deixavam transparecer, muito sutilmente, fragmentos de trajetórias pessoais que aumentavam a minha curiosidade.

Sabia que através dessas trajetórias poderia conhecer filigranas da Amazônia imensa. A segunda surpresa sucedeu-me ao conhecer o referencial teórico que eles e elas estavam “ingerindo” até então. A “deglutição” deveria ocorrer (menos por opção, mais por necessidade) na minha disciplina. Para obter a trajetória deles e delas, precisava apresentar a minha e a de outros.

Um tipo específico de conhecimento pode fazer (e faz) a diferença entre os sujeitos, da mesma forma com que os distingue a interpretação e a ação que têm da e na história. Esse segundo aspecto desestrutura a hierarquia inicial, pautada no conhecimento específico (científico) e penetra no campo da experiência. Nessa seara não há hierarquias: não podemos dizer que a intensidade do vivido de um é maior ou menor que a do outro. Não podemos quantificar os significados do que é vivido por cada pessoa; no entanto, conhecê-lo torna-se fundamental na perspectiva da descoberta de uma história construída/vivida cotidianamente pelos sujeitos anônimos.

(REIGOTA, 2003:9)

* Professor do Programa de Pós-graduação as Universidade de Sorocaba (SP), dentre muitas outras coisas bem legais.

Optei por discutir meus textos, correndo o risco da auto-referência; todavia, ao discuti-los, enfatizava um pouco da história da educação ambiental, as dificuldades e os prazeres na elaboração de uma proposta teórica, política, ecológica e pedagógica, além das dificuldades de produzir conhecimento no Brasil, frente aos desafios sociais e ecológicos que vivenciamos.

Precisei abordar as afinidades e distâncias teóricas presentes no meu trabalho e também os autores e escritores com quem dialogo e principalmente “degluto”. Não podia pôr à margem a literatura, a música, as artes plásticas, o cinema, as viagens e os amigos.

(REIGOTA, 2003:11-2)

São muitos os elementos que Marcos traz à minha reflexão, a começar pela pergunta inicial do trecho que transcrevi: *Como cada pessoa dá sentido (social) à sua existência?*. De uma outra forma, como nos percebermos sujeitos singulares e coletivos a partir dos nossos múltiplos contextos de nossa formação de sujeitos da nossa própria história? Como evitar nossa cegueira em relação a nós mesmos? Como driblar os pontos cegos que nos dificultam ver que não vemos o que somos?

Além da questão da subjetividade implícita em seu texto, Marcos me aponta, também, a narrativa como possibilidade de fonte de tessitura de conhecimento e, mais uma vez, me vem a questão posta por Filé sobre os níveis de narrativas. Como as narrativas científicas modernas eram/são construídas/produzidas? Será que os preceitos discursivos da modernidade possibilitariam que através dessas trajetórias [alguém] poderia conhecer filigranas da Amazônia imensa? Não, porque o discurso científico — e a mudança de narrativa para discurso é intencional — é inscrito como um estatuto de verdade e, como tal, não pretendia deixar nenhuma possibilidade interpretativa.

Uma possibilidade da compreensão da subjetividade está, por exemplo, em Morin (2002), quando relaciona *computo* a *cogito*, por exemplo, ou em Reigota (1999:34), quando nos lembra que os “civilizados” terão que buscar, com todos os órgãos dos sentidos bem apurados, nas fontes “primitivas”, as explicações e

argumentos para entenderem o que se passa não só no interior das suas fronteiras, mas no mundo contemporâneo que foge ou resiste ao domínio cultural. Serão capazes de perceber que “idéias, experiências e sentimentos”, que caracterizam a nossa época, não obedecem fronteiras geográficas, nem determinismos econômicos? **Essa relação entre produção cultural e produção de conhecimento — marcando bem a modernidade a partir do uso de produção e não de tessitura — indica uma produção discursiva, e nela as narrativas, em que os significados possíveis são estabelecidos *a priori*, com uma intencionalidade, talvez, de estabelecer uma lógica hegemônica, que pressupõe uma ação discursiva com base nessa lógica e que, portanto, “produz” uma ciência, a nós apresentada por essa discursividade, pobre, porque se pretende única.**

O desafio é, pois, construir e exercitar uma ciência militante e poética, alimentada pelo sonho de “salvar a humanidade”, nas palavras de Sahtouris.

No mesmo tom de plasticidade está o investimento do astrofísico brasileiro Marcelo Gleiser. Em *A dança do universo*, livro que discute as hipóteses sobre a origem do Universo, Gleiser recorre aos mitos gregos de origem para fazê-los dialogar com os construtos científicos, em busca de uma narrativa da ciência que seja capaz de compreender, mas, acima de tudo, de dialogar com as múltiplas configurações dos saberes primordiais. Para ela, “a natureza jamais vai deixar de nos surpreender. As teorias científicas de hoje serão consideradas brincadeiras de criança por futuras gerações de cientistas” (Gleiser, 1997). As últimas palavras do livro *A dança do universo* denotam o quanto de emoção, sentimento e partilha e da experiência do êxtase está contaminado o processo cognitivo verdadeiramente criador.

“Em graus diferentes, todos nós fazemos parte dessa aventura, todos podemos compartilhar o êxtase que surge a cada nova descoberta; se não por intermédio de nossas próprias atividades de pesquisa, ao menos ao estudarmos as idéias daqueles que expandiram e expandem as fronteiras do conhecimento com criatividade e coragem intelectual. Nesse sentido, você, eu, Heráclito, Copérnico e Einstein somos todos parceiros da mesma dança, todos dançamos com o universo. É a persistência do mistério que nos inspira a criar” (Gleiser, 1997: 29).

Somos todos parceiros na mesma dança. Todos, queiramos ou não, somos parceiros na construção dos castelos de areia, e é a persistência da pulsão cognitiva que nos incita a procurar o lugar e a terra adequados para construí-los e reformá-los. A ciência é um desses castelos que ao longo dos tempos temos edificado, reconstruído. Em alguns momentos suas pesadas muralhas nos cegam, nos impedem de ver o que está à nossa volta. São então reconstruídas certas interpretações do mundo.

Grandes “brechas” se interpõem ao pensamento. Como sobreviver ao enigma do silêncio que se segue a uma pergunta sem resposta? Perplexos no primeiro momento, somos levados em seguida a refletir sobre a textura das muralhas: elas precisam ser porosas, refratárias. Talvez nem precise de muralhas, uma vez que não estamos guerreando, e toda definição que precisa de território nos conduz à intransigência. Uma cerca viva, verde, cumpre bem a função de anteparo, de meia proteção contra algum predador ou uma onda mais forte. Noções, mais que conceitos, argumentos abertos mais que dogmas, uma atitude mental metafórica mais que uma estratégia metonímica se constituem circunstâncias atenuantes para o desmoronamento em bloco do conhecimento, das mundo-visões e das explicações científicas. A convicção de que toda matéria muda e está em movimento é também um antídoto importante contra a cristalização e a ossificação do pensamento e do conhecimento. Como sonhadores de bons sonhos, podemos construir nossos castelos em lugares mais adequados. O “caminho do meio” entre a razão e a emoção, entre a prosa e a poesia, entre o conceito e a noção talvez seja o terreno apropriado para projetar uma ciência que não se reduz a explicar o mundo, porque quer, também, dialogar com seus mistérios e com o inexplicável.

(ALMEIDA, 2003:30-1)

Não resisti em trazer esse trecho de Maria da Conceição de Almeida por vários motivos: pelo título: *Por uma ciência que sonha*, personificação — ou metáfora anímica — que reafirma, por trás das descobertas, das idéias, das reflexões, dos pensamentos, dos conhecimentos, que existem pessoas, sujeitos; pela beleza da linguagem, quase poesia, que me jogou contra meus próprios caminhos de construção desse texto; pelos profundos questionamentos que traz para que possamos pensar uma outra maneira de fazer ciência a partir da ciência que já existe. E também porque, interesseiramente, serve de gancho para que eu discuta um assunto que vem sendo pontuado desde o início do artigo, que é a complexidade.

RECEITAS DE CARTOLAS OU A SIMPLES QUESTÃO DA COMPLEXIDADE

Até aqui, venho tentando traçar alguns pontos que, sendo característicos da maneira moderna de conhecer, estabelecem limites a outras maneiras de conhecer, o que está sendo

chamado de pós-modernidade. Dentre esses pontos, penso que compreender o que significa o reducionismo do real atribuído à modernidade é de fundamental importância, na medida em que a realidade que existe fora das explicações científicas continua, como sempre foi, complexa e, muitas vezes, bem complicada, como assinala Morin. Pelo lado acadêmico, vale o alerta que nos fazem Alfredo Pena-Vega e Elimar Nascimento quanto aos modismos.

Procurando compreender um pouco o reducionismo moderno, começo pela noção de "separabilidade", que corresponde, segundo Morin, ao princípio cartesiano segundo o qual é preciso, para estudar um fenômeno ou resolver um problema, decompô-lo em elementos simples (2000:199). Esta noção tem conseqüências bastante fortes, dentre elas a própria fragmentação do conhecimento, invadido por especialidades disciplinares, e o estabelecimento de leis universais, de verdades que passam, além de explicar o mundo natural e social, a normalizar e a naturalizar os comportamentos sociais.

De início, e em respeito ao próprio pensamento complexo, entendo que a invenção do método cartesiano deve ser contextualizada, ou seja, não pode ser pensada apenas levando em conta o nosso contexto atual, como mostra Gracia. Seria, a meu ver, uma ingenuidade pensar que a ciência clássica deva ser enquadrada em algum artigo do código penal por crime lesa *intelligentia*. Ao contrário, os cientistas, cada um em sua época e no seu local, foram pessoas que, de alguma forma, romperam com maneiras de pensar anteriores que foram sendo transformadas. Da Terra plana à redonda, de Adão e Eva à concepção evolucionista de vida, da forma chapada à perspectiva, muitas foram as rupturas arrojadas que valeram fogueiras. A modernidade nasce também pela compreensão de que o dogmatismo das explicações divinas não dava conta de explicar o mundo e a vida existente nele. Uma

Pensar a complexidade – esse é o maior desafio do pensamento contemporâneo, que necessita de uma reforma do nosso modo de pensar.

O pensamento científico clássico se edificou sobre três pilares: a "ordem", a "separabilidade", a "razão". Ora, as bases de cada um deles encontram-se hoje em dia abaladas pelo desenvolvimento, inclusive as das ciências, que originariamente foram fundadas sobre esses três pilares.

(MORIN, 2000:199)

... é indispensável recusar imediatamente a ingênua tentação de cair na situação caricatural do discurso puramente sedutor ou do efeito da moda, ou mesmo do pseudodiscurso científico de querer reduzir todo o conhecimento social à abordagem do pensamento complexo. Dito de outra forma: temos que nos imbuir de uma certa sofisticação para que não tenhamos uma atitude infantil em face da complexidade. Dessa forma, aqueles ou aquelas que crêem que a complexidade é atualmente a versão nova da verdade mantêm-se, de fato, prisioneiros do pensamento simplificador da ciência clássica no que concerne à verdade científica.

(PENA-VEGA & NASCIMENTO, 1999: 9)

Podemos asseverar que o método foi elaborado por Descartes como necessário, no sentido de ser a conseqüência implicada nas causas que o levaram a duvidar do método silogístico dos escolásticos, por este, em sua estrutura, ser incapaz de distinguir o verdadeiro do falso.

(GARCIA, 1997:184)

lógica com base na racionalidade é instaurada e, a partir daí, os caminhos clássicos da modernidade são traçados.

De qualquer modo, a compreensão de que não há dolo nas “intenções modernas” não pode implicar uma postura acrítica quanto às conseqüências dos procedimentos investigativos que têm construído conhecimento nos últimos quatro séculos — incluindo, nesse tempo, os conhecimentos sociais com base nos estudos do cotidiano, como frisa José Machado Pais; digo têm construído porque muitas ciências dessa ciência ainda trazem todo o rigor e a rigidez dos princípios fundantes da modernidade, mesmo que a tão pretendida hegemonia esteja sendo balançada por outras maneiras de pensar e estejamos enfrentando uma crise paradigmática. Se o princípio da separabilidade, assim como o da ordem e o da razão, foram necessários ao desenvolvimento do conhecimento, os seus “outros”, e não necessariamente seus inversos, são, hoje, também necessários para que outras maneiras de desenvolvimento do conhecimento aconteçam. No entanto, considerando, ainda, a validade desses princípios, e fazendo coro com um “grande cientista” da modernidade, o velho Jack, vamos por partes [lembrando a inadequação da metáfora levantada por Inês Oliveira, já que Jack era estripador, e não esquartejador], mas sem esquecer que é ainda de discurso que estou falando, além do fato de ser discurso o que estou fazendo.

De vez em quando, o fluxo linear da escrita é interrompido pela contemplação estática do que foi escrito antes à espera de que algo aconteça de revelação que me retorne à dinâmica do teclado. Nesses movimentos, e não são raros, quase inevitavelmente a memória emerge forte, e me trouxe novamente a crônica Para Maria da Graça, de Paulo Mendes Campos [transcrita nas páginas de 9 a 11

É evidente que o conhecimento social — mesmo através das rotas do cotidiano — carrila através de conceitos, os quais constituem, por assim dizer, os vagões ou carruagens do conhecimento. Mas o investigador é o maquinista do carrilamento do conhecimento. O que acontece, não raras vezes, é que os conceitos descarrilam, saem dos “eixos” dos carris, e ficam abandonados, enquanto a realidade, em transformação, se afasta cada vez mais desses conceitos. Como recarrilar, então, esses conceitos descarrilados? Ou melhor ainda, como fazer carrilar o conhecimento através de novos conceitos que nos permitam apanhar essa realidade posta em fuga pelas conceptualizações ragentes do social?

(PAIS, 2003:33)

deste artigo], à qual sempre recorro para não esquecer de que não devemos complicar coisas simples e simplificar coisas complicadas, pois ambos os processos me parecem desenvolver aquela cegueira de que nos fala von Foerster, aquela que deixamos visível quando queremos fugir de ver. Essa dicotomia entre um complicar e um simplificar metaforiza, para mim, essa tal complexidade, mesmo com o risco de a reduzir pela pobreza da metáfora. Pobre ou não, ela me traz um pouco e um muito de mim mesmo, que é a busca de sentidos para os múltiplos e inúmeros mundos (em) que vivo. Mundos? Boaventura Santos (2003) diria *espaços estruturais*; Nilda Alves (1998) já falou em *contextos cotidianos*; Maturana (1987) descreve *sistemas*; Norbert Elias (1994) usaria, talvez, *processos sociais*; outras pessoas devem ter usado outras palavras-conceitos para significar o que digo mundo. Não importa, não quero fazer um jogo conceitual ou uma briga de terminologia. Quero mesmo é passar um sentimento de complexidade, que estava menos bem delineado na árvore e que fica menos difuso no rizoma ou na rede. Não sei se quero a simplificada obviedade de dizer que a vida é complexa, que o mundo é complexo, sabiamente *sensocomunizada* por há mais coisas entre o céu e a terra do que pode supor a nossa vã filosofia [que não deve ser confundida com o carro tipo van, que será comprada pela amiga Rita Ribes e batizada, carinhosamente, de Filosofia]. Também não sei se quero trazer para o texto — o que talvez seja inevitável e prudente pelos seus caráter e objetivo — as complicadas máscaras discursivas da epistemologia que definem complexidade como isto e/ou aquilo.

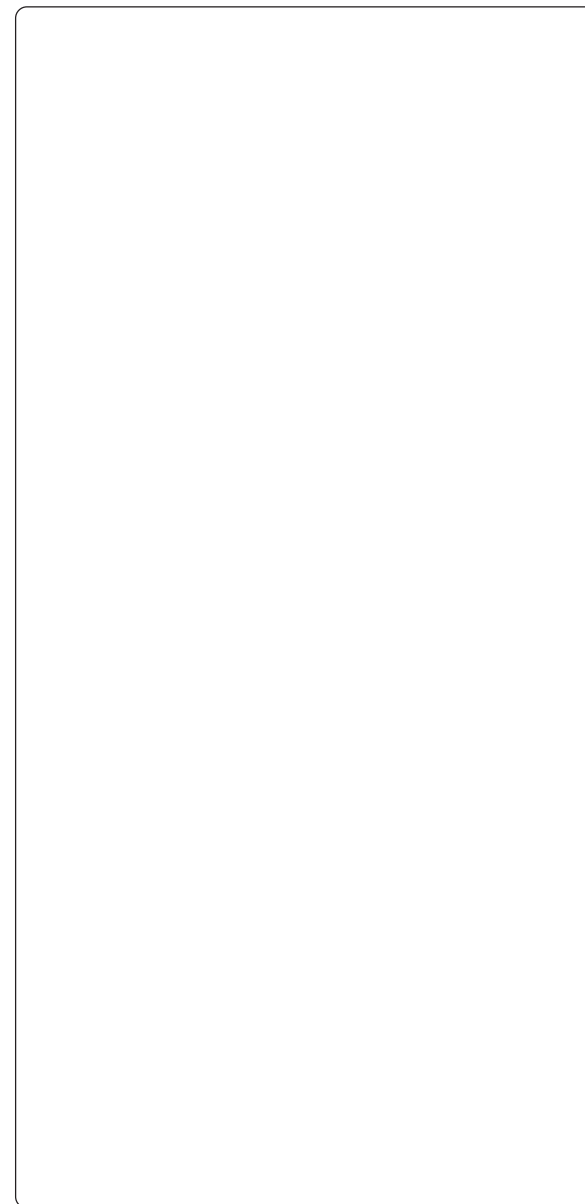
Sinto que o que realmente desejo é estar conversando, ao vivo e a cores e etilicamente descontraído com pessoas — as das primeiras páginas e mais as do grupo de pesquisa e mais as dos orientandos das terças à tarde e mais algumas tantas outras — que estariam me dizendo coisas que

fariam sentido para minha curiosidade de saber como sou nesses mundos. Mas como existe a possibilidade de, daqui a pouco, eu dizer que minha vida daria um romance e de me tornar um chato irremediável, volto ao eixo reconhecido como epistemológico.

A simplificação do real — hipopótamos, camundongos, rinocerontes, dentre outras cobaias mais nobres —, para que esse real coubesse/caiba nas explicações científicas, com base no estatuto da verdade, tem sido reconhecido como um obstáculo epistemológico ao desenvolvimento dos “verdadeiros” conhecimentos, o que instaura uma contradição, talvez um paradoxo, com os argumentos escriturados como desencadeadores da primeira ruptura epistemológica, na medida em que, desconsiderando que o todo não é, necessariamente, a união das partes e que há mais conhecimento entre a academia e o sertão do Cariri do que pode supor a nossa vã epistemologia, o cotidiano passou a ser *objectu non grata* às ciências da ciência.

Somos todos tão bobos, Maria. Praticamos uma ação trivial, e temos a presunção petulante de esperar dela grandes conseqüências (Campos, 1979:74 — 2005:10), como se apenas grandes conseqüências pudessem dar visibilidade ao real, e como se essa visibilidade dependesse, sempre, de grandes lentes de aumento, como se essas lentes fossem capazes de mostrar o todo e tudo que existe. Penso que este ponto é importante, pois impregnou o discurso científico de artifícios de linguagem que esconderam a real história de vida de alguns fenômenos, deixando aparecer, nas narrativas que comunicavam as descobertas, apenas o que convinha aos resultados conseguidos, escondendo, da trajetória dos processos investigativos, os vários momentos de “fracassos”. Essa constatação — que não é minha, mas de muitos outros antes de mim — me convida a pensar no que Paulo Mendes Campos diz à

Mariazinha quanto ao cuidado que devemos ter com as grandes ocasiões. As narrativas científicas, me parece, deixam visíveis, tão somente, essas grandes ocasiões, escondendo a real história de vida da descoberta dos fenômenos; ao contar apenas as histórias do sucesso, escondendo os fracassos, reduz o que seria a vida. A complexidade deixa de ser óbvia porque fica escondida, nas narrativas científicas, pela linearidade discursiva que, se pretendendo objetiva e clara, exclui o que não interessa aos resultados finais das investigações.



Dessa história, me lembro bem, porque estava presente, de uma conversa com seu orientador, em que ele propôs narrar os caminhos e descaminhos da sua experimentação, argumentando que as emoções que ele sentia a cada descoberta e a cada fracasso eram importantes para a compreensão do seu trabalho. O seu orientador, cientista do maior quilate no mundo acadêmico, lhe disse que essas coisas menores não tinham a menor importância, pois o que valia era o resultado final e apenas os passos que o fizeram chegar àqueles resultados. O real cotidiano de seu trabalho teria de ficar de fora da narrativa do seu trabalho.

Mesmo quando assumimos uma concepção rizomática, é fundamental percebermos que a narrativa que comunica uma compreensão não dá conta de todas as relações possíveis, pois fazemos escolhas de inclusão e exclusão, sem que esse procedimento deva ser visto com a intencionalidade exclusivista com fim a um resultado específico que já sabemos *a priori*. Por exemplo, acontece comigo quando estou dialogando, pelos textos, com alguns autores. Inevitavelmente, tenho acesso aos diálogos desses autores, que me trazem outros autores e, por eles, outras possibilidades de diálogos e, por conseguinte, de organização discursiva. Aí, fico pensando: Preciso ler esse cara, ele traz umas coisas bem interessantes. No entanto, tenho, primordialmente, que perceber os meus limites e compreender que me é impossível seguir todas as relações de enredamento possíveis, até porque são infinitas, mesmo que essa infinitude tenha seus limites; ou seja, até mesmo partindo da premissa de que o real tem limites, estes estão a anos luz dos meus, trazendo para a minha narrativa uma conformação que deixa visível os meus limites diante do real e também os limites desse real diante de mim, mas não os limites do próprio real, como me ajuda a compreender o

estudioso Juremir Machado da Silva.

Logo,* isso a que chamamos complexidade não pode ser visto como infinitude, mas sim como um novo limite, que avança, com certeza, em relação a uma complexidade mais simples que, nos espaçostempos de sua escrituração pelas pessoas, cientistas ou não, ficou mais próxima da possibilidade de compreensão do mundo e seus fenômenos. Ao mesmo tempo, o estatuto da verdade que permeou/permeia as ciências da ciência permitiu a fixação dos limites — das limitações — modernos como a própria infinitude, como mostra, em parte, Amon de Andrade. Em toda pessoa deve ter três caixas para guardar humor: uma caixa grande para humor mais ou menos barato que a gente gasta na rua com os outros; uma caixa média para humor que a gente precisa ter quando está sozinho, para perdoares a ti mesma, para rires de ti mesma; por fim, uma caixinha preciosa, muito escondida, para as grandes ocasiões. Chamo de grandes ocasiões os momentos perigosos em que estamos cheios de dor ou de vaidade, em que sofremos a tentação de achar que fracassamos ou triunfamos, em que nos sentimos umas drogas ou muito bacanas. Cuidado, Mariazinha, com as grandes ocasiões, Paulo Mendes Campos (1979:76 — 2005:11) nos alerta para algumas dessas questões que têm atravessado a história da humanidade. Concordo com ele: é preciso tomar cuidado com as grandes ocasiões, da mesma forma que é preciso tomar cuidado quando transformamos pequenos eventos em grandes ocasiões, pelo recurso da metonímia discursiva, e entendemos como complexidade o que é uma simplificação do real, que diz mais do limite de quem revela do que das revelações possíveis daquilo que tomamos com um todo. Aliás, devemos igualmente tomar cuidado para que esse recurso discursivo da metonímia não seja tomado como uma norma para pensar o mundo, pois passaria de uma maneira de expressar o que vemosentimos para uma forma de percebercompreender o visívelsensível.

A uma ciência redimensionada e a uma filosofia humilde, como a de Vattimo, devem corresponder ciências sociais flexíveis. Se o grande fim (a verdade) já não se perfila no horizonte, o método também precisa descer alguns degraus e posicionar-se com mais abertura em relação a elementos com os quais precisa relacionar-se: fontes, metodologias, técnicas de pesquisa, objetivos, hipóteses, justificativas, referências teóricas.

(SILVA, 2003:55)

A história é lenta e dolorosa. A revolução Cristã, no início de nossa era, buscou a fraternidade e a perdeu por falta de liberdade e igualdade. A Revolução Francesa prejudicou a liberdade conquistada, por falta de igualdade e fraternidade. A fragmentação da compreensão nos joga num labirinto tão intrincado que só nos salva a utopia. Todos sabemos o que queremos: uma sociedade pluricultural e solidária, de liberdade e oportunidades, de desenvolvimento individual e coletivo, de direito de saber e possibilidade de dizer, de bem-estar e segurança, de respeito aos direitos do corpo. Mas essa nossa cultura política se perde nos pequenos eventos, nos detalhes, nos momentos de desejo ou tédio, nos lapsos de prazer ou desprazer, na cega projeção de nossas derrotas pessoais, ou na vaidade de vitórias construídas ao “acaso”, na prática cotidiana da desagregação.

(ANDRADE, 2003:15-6)

* A intenção do sublinhado, aqui, é indicar, para mim e para os possíveis leitores, algumas marcas da racionalidade clássica que não consigo evitar – e nem sei se quero evitar.

Falar da complexidade epistemológica como um sentimento me traz a prerrogativa de cometer alguns deslizes do ponto de vista da lógica e, assim, consigo me arriscar um pouco. Essa justificativa desculpa com que inicio o parágrafo é uma invenção discursiva para pensar um pouco na separação sujeito/objeto a partir da "complicada" articulação entre uma simplificação e uma complexificação das relações sujeito/mundos. De cara, o complicada evidencia um "estado" meu; de expressão, penso que essa articulação pode ser revista à luz de reflexões sobre a comunicação humana, e me assusta ter pensado nisso, tanto pela dimensão com que me chega, tanto pela possível e provável incompetência tracejada pelos meus limites para aprofundar a questão. Mas, como já me desculpei por descabros que possa cometer, vou escriturar para tentar, por esse caminho, organizar um pouco minhas reflexões.

fazer ciência $\left\{ \begin{array}{l} \text{no} \\ \text{com o} \\ \text{do} \end{array} \right\}$ cotidiano como um (des)-encontro $\left\{ \begin{array}{l} \text{de} \\ \text{com} \\ \text{entre} \end{array} \right\}$ pessoas.

Antes, como medida de segurança, vou tentar desenhar o meu projeto de texto, a partir deste ponto, como (des)-continuidade do que fiz até aqui. Nas partes anteriores a esta e em outros artigos, tentei levantar algumas questões, a partir de uma reflexão sobre a ciência moderna e o que se tem dito dela, cujo sentido está em compreender o que se chama, hoje, de pós-modernidade como um movimento que já estava anunciado pela própria modernidade. Nas páginas 19-20, Maria da Conceição de Almeida traz uma fala do astrofísico Marcelo Gleiser que muito me incomodou: *As teorias científicas de hoje serão consideradas brincadeiras de criança por futuras gerações de cientistas. Sem atribuir ao autor da frase a intenção de um sentido que ele não quis dar — até porque a frase está descontextualizada do entorno do texto do próprio autor — preciso refletir sobre o sentido que atribuí a ela, portanto, um sentido possível.*

Em minhas itinerâncias acadêmicas, tenho escutado muitas opiniões fundamentadas sobre a modernidade e suas maneiras de produzir conhecimentos. Não raro, críticas demolidoras têm

aparecido, ou seja: a evidenciação dos malefícios da maneira de fazer ciência e de conceber o conhecimento próprios da modernidade e como tudo poderia ser diferente se ela, a modernidade, não tivesse existido ou tivesse tomado caminhos diferentes. Esses caminhos são, quase que invariavelmente, os que, hoje, se rotula de pós-modernidade, cujos representantes — e não me refiro a todos, por prudência e falta de dados estatísticos [podem me chamar de canalha] — têm apontado como caminhos “melhores”. Não raro, entretanto, tenho encontrado defensores irredutíveis da modernidade que, por sua vez, se tornam críticos, também irredutíveis, da pós-modernidade, e, sobre esses personagens, tenho ouvido coisas do tipo: “são pessoas que não conseguem avançar”, “coitado, não sabe pensar de outra forma”, “a produção do autor é completamente moderna, não vale a pena ser lida”, “esse cara é um idiota”, “o que esse cara faz é brincadeira de criança” [essa eu inventei para dar continuidade ao que quero dizer].

Minimamente, não gosto dessas opiniões fundamentadas, não me sinto à vontade quando as ouço e nem quando as falo, e por certo já proferi algumas delas. Brincadeira de criança é uma metáfora, para mim, com um significado pejorativo de desqualificação que não me sinto confortável em aceitar como uma referência possível ao trabalho das pessoas cientistas que se dedicaram à árdua tarefa de tentar explicar o mundo, mesmo que estas explicações estejam apoiadas em pressupostos dos quais discordo profundamente. É mais ou menos como dizer o seguinte: “Será que essas pessoas não viam televisão?!!!”, “Será que Gil Vicente e Shakespeare não podiam produzir algo que pudesse conter mais possibilidades cinematográficas?!!!”. Em que pese o exagero dessas últimas frases, é um pouco essa a sensação que sinto quando leio ouço essas opiniões fundamentadas, e vislumbro, e sou muito emotivo

ao reconhecer isso, um reencontro entre o mito e a razão, como também vislumbra Maria da Conceição de Almeida. E não é muito diferente da sensação que sinto quando as opiniões fundamentadas vêm no sentido inverso, ou seja, estudiosos modernos dizendo que os conhecimentos que estão sendo tecidos pelos estudiosos pós-modernos não têm nenhuma validade científica, não se sustentam em bases racionais, não têm lógica, são meras especulações, dentre muitas outras que me fogem à memória.

Enquanto possibilidade estrutural da língua que uso, transformo em linguagem, pelo neologismo da justaposição, algumas palavras — aqui abusiva e intencionalmente — com o objetivo de mostrar que, enquanto possibilidade discursiva, também eu rotulo, enquadro, classifico, ordeno; só que a partir de uma outra escala de valores, de outros pressupostos epistemológicos, de uma outra relação com o mundo (outra?). E a minha intencionalidade neste aqui e agora não garante que eu não faça isso em outras situações, discursivas ou não. Em falando da perversa e inútil separação entre mito e razão, Maria da Conceição me traz uma rotulação que me soa preconceituosa, embora o fato em si — separação entre mito e razão — tenha acontecido e deva ser compreendido em seu movimento de acontecer e nas consequências que ele trouxe para o “desenvolvimento” do conhecimento, mas me deixa desconfortável que ela seja qualificada de perversa e inútil.

Por outro lado, essa “nova” maneira de compreender conhecimento e ciência, me fala de pluralidade, multiculturalidade, de não-hegemonia, de valorização dos conhecimentos do senso comum, de compreensão e aceitação das diferenças entre pessoas, culturas, maneiras de ser. Neste sentido, com todo o orgulho que me é possível — ou, como diria Inês Barbosa, tão *proud of myself* —, me declaro *cotidianista de nascença* e, agora, declaro que gosto de ser *cotidianista* por

Falando da perversa e inútil separação entre mito e razão, Michel Serres (1993) descreve assim o momento do reencontro entre os dois: “Então, cansado de sofrer, cada um abre os braços, como faziam outrora os suplicantes, e cada mão encontra uma mão a sua esquerda e outra a sua direita”. Sonhando com um projeto que transforme a ciência em um protocolo de esperança, dirá G. Durand (1988: 24): “Mais do que nunca, sentimos que uma ciência sem consciência, ou seja, sem afirmação mítica de uma esperança, marcaria o declínio definitivo de nossas civilizações”.

(ALMEIDA, 2003:31)

Sou *cotidianista de nascença*, e foi na infância — a que não se captura, como nos diz Larrosa — que aprendi a me pensar *cotidianizado*, embora só tenha tomado contato com o cotidiano como uma forma de *tessitura do conhecimento* há pouco mais de 7 anos.

(SGARBI, 2005:3)

escolha epistemológica, na dimensão dada por José Machado Pais em relação à sociologia. No entanto,

diante de tudo o que venho estudando e refletindo por escrito, me vem uma certa sensação de estar sendo muito idealista, romântico, com todas as dúvidas a respeito de se isso é bom ou ruim e até mesmo se devo qualificar de alguma forma. Poderiam me acusar, por esse movimento sentimentalista, de estar sendo subjetivo demais, e que assim não se faz ciência, não se tece conhecimento, acusação que poderia ter como defesa o argumento de que não é a razão o que

À sociologia do cotidiano interessa mais a mostraçãõ (do latim *mostrare*) do social do que sua demonstraçaõ, geometrizada por quadros teóricos ou conceitos (ou preconceitos) de partida, bem assim como por hipóteses rígidas que à força se procuram demonstrar num processo de duvidoso alcance em que o conhecimento explicativo se divorcia do conhecimento descritivo e compreensivo. [...] Se há uma diferença entre uma lógica de demonstraçaõ e uma lógica de descobrimento, sem dúvida que a lógica da sociologia do cotidiano é a do descobrimento, da revelaçaõ... [...] O verdadeiro desafio que se coloca à sociologia do cotidiano é o de revelar a vida social na textura ou na espuma da “aparente” rotina de todos os dias, como a imagem latente de uma película fotográfica.

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

A sociologia do cotidiano não se diferencia de outras sociologias pelas realidades que privilegia nem sobre o que diz sobre essas realidades, mas, simplesmente, pelo seu próprio dizer.

(PAIS, 2003:30-1)

nos leva à ação, mas a emoção. Cada vez que escutamos alguém dizer que ele ou ela é racional e não emocional, podemos escutar o eco da emoção que está sob essa afirmação, em termos de desejo de ser ou de obter (Maturana, 1998:23).

Sem nenhum sentido de sentença conclusiva ou prescritiva, entendo que uma epistemologia do cotidiano deve pautar-se por ser um espaçotempo de contradição, ou melhor, um espaçotempo em que as contradições não sejam resolvidas por decretos-lei desta ou daquela ciência da ciência ou por argumento de autoridade, mas sim que sejam compreendidas e que possam ser resolvidas, se for o caso, a partir de negociações de sentido, alerta que nos faz Certeau, em que o processo de

Seja lá como for o passado, e acaso se deixem de lado as comparações demasiadamente fáceis (e a-políticas) entre os traços psicossociológicos característicos de toda militância, existe funcionalmente, em face da ordem estabelecida, uma relação entre as Igrejas que defendiam um outro mundo e os partidos de esquerda que, desde o século XIX, promovem um futuro diferente. Tanto numa parte como na outra se percebem características funcionais semelhantes: a ideologia e a doutrina desempenham aí um papel importante que não lhes é dado pelos detentores do poder; o projeto de uma outra sociedade tem aí como efeito o papel prioritário do discurso (reformista, revolucionário, socialista, etc.) contra a fatalidade ou a normalidade dos fatos; a legitimação por valores éticos, por uma verdade teórica ou por um martirologio deve compensar aí a legitimidade com a qual pode se fazer acreditar todo o poder pelo mero fato de sua existência: as técnicas do “fazer crer” desempenham um papel mais decisivo onde se trata daquilo que ainda não é; as intransigências e os exclusivismos doutrinários são portanto mais fortes que nos lugares onde o poder adquirido permite e muitas vezes exige os compromissos; enfim por uma lógica aparentemente contraditória, todo poder reformista sofre a tentação de adquirir vantagens políticas, mudar-se em administração eclesiástica para apoiar seu projeto, perder assim sua “pureza” primitiva ou mudá-la em mero elemento decorativo do aparelho e transformar seus militantes em funcionários ou em conquistadores.

(CERTEAU, 1994:284-5)

comunicação assuma uma função de encontro entre diferentes, e não de beligerância em que uma idéia tem, necessariamente, que se sobrepor à outra. Os homens vivem apostando corrida, Maria. Nos escritórios, nos negócios, na política, nacional e internacional, nos clubes, nos bares, nas artes, na literatura, até amigos, até irmãos, até marido e mulher, até namorados, todos vivem apostando corrida. São competições tão confusas, tão cheias de truques, tão desnecessárias, tão fingindo que não é, tão ridículas muitas vezes, por caminhos tão escondidos, que, quando os atletas chegam exaustos a um ponto, costumam perguntar: “A corrida terminou! Mas quem ganhou?” É bobice, Maria da Graça, disputar uma corrida se a gente não irá saber quem venceu. Se tiveres de ir a algum lugar, não te preocupe a vaidade fatigante de ser a primeira a chegar. Se chegares sempre aonde quiseres, ganhaste (Campos, 1979:74-5 — 2005:10).

Para que serve a hegemonia?

Não vou tentar responder a esta pergunta, pelo menos por enquanto, mas ela saltou dos meus pensamentos para o texto de uma maneira que não pude evitar. Vou deixá-la aí e, quem sabe, volto a ela mais tarde.

Mas, a partir dela, me surge uma pergunta que não se quer calar: a hegemonia [tanto como idéia quanto como objetivo, se é que podemos, a rigor, separar essas duas noções] serve a uma epistemologia do cotidiano? Deve ser ela a forma única de pensar? Se for, está instaurado um outro paradoxo: se não, porque algumas matrizes discursivas teimam em desqualificar o anteriormente produzido? Não me peçam para citar nomes, isso já foi feito quando me deixei levar pelos *boatos científicos**. A minha preocupação em relação a isto se deve porque penso que esse clima meio briguento, de desqualificação do outro, não se presta muito a encontros e desencontros, mas tão somente a rivalidades vãs, que, mais do qualquer coisa, promovem, ao invés de um pensamento pós-moderno

* Sgarbi, 2005:12-ss.

plural, uma porção de modernidadezinhas, em que a base teórica de um passa a ser, para esse um, o pensamento hegemônicozinho, fechado em si mesmo, sem abrir-se para relações de comunicação tão necessárias aos encontros e desencontros epistemológicos. Em verdade — e volta a marca do Zorro —, é preciso que pensemos um pouco em algumas das reflexões que fazemos sobre a modernidade para procurar não reeditar, de forma mais sofisticada, alguns dos seus pressupostos, e um deles, para mim, certamente é o de que o todo não é o simples somatório das partes, como bem nos mostra *Boaventura Santos*.

Uma epistemologia do cotidiano precisa imbuir-se de respeito pelas diferenças? Esse respeito, aliás, tem faltado ao mundo faz tempo. Eu sinto que sim. Outro dia*, num encontro do grupo de pesquisa**, aconteceu uma discussão realmente quente, ao ser levantado que temos responsabilidade pessoal sobre nossas ações em relação ao que ocorre no resto do mundo. Não discordo vírgula de que nossas ações não podem ser vistas apenas do ponto de vista pessoal, que elas têm repercussões no nosso entorno imediato e na sociedade como um todo. A questão objetiva e específica que surgiu foi a de que cada um de nós tinha que fazer alguma coisa contra a condenação de Amina, condenada à morte por apedrejamento por adultério; e mais: que não podíamos deixar que as mulheres de uma determinada região da África fossem mutiladas pela extirpação do clitóris para não sentirem prazer sexual. Ambas as situações me causam um grande desconforto, até porque sou contra a pena de morte e sou completamente favorável a que tanto o homem quanto a mulher sintam prazer sexual.

Se penso nessas duas situações a partir da minha *identidade cultural*, elas são desumanas,

A tese principal que aqui defenderei é a seguinte: a idéia moderna da racionalidade global da vida social e pessoal acabou por se desintegrar numa miríade de mini-racionalidades ao serviço de uma irracionalidade global, inabarcável e incontrolável. É possível reinventar as mini-racionalidades da vida de modo a que elas deixem de ser partes de um todo e passem a ser totalidades presentes em múltiplas

violentas, merecedoras de uma ação mundial para repudiá-las e impedi-las de acontecer. Mas se penso nessas mesmas situações a partir das culturas em que estão inseridas, os adjetivos deverão ser outros. Um outro caso para ilustrar, e ilustração, aqui, não deve ser economizada pela complexidade e contraditoriedade das situações: há muitos anos, tive notícias de que um índio antropófago, após ter sido preso por ter comido um missionário, foi julgado por um tribunal da África do Sul, dirigido por um juiz inglês, e foi absolvido, a partir do argumento de que, na cultura daquele índio, comer alguém era, além de um ato religioso, uma declaração de admiração pelo degustado, pois eles só comiam alguém que fosse valoroso porque, segundo sua cultura, esse ato os dotaria dos bons valores e da força da pessoa comida. Como a antropofagia, na nossa cultura judaico-cristã, é algo inadmissível, e se considerarmos essa cultura como a que deveria ser hegemônica, "pois é a melhor, etc, etc," esse africano deveria ter sido condenado. Mas será que deveriam ser condenados, também, os sobreviventes de um acidente de avião nos Andes que, para sobreviverem, se alimentaram dos corpos dos que morreram?

Devemos pensar, também, que o desrespeito às culturas, como parte de um conjunto maior de questões que passam pela hegemonia política e econômica, tem levado nações a dominarem outras nações, a intervirem na vida cotidiana de povos, e as altas tecnologias que resultam do desenvolvimento científico têm sido utilizadas em larga escala para este fim. A dominação política, que tem nos Estados Unidos o seu maior e mais perigoso representante, é alguma coisa que deve levar a uma séria reflexão sobre a ética de convivência entre os povos e suas culturas.

Boaventura Santos me ajuda a pensar nessas questões quando reflete sobre identidade e

Tudo parece ter começado a mudar nos últimos anos e as revisões profundas por que estão a passar os discursos e as práticas identitárias deixam no ar a dúvida sobre se a concepção hegemônica da modernidade se equivocou na identificação das tendências dos processos sociais, ou se tais tendências se inverteram totalmente em tempos recentes, ou ainda sobre se se está perante uma inversão de tendências ou antes perante cruzamentos múltiplos de tendências opostas sem que seja possível identificar os vectores mais potentes. Como se calcula, as dúvidas são acima de tudo sobre se o que presenciamos é realmente novo ou se novo é o olhar com que o presenciamos.

(SANTOS, 2003:143-4)

cultura de fronteira, mostrando os seus desafios e seus avanços atuais. Respeitar as diferenças, para uma epistemologia do cotidiano, não deve ser um casuísmo, mas sim uma ação a ser levada às últimas conseqüências, mesmo que isso leve a desencontros do ponto de vista epistemológico, religioso, moral e ético. Desencontros não são, necessariamente, impossibilidade de convivência; diferenças não são, necessariamente, divergências; divergências não são, necessariamente, motivos para aniquilar o outro. Muitas vezes, a desqualificação do ponto de vista do outro é a própria negação da possibilidade de existência do outro como um legítimo outro na convivência com um eu, como nos mostra Maturana (1998:22-ss). E ainda é do biólogo chileno que tomo emprestado uma reflexão sobre a constituição social do homem que me ajuda a pensar na questão cultural e, nela, a defesa que faço de que uma epistemologia com base nas relações sociais cotidianas tem que respeitar as diferenças, na medida em que cada um de nós somos humanos a partir do nosso ambiente cultural. Inês Barbosa de Oliveira, em contrapartida, bem caracteriza a concepção moderna dessa relação com o outro, ampliando essa reflexão na direção da transformação de diferenças em desigualdades, ao colocar que o universalismo moderno, com sua suposta neutralidade objetiva, afigura-se inadequado para pensar a emancipação, negando a legitimidade da existência do diferente, encarando toda diferença como desvio do “certo” e “universal”, transformando o que é mera diferença em desigualdade, através da difusão da idéia de verdade única e da conseqüente imposição de um modelo particular de ser humano e de comportamento ao conjunto da humanidade (2003:31).

O estranhamento é diferente de racismo, me diz Nilda Alves, e lembra, também, a reação de algumas crianças quando se vêem diante de uma pessoa desconhecida pela primeira vez, cujo estranhamento pode levar a choros compulsivos de medo diante do desconhecido. Mas não há discriminação na atitude da*

O ser humano é constitutivamente social. Não existe o humano fora do social. O genético não determina o humano, apenas funda o humanizável. Para ser humano, é necessário crescer humano entre humanos. Embora isso pareça óbvio, esquecemos ao esquecermos que se é humano apenas nas maneiras de ser humano das sociedades a que pertencemos. Se pertencemos a sociedades que validam, como conduta cotidiana de seus membros, o respeito aos mais velhos, a honestidade consigo mesmo, a seriedade na ação e a veracidade na linguagem, esse será o nosso modo de sermos humanos e o de nossos filhos. Ao contrário, se pertencemos a uma sociedade cujos membros validam como sua conduta cotidiana a hipocrisia, o abuso, a mentira e o auto-engano, esse será o modo de sermos humanos e dos nossos filhos.

(MATURANA, 1997:205-6)

* Muitas de minhas citações vêm de conversas com pessoas do meu cotidiano, e nada mais cotidiano para um doutorando que suas conversas com a orientadora.

criança. No plano das culturas científicas, Bronowski assinala que interesses diferentes podem ser

transformados em preconceitos, o que muitas das vezes, também ocorre nas relações sociais cotidianas.

Quase que entre parênteses, antes de prosseguir na minha romântica forma de compor uma epistemologia do cotidiano, quero trazer um trecho de José Machado Pais que me surpreendeu quando estava a procurar, em seu livro, a página de um outro trecho. Como bateu forte e não havia, no fluxo do texto, oportunidade para colocá-lo e, ao mesmo tempo, achei que seria importante trazer a reflexão, ei-lo:

Por que raio de razão são estes submundos da vida social os verdadeiros mundos da sociologia do quotidiano? Que necessidade haverá de os reciclar como os mundos das verdadeiras rotas do quotidiano? Obviamente, o que está em causa é a recuperação dos aspectos efervescentes, espontâneos e flexíveis da vida social que não se encaixam nos rígidos modelos científicos que exigem que a mobilidade social se regule pela imobilidade das fórmulas, modelos ou quadros teórico-conceituais que tantas vezes servem de ponto de partida aos processos de investigação. A conceptualização do social corresponde quase sempre à sua reificação.

(PAIS, 2003:32-33)

Que a arte e a ciência são interesses diferentes e como que incompatíveis tem sido um dos maiores deletérios preconceitos da modernidade; habituámo-nos a contrapor o temperamento artístico ao científico, a vê-los, inclusivamente, como abordagem criadora um e crítica o outro. Numa sociedade como a nossa, que pratica a divisão do trabalho, há, é claro, funções especializadas por motivo de conveniência. Por comodidade, e só por comodidade, se distingue a função científica da artística. Do mesmo modo a função do pensamento difere e complementa, a função da sensibilidade. Mas a raça humana não está dividida em pensadores e homens sensíveis, nem sobreviveria muito a tal divisão. [...] Somos separados pelo ensino e pela experiência: diferimos, embora menos, nas nossas aptidões: mas, sob estas, compartilhamos de uma base profunda de capacidades comuns.

(BRONOWSKI, s/d:9-10)

Uma epistemologia do cotidiano deve pretender-se rigorosa sem tornar-se rígida. Tão rigorosa que, em vez dos grandes eventos apenas, deverá observar os pequenos, os detalhes, os sussurros quase inaudíveis das ruelas escondidas do cotidiano. O rigor está em ser capaz de acompanhar os movimentos e captá-los como *processos* (von Foerster, 1996: 67-8), e não como cortes cristalizados que perdem sua significação de serem, simplesmente, movimentos. Izabel Petraglia, pensando na complexidade a partir de Morin, mostra uma das dificuldades do rigor do pensamento complexo, pois o rigor está em perceber o caos como caos, e não como uma possibilidade de ordem, captando os significados de cada momento em cada momento, e não num fluxo espaço-temporal contínuo

A dificuldade do pensamento complexo é justamente ter de enfrentar a confusão, a incerteza e a contradição e, ao mesmo tempo, ter de conviver com a solidariedade dos fenômenos existentes em si mesmo. Tal qual o humano que é um ser complexo, pois concentra fenômenos distintos e diversos capazes de influir em suas ações e transformar-se, sempre, assim também é o conhecimento.

(PETRAGLIA, 1995:47)

e linear. O rigor está em compreender que as narrativas têm mais a dizer que os modelos discursivos explicativos e fechados em leis cristalizadas, que esperam que o real caiba nos significados *a priori* que estabelece. O rigor está em deixar que as diferenças permaneçam diferenças, e não em estabelecer processos homogeneizadores para o seu desaparecimento. O rigor está em aceitar o outro enquanto outro, e não como um outro que depende de um eu que determina quem é o outro.

A rigidez? A rigidez está em transformar todas essas possibilidades, e outras, em leis reguladoras e controladoras do fazer científico, limitando a invenção e a criação, estabelecendo padrões estéticos amarrados e rancorosos. A rigidez está em deixar que o rigor se esvazie de emoção.

Uma epistemologia do cotidiano deve pautar-se num novo senso comum ético: um senso comum solidário ... construído a partir das representações inacabadas da modernidade ocidental: o princípio da comunidade, com as duas dimensões (a solidariedade e a participação), e a racionalidade estético-expressiva (o prazer, a autoria e a artefactualidade discursiva) (Santos, 2000:111), na busca solidária da compreensão da vida social, e não no isolamento, nas especialidades, no fracionamento. A reaproximação dos vários saberes não deve ser entendida como uma concessão que as ciências da ciência podem fazer como "resgate" de muitos anos de ruptura, mas sim como uma forma solidária e efetivamente representativa de como a vida social acontece na realidade. Ao mesmo tempo, como nos indica José Machado Pais, importa fazer da sociologia do cotidiano uma viagem e não um porto (2003:33) e, mais do que isso, um espaçotempo de produção de sentido.

Uma epistemologia do cotidiano deve abraçar a emoção como tão constitutiva do ser

A sociologia da vida cotidiana é, sobretudo, uma sociologia dos lugares sociais da produção do sentido comum. Mas nesta topologia social e simbólica os seus interstícios e margens não são subprodutos das estruturas sociais, como muitas vezes se faz crer. Os "meandros" quotidianos da vida social são partes integrantes dessa vida, dimensões dela, com o mesmo *status* ontológico que o estrutural. A sociologia não trata de diferentes objectos quando analisa a estrutura e os interstícios. Situa-se, simplesmente, em diferentes ângulos de observação para se aproximar de uma realidade que se assemelha a um poliedro, com muitas arestas e pontos focais em função de diferentes interesses teóricos e empíricos.

(PAIS, 2003:46)

humano quanto sua razão como fundamental para que os conhecimentos tecidos tenham maior identidade com a vida social. Por muito tempo, a academia tem evitado, em nome da racionalidade científica, compreender a emoção como inerente ao próprio conhecimento humano. Mais do que isso, tem "classificado" comportamentos como privativos da emoção e outros como primazia da razão. O ser humano, desta forma, passa a ser visto como um somatório dessas duas possibilidades de ser humano, como se fosse realmente possível esta separação, como expressa Maturana. Com isso, foi estabelecido como conhecimento, a partir da cientifização, apenas uma parte específica da produção humana, com sentidos estabelecidos *a priori* pela regulação e pelo controle dessa produção, a que se chamou ciência. As outras produções, as da sensibilidade, são rotuladas como não-conhecimento, e a arte seria, do ponto de vista científico, uma outra coisa que não conhecimento, ou, melhor dizendo, conhecimentos cientificamente não considerados.

DE DESEJOS, CRENÇAS E IDEOLOGIAS SE FAZEM COELHOS E CARTOLAS: NASCE UMA *EPISTEMOMAGIA*

Esta última parte do meu texto [e penso mesmo que as outras também, assim como todos os artigos desta tese] expressa um monte de desejos meus, que considero coerentes com as minhas crenças [me reservo o direito de ter várias] e, a partir das crenças [para mim necessariamente nesta ordem], uma possibilidade ideológica, mesmo que tenha feito isso com embasamento teórico e argumentos científicos e epistemológicos da melhor qualidade. Portanto, se os eventuais leitores desse meu artigo quiserem me classificar como ideologizador, como tendo "criado"* uma epistemologia como algo que tenha que ser aquilo que eu desejo e que, por isso, não tem sustentação

Dizer que o emocional tem a ver, em nós, com o animal, certamente não é novidade; o que estou acrescentando, sem dúvida, é que a existência humana se realiza na linguagem e no racional partindo do emocional. Com efeito, ao convidá-los a reconhecer que as emoções são disposições corporais que especificam domínios de ações, e que as diferentes emoções se distinguem precisamente porque especificam domínios de ações distintos, convido-os também a reconhecer que, devido a isso, todas as ações humanas, independentes do espaço operacional em que se dão, se fundam no emocional porque ocorrem no espaço de ações especificado por uma emoção. O raciocinar também.

(MATURANA, 1997:170)

* Este verbo está usado no texto porque foi com ele que um de meus leitores se referiu à epistemologia do cotidiano. Eu prefiro INVENTAR.

político-epistemológica, vão ter toda razão e não poderei dizer isso. No entanto, para mim não teria o menor sentido estudar apenas para saber e, muitas vezes, não saber o que fazer com esse saber. Eu gosto de estudar para sentir, desejar, projetar, sonhar. E foi com essas emoções e maneiras de ser no mundo que eu inventei essa tal epistemologia do cotidiano neste texto.

Vamos a um exercício. Costumo dizer aos meus alunos que sou um professor muito tradicional e que, por isso, sempre passo trabalhos para serem feitos em casa, que, em verdade [olha a marca] é uma metáfora de fora de sala, e nem mesmo isso posso garantir. Em que pese a visão estereotipada que posso estar fazendo de um professor tradicional, vamos ao exercício:

Para casa:

Leia atentamente o fragmento de texto abaixo e [plagiando a física], desprezando o atrito que a falta de contextualização e a autoria do mesmo possam trazer, e responda ao que se pede.

Texto:

Eis, de resto, uma característica bem especial da ciência física moderna: ela vem a ser menos uma ciência de factos do que uma ciência de *efeitos*. Quando as nossas teorias permitiriam prever a acção possível de um dado princípio, encarnicámo-nos em realizar esta acção. Estamos dispostos a dar o que for preciso, mas é necessário que o efeito se produza no interesse em que é racionalmente possível. Enquanto que o efeito Kehr é fácil de realizar, o efeito Zeemann exige meios mais poderosos. O efeito Stark reclama campos eléctricos muito intensos. Mas os meios são sempre encontrados quando o fim é definido racionalmente. Para um fenómeno previsto racionalmente, pouco importa de resto a ordem de aproximação da verificação. Não se trata tanto de grandeza, mas de existência. Frequentemente, a experiência comum é uma causa de desencorajamento, um obstáculo; é então a experiência aperfeiçoada que decide tudo, porque é ela que obriga o fenómeno a mostrar a sua estrutura delicada.

Há aí uma filosofia de um *empirismo activo* bem diferente de uma filosofia do empirismo imediato e passivo que toma a experiência de observação como juiz. A experiência já não pronuncia julgamentos sem apelo; ou, pelo menos, enquanto ela se recusar a sancionar a nossa expectativa, faremos apelo a uma experiência nova. A experiência já não é um ponto de partida, já não é sequer uma simples guia, ela é um *fim*. (Veja autoria na próxima página.)

Observação necessária:

- O autor do texto não é português.

Perguntas:

- O primeiro período do texto permite-nos pensar que este autor é pós-moderno ou moderno? Argumente sua resposta com elementos retirados do texto.
- Que sentidos podem ser dados à expressão: menos uma ciência de factos do que uma ciência de *efeitos*?
- Estamos dispostos a dar o que for preciso, mas é necessário que o efeito se produza no interesse em que é racionalmente possível. Diga qual o seu entendimento desta frase à luz de uma concepção pós-moderna de ciência. (*Qualquer resposta é válida, já que eu pergunto pelo seu entendimento.*)
- Argumente logicamente para comprovar a assertiva: Mas os meios são sempre encontrados quando o fim é definido racionalmente.
- Relacione o último parágrafo do texto a uma concepção epistemológica e argumente utilizando elementos extraídos do próprio parágrafo.*

Penso que cada um de nós tem algumas certezas, mas não tem todas, e, por isso, nem sempre pode justificar político-epistemologicamente as invenções cotidianas que fazemos.

[Se alguém pensar que esta brincadeira do exercício e o parágrafo acima é uma defesa prévia a acusações que "ainda" não foram feitas, tem toda a razão novamente, e creio que, na continuidade do texto, usarei mais este recurso.]

As possibilidades de encontros — e desencontros — anunciadas pelo subtítulo ficaram metonimicamente apresentadas, mas certamente presentes em cada reflexão sobre o que eu gostaria de que uma epistemologia do cotidiano fosse. Muitos desses desejos são presenças reais, não apenas na minha onírica manifestação, mas na prática mesmo de novocientistas. Esses (des)-encontros se dão na comunicação, no tornar comum, no participar, no ligar, no estarsercom, sendo próprio e reconhecendo o outro como um legítimo outro na convivência (Maturana, 2001, 1998, 1997).

* Quem quiser saber o resultado do exercício, pode fazê-lo e enviá-lo para o endereço sgarbiedu@yahoo.com.br.

Autoria:

BACHELARD, G. (1984): *a Epistemologia*. São Paulo: Martins Fontes. (Coleção o Saber da Filosofia).

Todas as ciências da ciência foram feitas no cotidiano, mesmo que no cotidiano artificial e desemocionado dos laboratórios, das clausuras escondidas e dos processos secretos da pesquisa. Esses espaçostempos, por menos que queiramos, fizeramfazem parte ainda do cotidiano da produção científica — e são lugares onde vive gente “como a gente”, espaços de desejos e de prazeres, bem como de tragédias e problemas.* Ou seja, são espaços cotidianos de formação de subjetividade! —, não é um mundo à parte que deixou de existir. Se, como nos indica Boaventura Santos (2003), estamos vivendo uma *crise paradigmática*, uma época de transição entre dois paradigmas distintos, é evidente que os dois paradigmas coabitam nos mesmos espaçostempos e lutam pela hegemonia, o “antigo” querendo manter, o “novo” querendo conquistar. E essa, me parece, é uma luta inglória, como revela Paulo Mendes Campos para a menina Maria da Graça (1979:73-6 — 2005:9-11).

Talvez, agora, eu possa retornar à pergunta que saltou para o texto e ficou esperando algum movimento de resposta: para que serve a hegemonia? E mais, para quem ela serve? Por que ela serve de alguma coisa? O que a hegemonia garante? Para quem? Nos meus desejos de uma epistemologia do cotidiano, e pensando compreender um pouco o que ela possa ser — e até o que já é —, hegemonia não é uma palavra de ordem; ao contrário, pluralidade sim. Se somos plurais, não podemos, por princípio descartar outras formas de compreensão do mundo, mesmo que essa forma seja a *explicartografia moderna*.

Se *jamais fomos modernos*, como anuncia Latour (1994), jamais seremos pós-modernos, por lógica clássica formal ou não. Entendo, portanto, que não há a necessidade de lutas de ocupação de espaço, mas sim possibilidades de encontros, consensuais ou não, em que o respeito ao outro e à sua

* Inês Barbosa de Oliveira, em comentário a essa passagem no meu Exame de Qualificação.

maneira de pensar possam conviver. Sou *cotidianista de nascença e* *cotidianista por escolha epistemológica*, como já declarei, mas não quero pertencer a nenhuma força hegemônica, que pressupõe, a meu ver, um sistema de dominação dos outros que não pensam como eu. Prefiro, como diz Nilda Alves, *buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário* (2001:17).

Essa maneira dela, que é a minha — e de muitas outras pessoas que entendem que precisam fazer diferente do já feito —, não é uma imposição externa, mas sim uma escolha interna, uma maneira de compreender a vida cotidiana e de se relacionar com ela em todos os sentidos, o que inclui, obviamente, uma maneira de fazer conhecimento. No entanto, *quando Alice comeu o bolo e não cresceu de tamanho, ficou no maior dos espantos, apesar de ser isso o que acontece, geralmente, às pessoas que comem bolo* (Campos, 1979:74 — 2005:10). Nem o papa, ninguém no mundo, pode responder sem pestanejar à pergunta que Ferraço faz ao Paulo: “Fala a verdade, Paulo, é possível uma epistemologia do cotidiano?”.

Na hora, me lembro agora, tive o ímpeto de dizer: — Claro, estou até escrevendo sobre isso! Mas a prudência me calou e me fez pensar mais um pouco. Afinal, os seus argumentos para chegar a esta fatídica [para mim] pergunta eram sólidos, o que era de se esperar. Disse ele que o cotidiano é movimento constante, que múltiplas são as possibilidades de compreensão de um mesmo fato, que fixar um foco epistemológico seria imobilizar o cotidiano, dentre outras muitas colocações, todas pertinentes, obviamente, e que me fizeram repensar muitas coisas, inclusive o porquê de minhas

No debate suscitado pelo trabalho (Sgarbi, 2004) apresentado no GT Currículo da *anped*, na 27ª Reunião Anual, que tem como título UMA REFLEXÃO SOBRE CURRÍCULO A PARTIR DE UMA EPISTEMOLOGIA DO COTIDIANO, Carlos Edua

Tf

idealizações e devaneios sentimentalóides ao “constituir” o que seriam as principais

características, propriedades, funções de uma epistemologia do cotidiano. Foi quando me veio à cabeça: só mágica!

No entanto, mais do que uma *epistemomagia* — que ninguém pode garantir que dê conta, mesmo que pudesse garantir a existência —, fiquei pensando nos muitos depoimentos que minhas alunas professoras me fizeram de suas práticas, concepções avaliativas, e compreendi que não seria possível que uma única organização epistemológica desse conta da multiplicidade e variedade de possibilidades de compreensões e explicações. Compreendi, como Machado Pais (2003:133-4), que a sociologia qualitativa é uma sociologia que potencia a enigmatização do social, cultivando contradições, erguendo antenas para múltiplas dicções. Sem contradições não existem enigmas e sem enigmas não existe decifração. Exemplos de dicções contraditórias são as que opõem o senso comum ao conhecimento científico. Que tipo de relações existem entre um e outro? Para alguma sociologia de pendor mais positivista, o senso comum é encarado como um obstáculo epistemológico. Em contrapartida, a sociologia qualitativa tende a valorizar todas as dicções — valorização que não assenta em critérios de verdade mas de significação. Esta reflexão tem eco num outro autor português, Boaventura de Sousa Santos, quando aborda a questão da fronteira, por exemplo.

Por caminhos próprios, esses estudiosos do conhecimento compreendem o cotidiano como uma possibilidade de superação da modernidade, mas, ao mesmo tempo, concebem, com um certo cuidado, a superação de uma hegemonia por outra, e ressaltam a coexistência, a

A tentativa de tecer uma epistemologia do cotidiano para servir de base teórica à compreensão de práticas avaliativas se mostrou inócua; ou melhor, a constatação de que uma epistemologia do cotidiano é uma tarefa impossível, pelo menos para mim, acenou para um caminho de compreensão que parte das práticas avaliativas: elas, sim, capazes de nos apontar possibilidades epistemológicas que, a partir das tessituras cotidianas de conhecimentos, nos aproximam de compreensões possíveis.

(SGARBI, 2005c:3)

O relativo acentrismo da vida de fronteira resulta de uma constante definição e redefinição dos limites: experienciar os limites sem os sofrer. Embora os limites possam ser experienciados de muitas formas diferentes, duas delas parecem-me particularmente relevantes para a constituição da subjectividade de fronteira: a cabotagem e a hibridação. A cabotagem foi a forma de navegação [... que] implica navegar fora dos limites, mas em contato físico com eles, e ir realizando outras actividades durante o trajeto... A navegação de fronteira cabota entre dois limites: um de cada lado do barco. A trajectória raramente é guiada por ambos ao mesmo tempo: se, num determinado momento, um dos limites está mais próximo e serve de orientação, no momento seguinte é o limite oposto que fica mais perto e passa a princípio orientador.

... a hibridação... Trata-se de uma actuação sobre os próprios limites, quer os limites do paradigma dominante, desestabilizando-os até ao ponto de poder ir para além deles sem ter que os superar. Consiste em atrair os limites para um campo argumentativo que nenhum deles, em separado, possa definir exhaustivamente. Esta incompletude torna os limites vulneráveis à ideia dos seus próprios limites e abertos à possibilidade de interpenetração e combinação com outros limites. No campo da hibridação, quanto mais limites, menos limites.

(SANTOS, 2000:355-6)

hibridação, a fronteira, a dicção... Edgar Morin [para mudar de país, mas não de continente], diz que há a

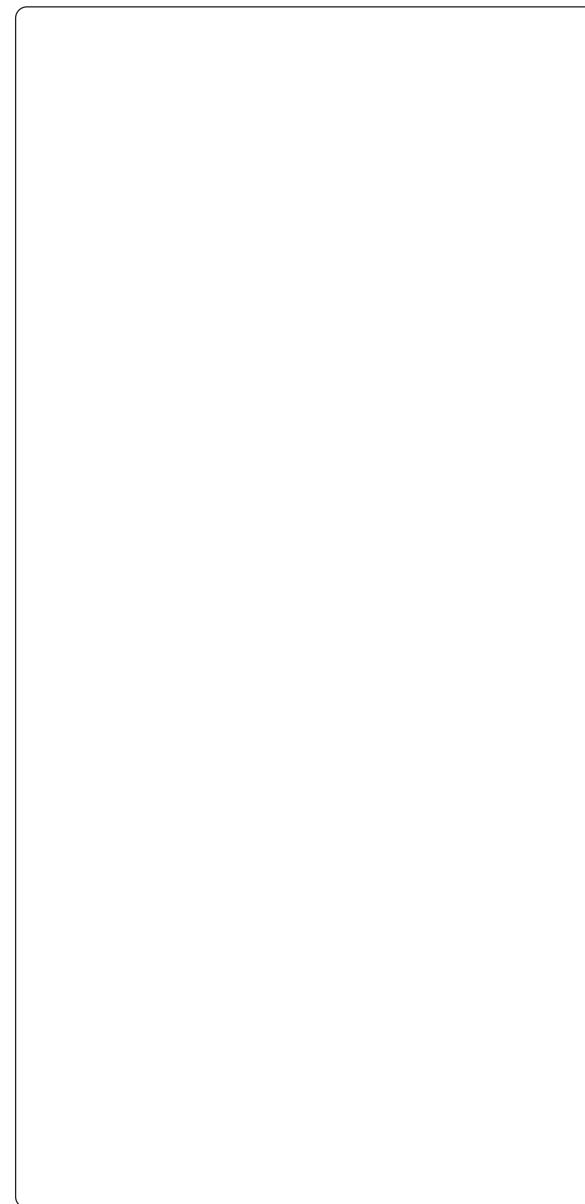
necessidade de elaborar uma ciência nova que seria indispensável ao conhecimento do

conhecimento: a noologia, a ciência das coisas do espírito, das entidades mitológicas e dos

sistemas de idéias, concebido na sua organização e no seu modo específico de ser

(2000:66). Mostra, também, que uma nova epistemologia, que ele chama

de epistemologia complexa, deve rever as relações de poder, trazendo a



moderna instaurada por tantos e tantos anos, [apenas mudo de país] para pensar, com Alves, Nilda que há um

modo diferente de fazer e de criar conhecimento no cotidiano diferente daquele aprendido na modernidade, especialmente, e não só, com a ciência (2001:13). Como ela — e alguns outros autores com os quais ela tem dialogado [neste continente e em outros] —, tenho compreendido a importância das imagens e das narrativas como fontes fundamentais para a compreensão da vida cotidiana, ou seja, a incorporação de muitas fontes que a maneira moderna de produzir conhecimentos desconsiderava.

Como Ferraço, Carlos Eduardo [ficando no Brasil, sento na arquibancada e bato palmas], em lugar de olhar, sentir (2001:93), possibilitando uma maior inteireza das pessoas-pesquisadoras nos cotidianos pesquisados, entendendo esses cotidianos e o que neles acontece como os espaçotempos que nos permitem viver a pesquisa também como uma ação cotidiana, compreendendo a existência de múltiplas e diferentes lógicas que não se comportam, como sempre foi o desejo da ciência moderna, a partir de um modelo dado, formal, previsível e controlável.

Esteban, Maria Teresa me orienta quanto a como essa lógica da lógica única está presente nas escolas e o quanto ela é uma fonte de exclusão, tanto social, como econômica, como pessoal. Mais do que apenas constatar,

Aqueles pesquisadores que desenvolvem essa tendência [pesquisa participante], no Brasil, têm se preocupado de maneira predominante com os múltiplos contextos cotidianos (Santos, 1995) em que vivemos e como neles nos formamos/educamos em rede. A preocupação é buscar nesses cotidianos, para além de entendê-los como lugar de reprodução e consumo, o que nele se cria no uso dos produtos e regras que nele são postos pelo poder proprietário (Certeau, 1994). Para desenvolver esses trabalhos, no uso de metodologias de origem sociológica são trançadas outras de origem nos campos histórico, antropológico, etnográfico, comunicacional, psicológico, etológico etc, pois compreende-se que os estudos desses espaços/tempo exigem a incorporação da sua complexidade (Morin, 1994, 1996, 1999). Parte-se, portanto, da idéia da necessidade de um trabalho que desenvolva métodos e metodologias complexos e enredados.

(OLIVEIRA & ALVES, 2001:11)

Mas será que na vida as coisas são mesmo assim? A produção da ciência seguiu esse caminho harmonioso, linear e gradativo? Será que os cientistas acertaram sempre? Durante essa produção os cientistas conseguiram se livrar de suas emoções, preconceitos, valores sociais e culturais?

Pesquisadores como Bruno Latour (1994), Claude Chrétien (1994), Paul Fayerabend (1993), Pierre Lentin (1996), Pierre Thuillier (1994) Stephen Gould (1991) e outros apostam que não!*

Esses autores têm buscado analisar a produção do conhecimento científico, não a partir das teorias e leis elaboradas, não a partir dos livros e enciclopédias de ciências nas quais aprendemos essas teorias e leis, não a partir da lógica da verdade e do acerto, mas a partir das histórias de vida dos cientistas e, por efeito, das condições e contextos sociais, culturais e econômicos nos quais viveram esses cientistas, contextos esses que implicam diferentes lógicas. Enfim, esses autores têm se dedicado a entender a produção da ciência a partir dos múltiplos espaçotempos vividos pelos sujeitos.

(FERRAÇO, 2002:120-1)

A imposição de uma lógica única, de um só saber, o reconhecimento de um conjunto de conhecimentos como único e legítimo tem o sentido de eliminar todas as outras possibilidades, fazendo da ignorância a única alternativa para quem não domina o conhecimento valorizado. A aceitação da ausência de determinados conhecimentos como ignorância transforma o potencial criativo dos múltiplos saberes em impossibilidade. Na escola, na sala de aula, como nos demais contextos sociais, não há espaço para o divergente, para a solidariedade, para a cooperação, para o retrocesso.

(ESTEBAN, 2001:17)

seu trabalho busca a criação de ações alternativas para que as escolas tenham outras possibilidades de lidar com os conhecimentos e com os processos de ensinar/aprender/avaliar.

Acho muito interessante o subtítulo que aparece no livro de Oliveira, Inês Barbosa de intitulado *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*: Quem sabe muito, aprende pouco (2003:71).

Entendo a magia do esquecimento (Weinrich, 2001) como fundamental para os mergulhos no cotidiano necessários à compreensão de suas possibilidades epistemológicas. Era quase uma unanimidade que procuremos/procurássemos, no cotidiano, as lógicas que já temos/inhamos como orientadoras do nosso saber, esquecendo de sentir/ver/ouvir/cheirar/tocar/degustar o que o cotidiano efetivamente é e, com isso, escondendo as contradições e as diferenças e as desigualdades e criando um cotidiano que só existe em páginas de relatórios de pesquisa e em livros [infelizmente publicados, muitos deles] que deles resultam.

Na mesma linha de reflexão, Henri Lefebvre (1991:77)

me ensina que o caráter polêmico nada tira à “cientificidade”, como fazia crer a lógica moderna hegemônica. Ao contrário. O conhecimento se alimenta de ironia e contestação. As lutas teóricas o impedem de estagnar.

Uma outra pista que ele nos revela diz respeito à ilusão de que podemos chegar ao cotidiano pela totalidade. Ao contrário, diz ele, caminhar a partir da totalidade, considerá-la globalmente, é um processo que reduz o conhecimento a uma coleção de fatos sem conceitos nem teoria.

... os estudos do cotidiano na área de educação e, particularmente, aqueles a que nos dedicamos, buscam trabalhar sobre as práticas curriculares reais, entendendo-as como complexas e relacionadas a fazeres e saberes que nem sempre, ou mesmo raramente, constituem um todo coerente. Isso significa que os professores tecem suas práticas cotidianas a partir de redes, muitas vezes contraditórias, de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de regulação e emancipação. Do mesmo modo, as propostas curriculares formais que chegam às escolas são formuladas no seio das mesmas contradições, assumindo um caráter mais ou menos regulatório ou emancipatório em suas diferentes posições.

(OLIVEIRA, 2003:81)

Tão velha quanto a reflexão filosófica e a pesquisa científica, essa discussão continuará por muito tempo. Em nossa opinião, repetimos, uma ciência “pura”, distanciada prudentemente em relação à ação, não é mais uma ciência verdadeira, mesmo sendo exata. A epistemologia “pura” e a conclusão rigorosa fornecem uma posição de reforço estratégico diante do assalto dos problemas reais. Esse reforço, ou essa pregação, cobre outra coisa: um “operacionismo” que reparte os problemas e a pesquisa das soluções à sua maneira, segundo perspectivas e interesses que não se formulam a fim de evitar protestos e contestações. Tomar distância para captar e apreciar não é dobrar-se sobre a formalização do saber. Esse segundo procedimento é caricatura do primeiro. De bom grado acrescentaríamos a algumas outras uma fórmula peremptória: “O cientificismo contra a ciência! O racionalismo contra a razão! O rigorismo contra o rigor! O estruturalismo contra a estrutura! etc.” Quanto à negação crítica, não seria o caminho para a verdadeira positividade? Só há uma maneira de inutilizar a definição apresentada: deixar de designar a sociedade no seu conjunto e de considerá-la globalmente, reduzindo-se o conhecimento a uma coleção de fatos sem conceitos ou teoria.

(LEFEBVRE, 1991:77-8)

Inês Barbosa e Henri Lefebvre, quando diz que a idéia moderna da racionalidade global da vida social e pessoal acabou por se desintegrar numa miríade de mini-racionalidades ao serviço de uma irracionalidade global, inacabável e incontrolável. É possível reinventar as mini-racionalidades da vida de modo a que elas deixem de ser partes de um todo e passem a ser totalidades presentes em múltiplas partes. É esta a lógica de uma possível pós-modernidade de resistência (2003:102). Por outro lado, a compreensão de que o conhecimento **pós-moderno** [reconhecendo nela a vocação de ser tecido a partir da vida social cotidiana, da qual fazem parte as *peçoascientistas*] **é, ao mesmo tempo, total e local, me abre uma nova e mágica dimensão de tessitura de conhecimentos a partir da noção de redes, tanto por acreditar que cada um de nós é uma rede de sujeitos, como já foi trazido a partir do próprio Boaventura, quando por compreender que a tessitura de conhecimentos se faz em redes que cotidianamente são formadas na vida social.**

O conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidades. as condições de possibilidade da acção humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local. Um conhecimento desse tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica. Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta. Numa fase de revolução científica como a que atravessamos, essa pluralidade de métodos só é possível mediante transgressão metodológica. Sendo certo que cada método só esclarece o que lhe convém e quando esclarece fá-lo sem surpresas de maior; a inovação coentífica consiste em inventar contextos persuasivos que conduzam à aplicação dos métodos fora do seu habitat natural. Dado que a aproximação entre ciências naturais e ciências sociais se fará no sentido destas últimas, caberá especular se é possível, por exemplo, fazer a análise filológica de um traçado urbano, entrevistar um pássaro ou fazer observação participante entre computadores.

(SANTOS, 1998b:48-9)

O tempo das histórias

Subindo, descendo e girando em torno dessas práticas, algo escapa sem cessar, que não pode ser dito nem “ensinado”, mas deve ser “praticado”. Assim pensava Kant a propósito do juízo ou do tato. Se ele situou a questão a esse propósito em um nível transcendental com relação à prática e à teoria (e não mais na posição de um resto referencial com relação às “luzes” da razão), ele não nos precisa qual poderia ser a sua linguagem. A esse propósito, ele usa a citação: um adágio comum ou uma palavra do homem “ordinário”. Esse procedimento, ainda jurídico (e já etnológico), *faz o outro dizer* o fragmento oferecido à glosa. O “oráculo popular” (*Spruch*) deve *falar* dessa arte, e o comentário *explicará* essa “sentença”. Sem dúvida, deste modo o discurso leva a sério essa palavra (muito longe de considerá-la uma cobertura enganadora das práticas), mas ele se situa do lado de fora, na distância de uma observação apreciadora. É um dizer *sobre* aquilo que o outro diz de sua arte, e não um dizer *dessa* arte. Se se afirma que essa “arte” só pode ser praticada e fora do seu exercício não se dá enunciado, a linguagem deve ser então a sua prática. Será uma arte de dizer: nela se exerce precisamente essa arte de fazer onde Kant reconheceria uma arte de pensar. Noutras palavras, será

um relato. Se a própria arte de dizer é uma arte de fazer e uma arte de pensar, pode ser ao mesmo tempo a prática e a teoria dessa arte.

(CERTEAU, 1994:151-2)

O trecho de Michel de Certeau acima me inspira a dizerfazerpensar o que chamei de uma *epistemomagia do cotidiano*, por considerar a impossibilidade de uma epistemologia. Primeiro, da inspiração: essa junção do Certeau me remeteu ao princípio da separabilidade, que caracterizou a epistemologia hegemônica da modernidade, em que a divisão do todo em partes era uma metodologia, através do estudo das partes e do somatório delas, pela qual se chegaria ao conhecimentoexplicação do todo. Mais do que isso, dizer, fazer e pensar foram, também, separados e hierarquizados, em que o fazer foi sempre subalternizado pelo dizer e pelo pensar. Mais ainda, a fragmentação do conhecimento se tornou quase que uma meta a ser alcançada, o que pode ser percebido pela proliferação de especializações, bem resumida na frase *a cada dia se sabe mais coisas sobre menos coisas*, acho que ditaescrita por Morin, mas não tenho certeza da fonte, mas apenas que, sem dúvida, a ouvi em algum tempolugar. Estas reflexões me inspiraram a compreender que um princípio mágico para essa epistemomagia poderia ser o da juntabilidade, ou seja, além de deixar juntos dizerfazerpensar, juntar coisas antes não juntáveis, para além da dicotomia globallocal [que até rima tem].

Depois dessa inspiração, outras inspirações — não necessariamente ligadas ao princípio da juntabilidade [tenho que tomar cuidado, porque esse negócio de princípio pode ser o fim], e essa se juntou a uma resposta que sempre dou aos meus alunos quando eles me perguntam sobre soluções possíveis para a educação brasileira: — Subversão e formação de quadrilha. Eles sempre riem [talvez apenas para me agradar

porque pensam que eu apenas quis ser engraçado], mas sempre me perguntam porquê. E eu lhes respondo:

• **Subversão:** para além do significado político-policia que essa palavra tenha, penso que algumas – muitas? – práticas pedagógicas de uma boa parcela dos nossos sujeitos educativos [alunos, professores, servidores técnico-administrativos, dirigentes escolares e de outras esferas, especialistas, etc] têm levado a educação por caminhos não muito desejáveis para o poder instituído. Não que, em algum tempo, isso já tenha ocorrido como norma, mas sabendo que práticas adequadas e bem intencionadas sempre existiram, também, na grande maioria das nossas escolas. Por isso penso que, quando vamos trabalhar em uma escola e não gostamos do que encontramos, devemos tentar, a todo custo, subverter a ordem estabelecida com práticas que consideramos mais adequadas.

• **Formação de quadrilha:** Primeiramente, não acredito em ações individuais que estejam descoladas do coletivo do qual atuamos. Para mim, este é um princípio que defendo por compreender a educação, como a maioria das atividades humanas, como um processo coletivo por excelência. Não fosse essa minha crença, que é bem representada pelo que chama, plagiando minha orientadora, de tessitura de conhecimentos em redes, porque a subversão costuma ser sancionada pelos representantes dos poderes instituídos da hierarquia escolar, na medida em que há uma hegemonia a ser mantida, há cargos e salários a serem defendidos, há crenças diferentes a serem batidas, dentre outras possibilidades. Neste sentido, quanto maior o número de subversivos dentro de uma escola, menor a possibilidade de que cada um seja perseguido e punido por sua subversão.

Aí, a coisa fica mais séria, e eles compreendem que eu não estou brincando, que eu acredito nisso mesmo, até porque pratico, e eles, como são meus alunos, percebem essa minha prática. E sempre lhes digo, também, que é preciso conhecer bem o que pretendemos subverter, mas que os conhecimentos de que necessitamos não são apenas os aprendidos nos bancos escolares, mas também — e, em muitos casos, principalmente — os que aprendemos em nossa vida cotidiana. Até aqui, tudo bem, de vida cotidiana eles entendem. Mas quando o assunto vira a noção de cotidiano como uma possibilidade epistemológica, aí o caldo entorna, e só mágica para que eles, em sua maioria, entendam o que são os estudos do *unom* com o cotidiano. Para eles, como para a grande maioria dos professores também, isso não é conhecimento, não é ciência. Com tempo e jeito, leituras interessantes e esclarecedoras, atividades de pesquisa que fazemos, dentre outras possibilidades,

dão conta da sua dificuldade inicial de compreensão. Mas não é sobre a compreensão dos meus alunos que quero escrever agora, mas sim da minha própria.

Como já anunciei, penso que, como cotidianista, estou cometendo alguns equívocos, e o mais grave deles é pensar que, a partir de uma ou várias epistemologias, eu possa compreender a vida social cotidiana. Dito de uma outra forma, não acredito, como indagou Carlos Eduardo Ferraço, que uma epistemologia do cotidiano seja possível. Primeiramente [Como essa expressão é meio que vício de linguagem, embora possa ser tecnicamente considerada uma marca discursiva de coesão, não sei quantos primeiramente eu já desfilei no texto. Mas não sei se isso importa muito.], pelos motivos que ele mesmo traçou quando me fez a pergunta*, e mais algumas que, com as dele, discorro um pouco para ver se estou entendendo o que quero dizer. Mas não vou fazer isso separando as reflexões dele das minhas: vou usar o princípio da juntabilidade.

Começo pelo movimento do cotidiano que, além de constante, é imprevisível enquanto direção, além de incontrollável no que se refere às suas múltiplas e diferentes relações. Uma das coisas que logo aprendi, quando ainda na graduação, foi sobre o "corte epistemológico". Achei o termo muito interessante e me deu a impressão de ser alguma coisa com precisão cirúrgica. A imagem que tenho hoje do corte epistemológico, quando penso no cotidiano, é exatamente a de um cirurgião tentando fazer um corte cirúrgico numa pulga saltitante e sem auxílio de lupa. Mas vamos aos fatos comprobatórios para não ficar o dito pelo não dito: no artigo que trato das práticas avaliativas a partir das narrativas das minhas alunas professoras e outros alunos e outras alunas [Práticas avaliativas cotidianas tecendo conhecimentos], não houve corte possível, pois o tempo da narrativa das

Estou: em que pesem algumas distrações ou algumas intenções, escrevo em 1ª pessoa do singular. Chamo atenção aqui para a invenção de uma **1ª pessoa do singular coletiva e não seletiva**, que significa que penso existirem mais cotidianistas que, além de mim, também cometem os mesmos equívocos, ou equívocos semelhantes. No entanto, como não lhes conheço a prática e como não quero generalizar, pois qualquer dos dois procedimentos implicariam erro grave e distorções desnecessárias, vou ser auto-referente no que se refere à epistemologia *magia* do cotidiano.

* Página 43 deste artigo.

várias narrativas me jogavam de cá pra lá no tempo o tempo todo. Embora o mote fosse avaliação da aprendizagem, cada narrativa falava de um *espaçotempo* específico que não me permitiu, por exemplo, fazer uma definição de um objeto de estudo — o que nunca foi minha intenção — do tipo: práticas avaliativas em turmas de 4ª série na escola tal.

Voltemos ao movimento: não apenas a vida cotidiana tem seu fluxo temporal contínuo, como as possibilidades de estar nesse cotidiano nos faz transitar de um *espaçotempo* a outro sem a menor cerimônia, como acabei de lhes contar em relação às narrativas que trouxe para esta tese. Qual o tempo real? É o das narrativas? É o da escritura da tese? É o da leitura da tese? Não sei, respondo eu, e não creio que seja fundamental saber. Penso ser realmente importante, nesse movimento cotidiano, compreender o *espaçotempo* do *ditofeitopensado*, que, para mim, reflete um sentido possível para a vida cotidiana. Ao responder à pergunta *o que é o conhecimento objetivo*, José Machado Pais me ajuda a pensar em algumas impossibilidades epistemológicas para o cotidiano.

Uma outra questão tem a ver com as fontes, que, no meu trabalho, são narrativas sobre práticas avaliativas em escolas do ensino fundamental* das redes do governo municipal e da iniciativa privada. As práticas mais tradicionais de pesquisa pressupõem que o pesquisador se fixe em algum ponto específico, ou seja, defina, *a priori*, o lugar de onde fala, o que implica uma certa orientação doutrinária e metodológica. Ao trabalhar com narrativas — e outras *fontessujeitas*** e não *fontesobjetos*** —, também posso fixar o lugar de onde falo, e a análise do discurso, por exemplo, é uma teoria que tem cumprido, tanto do ponto de vista teórico quanto do metodológico, essa função de âncora do pesquisador. No entanto, a fixação de um único foco teórico-metodológico

O que é o conhecimento objectivo? Aquele que se produz a propósito das realidades objectivas? É estas o que são? A “objectiva” de uma máquina fotográfica nunca é objectiva, corresponde sempre a um ponto de vista. A contemplação do mundo é já transformação do objecto. O conhecimento corresponde sempre a um processo de transfiguração, transformação, metamorfose. Na medida em que está sempre associado a uma pluralidade de hipóteses e códigos de leitura ou registo, o conhecimento produz-se sempre por uma multiplicidade de vias.

(PAIS, 2003:45)

* Algumas narrativas referenciam a educação infantil nas suas etapas finais.

** Chamo de *fontessujeitas* as que, tendo vida e vontade, são material de pesquisa por sua manifestação de expressão de si mesmas, enquanto as *fontesobjetos* são as que, inanimadas, apenas representam dados coletados para um determinado fim.

normalmente nos faz perder as múltiplas possibilidades que essas fontes oferecem para a compreensão dos cotidianos de onde elas emanam [O leitor já deve ter percebido que, mesmo sem citações de autores consagrados, entendo o que eu chamei de fontessujeitas como fontes perfeitamente confiáveis para a tessitura do conhecimento.].

Resta, nesse ponto, responder a uma pergunta que normalmente é feita a quem trabalha com fontessujeitas: são confiáveis? [vaca fria]. Para organizar minha explanação [Nossa! Como estou moderno!], faço outras questões a essa que, sendo minha, não é minha: As narrativas são uma ficção ou uma realidade? Pode-se confiar na memória? Em que medida as narrativas são a expressão da verdade? [Vou parar nessas três perguntas para não me enrolar depois. Afinal, não sou tão moderno assim.].

Primeiramente [provavelmente o 3º ou o 4º primeiramente], a confiabilidade*:

Trabalho de casa: furor pedagógico atacando de novo...

Depois da leitura da citação ao lado, responda: Podemos confiar nos físicos? Ampliando a questão, para não ficar no pessoal: podemos confiar na física?

Bem... primeiramente [ih!], o meu

procedimento canalha: o desabafo de Kadanoff me

revela que eu posso até confiar em físicos [os que são meus amigos e/ou fazem parte da minha banca], mas que, na física, preciso tomar mais cuidado, principalmente pelo que já sabemos sobre a tarefa da ciência moderna, que tem sido a de mostrar que o mundo se ajusta a certas leis físicas básicas. Brincadeiras à

Quando falei com Kadanoff por telefone, dois anos mais tarde, ele parecia ainda mais sombrio do que seu ensaio**. Apresentou-me a sua visão de mundo com uma melancolia abafada, como se estivesse com um resfriado existencial na cabeça. Em vez de discutir os problemas sociais e políticos da ciência, como fizera em seu artigo na *Physics Today*, ele focalizou outro obstáculo ao progresso científico: as realizações passadas da ciência. A grande tarefa da ciência moderna, explicou Kadanoff, tem sido mostrar que o mundo se ajusta a certas leis físicas básicas. “É uma questão que tem sido explorada pelo menos desde a Renascença, e talvez por um período ainda maior. Para mim, é um problema resolvido. Isto é, parece-me que o mundo é explicável pelas leis.” as leis mais fundamentais da natureza são incorporadas na teoria da relatividade geral e no chamado padrão da física de partículas, que descreve o comportamento da realidade quântica com enorme precisão.

Há apenas meio século, lembrou Kadanoff, muitos cientistas de renome ainda se mantinham fiéis à doutrina romântica do vitalismo, segundo a qual a vida nasce de um misterioso élan vital que não pode ser explicado em termos de leis físicas. Em consequência das descobertas da biologia molecular – a começar pela descoberta da estrutura do DNA em 1953 –, “são relativamente poucas as pessoas cultas” que admitem acreditar no vitalismo, disse Kadanoff.

(HORGAN, J. 1998:42)

* Vou usar, aqui, um procedimento muito canalha, normalmente utilizados por políticos inescrupulosos de direita [e de esquerda, já que escrúpulo não tem partido certo] e por advogados [e aqui, fica comprometida a teoria do escrúpulo]; vou tentar desacreditar o acusador, no caso, qualquer personagem imaginário e moderno, quanto à confiabilidade do seu trabalho e da sua crença.

** “Hard time”, publicado na revista mensal *Physics Today* em 1992.

dar lugar a outras "mais confiáveis", já que são fruto de experimentação e comprovação — ?.

Jacques Rancière me empresta uma passagem da sua *Partilha do sensível* para me ajudar a pensar na relação ficção/verdade/mentira/realidade*:

**Se é preciso concluir
que a história é ficção.
Dos modos da ficção**

O senhor se refere à idéia de ficção como essencialmente positiva. O que se deve entender exatamente por isso? Quais são os vínculos entre a História na qual estamos "embarcados" e as histórias contadas (ou desconstruídas) pelas artes narrativas? E como compreender que os enunciados poéticos ou literários "ganham corpo", que tenham efeitos reais, ao invés de serem reflexos do real? As idéias de "corpos políticos" ou de

Há dois problemas aí, alguns costumam confundi-los para melhor construir o fantasma de uma realidade histórica que seria feita apenas de "ficções". O primeiro problema concerne à relação entre história e historicidade, isto é, a relação do agente histórico com o ser falante. O segundo concerne à

É melhor começar pelo segundo, a "positiv63 45l da ficção analisada no texto a que você se refere.** Essa positiv63 45 implica, por si mesma, uma dupla questão: a questão geral da racionalidade da ficção, isto é, da distinção entre ficção e falsidade, e a questão da distinção – ou indistinção – entre os modos de inteligibilidade apropriados à construção :e histórias e aqueles que servem à inteligência :os fenômenos históricos. Começemos pelo começo. A separação : mentira define a especificidade do regime representativo : artes no que diz respeito à economia :ações n356.s e à contra-economia :os simulacros,

Poética de Aristóteles. As

mimesis poética são aí subtraídas à suspeita platônica relativa à consistência e à distinção :A *Poética* proclama que a ordenação :e ações do poema não significa a feitura de um simulacro. É um jogo de saber que se dá num espaço-tempo determinado. Fingir não é propor engodos, porém elaborar estruturas inteligíveis. A poesia não tem cont :a 45 imagens ou enunciados, mas de ficções, isto é, de coordenações entre atos. Outra conseqüência tirada por Aristóteles é a 45 superioridade da poesia, que confere uma lógica causal a uma ordenação :e acontecimentos segundo a 45sordem empírica deles. Dito :e outro modo – e isso é ev63entamente algo que os historiadores não gostam muito :e olharação entre realidade e ficção represent

* Este quadro :e René Magritte pode reforçar esta reflexão.



(OS DOIS MISTÉRIOS. 1966. ÓLEO SOBRE TELA: COLOR: 65 x 80 CM.
COLEÇÃO PARTICULAR: PARIS.)

** Jacques Rancière, "La fiction :e mémoire: à porpos :u *Tombeau d'Alexandre* :e Chris Marker", in *Trafic*, nº 29, Primavera 1999, p. 36-47.

Fiquei aqui pensando com meus botões se as questões morais pensadas por La Fontaine em suas fábulas teriam melhor forma de serem expressas. Mais do que isso, fiquei pensando o que, em ciência, não é ficção, já que é através da narrativa que esses conhecimentos normalmente vêm à luz [sem ironia]. A narrativa é sempre uma ficção, como nos ensina Certeau ao referir o trabalho de Marcel Detienne [Pode ser que Certeau não queira ter ensinado isso; então, diria novamente de uma outra forma, como aprendi com Certeau.]. A narrativa sempre instaura uma metáfora [isso não é um cachimbo], por mais realista que seja, por menos literária que se queira, por mais relatorial que possa ser. Contar um fato não é o fato, mas o recria. Contar uma experimentação científica e uma experiência de vida é a mesma coisa, já que uma experimentação que não seja uma experiência não existe. Além disso, como mostra Detienne através de Certeau, *esses contos, histórias, poemas e tratados ... já são práticas*. Rancière, Magritte e Detienne parecem convergir ao pensarem no nível de representação de narrativas e figuras, ou seja, no seu uso ficcional. Mais do que isso, Rancière, mas principalmente Detienne, mostram que a narrativa em si já é uma existência, pois são uma prática.

Antes de passar à última parte deste artigo, devo declarar que inúmeras outras questões poderiam — e deveriam — ser colocadas para aprofundar essa reflexão; no entanto, os prazos externos são absolutamente insuportáveis e fatais, em contraposição ao interno tempo da

Historiador e também antropólogo, Marcel Detienne escolheu deliberadamente a narrativa. Ele não instala as histórias gregas diante de si para tratá-las em nome de outra coisa que não elas mesmas. Recusa o corte que delas faria objetos de saber, mas também objetos a saber, cavernas onde “mistérios” postos em reserva aguardariam da pesquisa científica o seu significado. Ele não supõe, por trás de todas essas histórias, segredos cujo progressivo desvelamento lhe daria, em contrapartida, o seu próprio lugar, o da interpretação. Esses contos, histórias, poemas e tratados para ele já são práticas. Dizem exatamente o que fazem. [...] Para dizer o que dizem, não há outro discurso senão eles. Alguém pergunta: mas o que “querem” dizer? Então se responde: vou contá-los de novo. Se alguém lhe perguntasse qual era o sentido de uma sonata, Beethoven, segundo se conta, a tocava de novo.

(CERTEAU, 1994:155)



Ceci n'est pas une pipe.

(A TRAIÇÃO DAS IMAGENS. 1929(?). LOS ANGELES COUNTY MUSEUM OF ART.

“O famoso cachimbo... Como fui censurado por isso!

E, entretanto... Vocês podem encher de fumo o meu cachimbo?

Não, não é mesmo?

Ele é apenas uma representação.

Portanto, se eu tivesse escrito sobre o meu quadro: ‘Isto é um cachimbo’, eu teria mentido.”

(FOUCAULT, 1998:37)

escritura, este, para mim prazeroso e vital. Mas, mesmo com esse prazer, a escritura desta tese

traz um pouco de frustração, na medida em que não consegui realizar um desejo metodológico declarado no Exame de Qualificação, que era o da escrita fisicamente coletiva de um texto que não terminasse nunca. Seria uma tessitura em redes de redes de conhecimentos; seria uma outra possibilidade de significação para a autoria; seria... e, quem sabe, ainda será. O convite perde sentido para a tese, mas não para a vida.

Mas, além de declarar o que já declarei, devo ainda adentrar a uma questão para mim fundamental, quer do ponto de vista do logos, quer do magos, a que Alves, Nilda chamou de *beber em todas as fontes* (2001:26), fontes cujos significados são, neste momento para mim, o de referenciais teóricos à disposição para estudar o cotidiano como espaço-tempo de criação/invenção de conhecimentos, e como origem da captação de informações ou conhecimentos cotidianos para além do que se produz academicamente. Como diz Nilda, os conhecimentos até então produzidos pelas ciências não são suficientes e nem apropriados para a compreensão da vida social cotidiana. E pode ser até que não são apropriados porque, com a grande dificuldade de aceitar o múltiplo, só viu como fonte aquilo que servia para dar consistência à teoria, e

A todos e a cada um fica um convite, já autorizado pela minha orientadora, Nilda Alves, que me ensinou a compreender mais e mais fundo a beleza dos grupos de trabalho e dos trabalhos em grupo: quero tecer uma tese efetivamente coletiva, não pelo processo desta qualificação, em que, mesmo disfarçando, me responsabilizei por autorizar as participações, mas quero um texto que nasça das discussões dos grupos em que vivo as redes de conhecimentos da minha vida cotidiana, em que as pessoas sejam co-autoras na mais profunda significação desta palavra.

Para justificar esta intenção, vou destacar, das muitas coisas lindas que ouvi a partir deste texto, uma fala do Filé: – Ler o seu texto está me dizendo muito do meu próprio texto que terá que ser escrito. Daí a sensação de que é possível “burlar” os cânones que normalizam as tarefas acadêmicas e sonhar com uma viagem dessa aventura que é tecer conhecimentos em rede.

(SGARBI, 2003:133-4)

A formação do pensamento ocidental dominante, que exige “ver para crer”, levou à grande dificuldade em se aceitar o múltiplo: os múltiplos sentidos, os múltiplos caminhos, os múltiplos aspectos, as múltiplas regras, as múltiplas fontes. Dessa maneira, pensar “ao contrário”, em ciência, tem exigido uma discussão sobre o que pode ser aceito como fonte de conhecimento. Naturalmente, o “exame” do cotidiano, entendido como um nível menor de uma “realidade” maior, por muitos de nossos colegas, é possível com o emprego das mesmas regras usadas para estudar esse mundo maior. Quando, no entanto, se entende que, para além do mero reflexo ou redução de uma outra realidade, o cotidiano, mantendo múltiplas e complexas relações com o mais amplo, é tecido por caminhos próprios trançados com outros caminhos, começa-se a entender que as fontes usadas para “ver” a totalidade do social não são nem suficientes, nem apropriadas. Ao lidar com o cotidiano, preciso, portanto, ir além dos modos de produzir conhecimento do pensamento herdado, me dedicando a buscar outras fontes, todas as fontes, na tessitura de novos saberes necessários.

(ALVES, 2001:26-7)

não o que, existindo, poderia dar outra dimensão à teoria ou até propiciar uma outra teoria.

É claro que as discussões que eu trouxe para o texto ainda estão insuficientes, quer pela superficialidade com que as tratei, quer porque outros inúmeros caminhos deveriam ser abertos. Mas isso, só com magia.

POR QUE MAGIA NA *EPÍSTEME*? OU POR QUE ANDAR NA CONTRAMÃO?

Não chega a ser um segredo, principalmente depois do Mister M, no Fantástico, que magia e ilusão são indissociáveis, e que, por isso, todas as mágicas precisam ser preparadas, os artefatos a serem usados cuidadosamente ajeitados para que nada falhe na hora do espetáculo. Também não é novidade que cada mágica tem seu próprio processo e sua maneira de ser feita. Mas uma coisa me impressiona, entre outras: é que a mágica só se realiza a partir de um ponto de vista; melhor dizendo, se, ao invés de estarmos posicionados na frente do mágico, estivermos atrás, ou a mágica não se realiza ou ela é outra diferente. Tentando ainda dizer melhor: são inúmeros os pontos de vista de onde conseguiremos que a ilusão exista, mas existem alguns que nos impedem de ver a ilusão, que é a meta da magia. Mas fazer mágica, como fazer ciência, não tem como objetivo "enganar" as pessoas, "mentir" para elas, mas apenas mostrar que existem coisas que, imersos no senso comum da vida cotidiana, não conseguimos *versentir*conhecer.

Mas é interessante perceber a estreita relação que existe entre o mágico e o cientista: ambos dominam um conhecimento que só tem valia se apenas eles conhecerem, não conhecer no sentido de saber da existência de; essa existência, ao contrário, é fundamental que todos saibam

dela. Mas, se todos soubessem, por exemplo, como os mágicos criam as ilusões, estas deixariam de ser ilusões e, com isso, as mágicas e os mágicos. Será assim com os cientistas?*

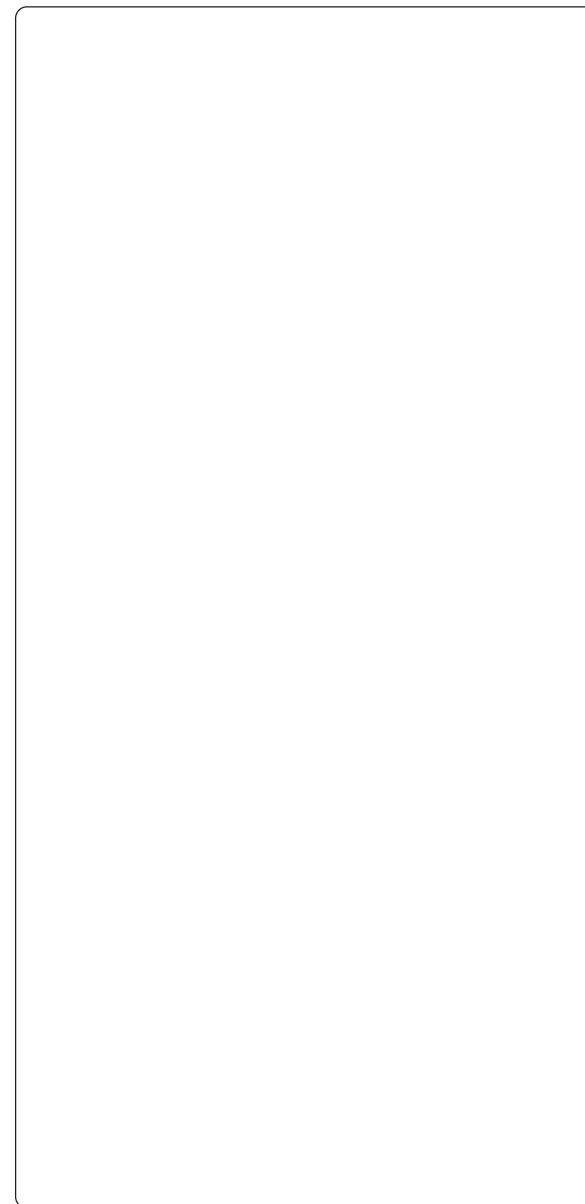
Mas quero voltar ao ponto de vista e, para isso, vou inventar uma história: sou aprendiz de feiticeiro e, como tal, vou começar a ter informações teóricas sobre essa coisa da magia. Meus primeiros passos serão o de ajudante de espetáculo, ou seja, ficarei no palco ajudando o mestre durante suas apresentações. Desse lugar, ainda vejo as ilusões acontecerem, mas não as vejo como a platéia que, tendo como referência a ilusão, estão em lugar mais privilegiado que o meu. Mas, à medida que o tempo passa e eu me vou aprofundando na teoria das mágicas e minhas participações vão-se ampliando — pois, além de ajudar no palco, já organizo os artefatos, preparo um ou outro material mágico, etc —, vou perdendo a minha capacidade de me deixar iludir e, com isso, vou perdendo a visão da ilusão, porque, com esses conhecimentos e práticas específicos, os sentidos das coisas vão mudando. E a ilusão da magia faz falta!

Formado mágico, com louvor, pela Academia dos Feiticeiros, Magos e Professores de Ilusão, passei a ser um especialista em provocar ilusões, mas perdi completamente a capacidade de vê-las. E a ilusão da magia faz falta aos sentidos da gente! Então, eu olhava para a platéia, nos meus espetáculos — agora, tinha até um assistente aprendiz —, e não entendia porque eles ficavam ali me olhando, se todos sabem que magia é a arte da ilusão e que, portanto, nada era de verdade, mas apenas parecia ser. Então, eu precisava compreender porque isso acontecia com aquelas platéias, e voltei para a academia e aprofundei meus estudos, li sobre outras coisas [socioilusiologia, psicoilusiologia, história, discursividade, ilusiologia física ou ótica, ilusiologia matemática ou matemática...] e, a cada leitura,

* Resposta a esta pergunta após o pós-doc, talvez.

conseguia explicar um pouco, apenas um pouco, aquelas platéias. Mas, quando estava apresentando o meu espetáculo e olhava para aquela platéia específica, que era bem diferente da do dia anterior, voltava a não entender porque elas estavam ali, como estavam vendo o que eu fazia, etc.

Um dia, tive um professor de *mágica social* que, diferentemente da maioria dos professores



existiam, e percebi que o caminho era inverso. Como disseram os poetas,

SEI LÁ MANGUEIRA

(Paulinho da Viola – Hermínio Bello de Carvalho)

Vista assim, do alto
Mais parece um céu no chão
Sei lá...
Em Mangueira a poesia
Feito o mar se alastrou
E a beleza do lugar
Pra se entender
Tem que se achar
Que a vida não é só isso que se vê
É um pouco mais
Que os olhos não conseguem perceber
E as mãos não ousam tocar
E os pés recusam pisar
Sei lá, não sei
Sei lá, não sei
Não sei se toda beleza
De que lhes falo
Sai tão somente do meu coração
Em Mangueira a poesia
Num sobe-desce constante
Anda descalça ensinando
Um modo novo da gente viver
De pensar e sonhar de sofrer
Sei lá, não sei
Sei lá, não sei não
A Mangueira é tão grande
Que nem cabe explicação

Eles bem que podiam fazer uma parceria com Certeau!

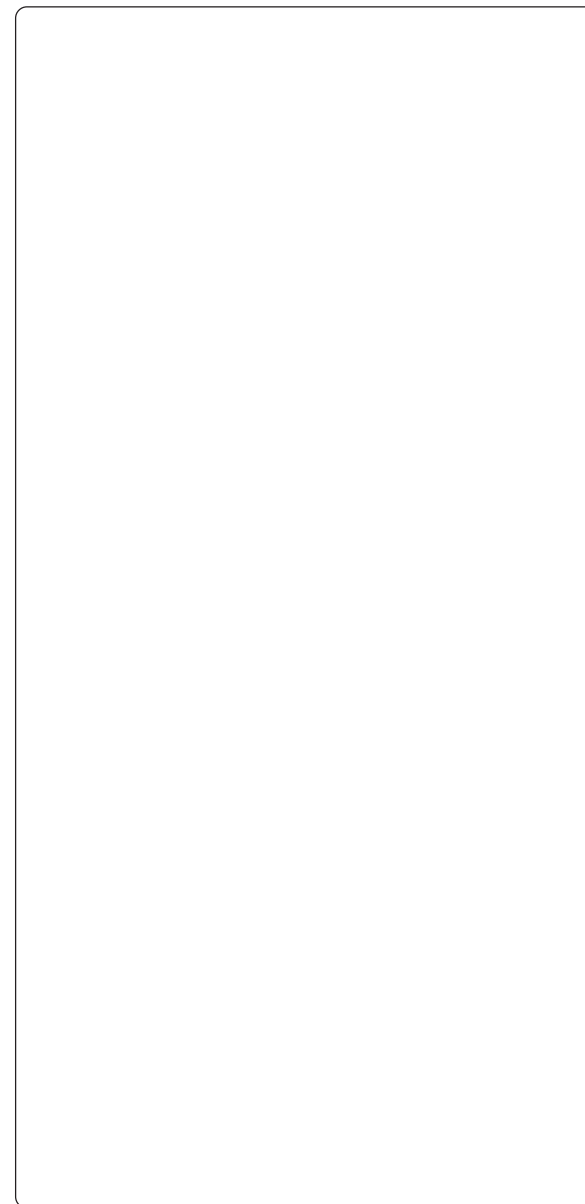
Acho que aprendi uma coisa muito importante: não é sentado — ou mesmo andando — nas teorias que posso conseguir compreender o cotidiano em toda a sua complexidade e movimentos. Aliás, acho essa compreensão, ao dar um tom de totalidade, uma impossibilidade. Mas penso que

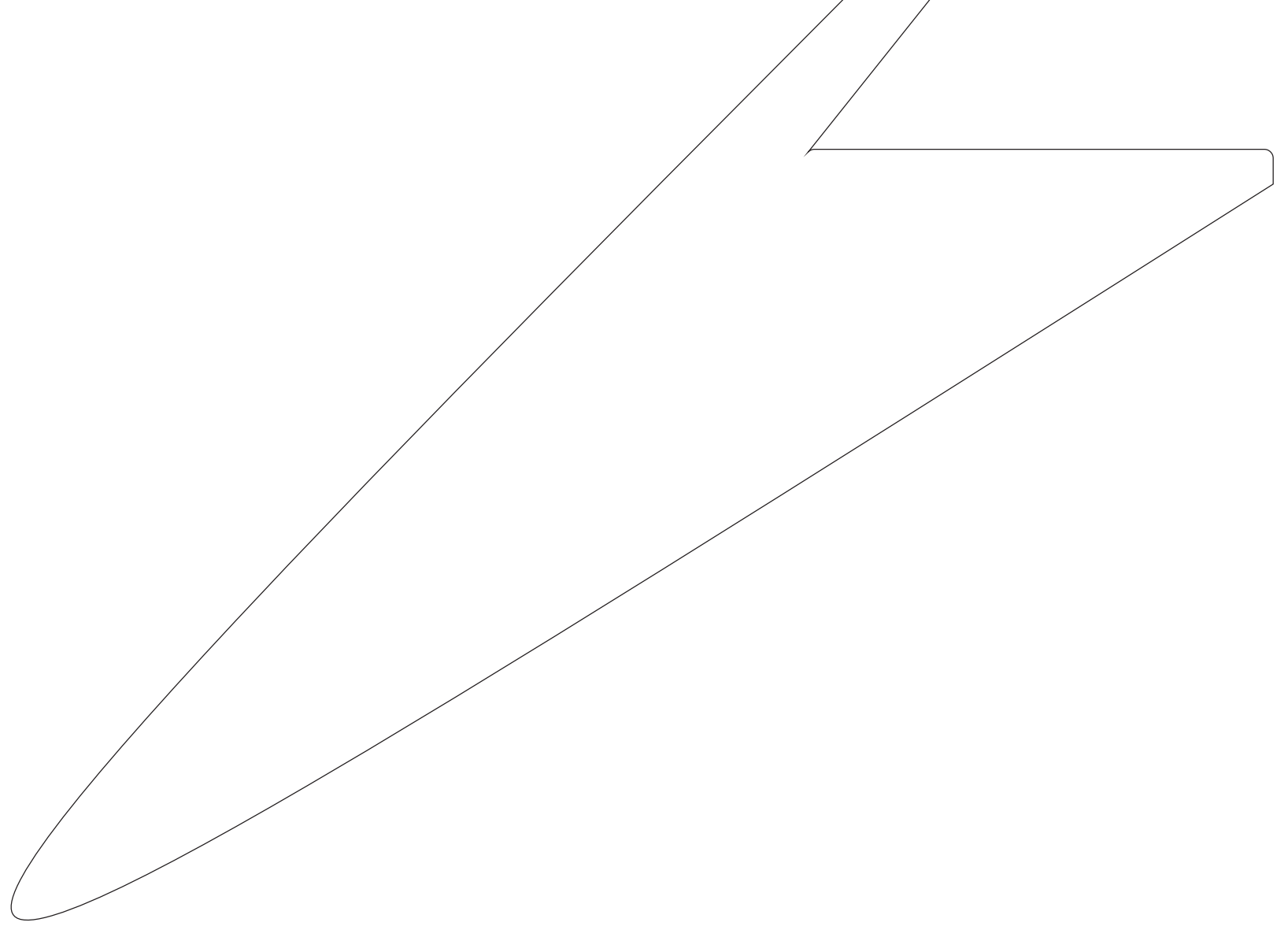
A vontade de ver a cidade precedeu os meios de satisfazê-la. As pinturas medievais ou renascentistas representavam a cidade de vista em perspectiva por um olho que no entanto jamais existira até então. Elas inventavam ao mesmo tempo a visão do alto da cidade e o panorama que ela possibilitava. Essa ficção já transformava o espectador medieval em olho celeste. Fazia deuses. Será que hoje as coisas se passam de outro modo, agora que processos técnicos organizaram um “poder onividente”? O olho totalizador imaginado pelos pintores de antanho sobrevive em nossas realizações. A mesma pulsão escópica freqüenta os usuários das produções arquitetônicas materializando hoje a utopia que ontem era apenas pintada. A torre de 420 metros que serve de proa a Manhattan continua construindo a ficção que cria leitores, que muda em legibilidade a complexidade da cidade e fixa num texto transparente a sua opaca mobilidade.

(CERTEAU, 1994:170-1)

olhar para o cotidiano a partir de uma epistemologia me afasta de sentir o cotidiano, me dificulta o mergulho, me deforma o desejo. Penso que isso é andar na contramão, é tentar explicar a mágica sem compreender a ilusão, é olhar do alto do *Empire State Building* e achar que conhece Nova Iorque.

Quero experimentar o caminho contrário: me saber no cotidiano para, de lá, perceber quais epistemologias me servem para esta situação, quais para aquela, quais para aquela outra, mesmo sabendo que epistemologias são tão coisas do cotidiano como eu, você e a ciência.





CAMPOS, P. M. (1979): Para Maria da Graça. In *Para gostar de ler: crônicas*. Carlos Drummond de Andrade... [et al.]. São Paulo: Ática. (Volume 4).

CASTORIADIS, C. (1999): Para si e subjetividade. In PENA-VEGA, A. & NASCIMENTO, E. P. de (orgs.). *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond.

_____. (1987a): Encruzilhadas do labirinto I: o mundo fragmentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1987b): Encruzilhadas do labirinto II: o mundo fragmentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1987c): Encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

CERTEAU, M. de (1994): *A invenção do cotidiano - 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes.

CERTEAU, M. de ET AL. (1997): *A invenção do cotidiano - morar, cozinhar*. Petrópolis, RJ: Vozes.

DELEUZE, G. & GUATARRI, F. (1995): *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed.34. (Coleção TRANS).

ELIAS, N. (1994): *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

ESTEBAN, M. T. (2001): *O que sabe quem erra? reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP & A.

FAIRCLOUGH, N. (2001): *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

FERRAÇO, C. E. (2002): Redes entre saberes, espaços e tempos. In ROSA, D. E. G. & SOUZA, V. C. de. *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP & A.

_____. (2001): Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In OLIVEIRA, I. B. de & ALVES, N. (orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas - sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP & A. (Coleção Metodologia e Pesquisa do

cotidiano).

FOUCAULT, M. (1998): *Isto não é um cachimbo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GARCIA, E. M. (1997): O necessário, o possível e o provisório no *Discurso do Método* de René Descartes. In FULKS, S. (org). *Descartes: um legado científico e filosófico*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: COPPE.

HABERMAS, J. (2003): *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

_____. (2002): *Agir comunicativo e razão destranscendentalizada*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

_____. (2002b): *Pensamentos pós-metafísicos: estudos filosóficos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. (Biblioteca Tempo Universitário; nº 90. Série Estudos Alemãs).

HORGAN, J. (1998): *O fim da ciência: uma discussão sobre os limites do conhecimento científico*. São Paulo: Companhia das Letras.

LARROSA, J. (2003): *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica.

LATOUR, B. (1994): *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Ed. 34.

LEFEBVRE, H. (1991): *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática.

MANGUEL, A. (2000): *No bosque do espelho: ensaios sobre as palavras e o mundo*. São Paulo: Companhia das Letras.

MATURANA, H. (2001): *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

_____. (1998): *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

_____. (1997): *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

MENDES, J. M. O. (2002): O desafio das identidades. In SANTOS, B. de S. (org). *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez.

MORIN, E. (2002): *Ciência com consciência*. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

_____. (2000): *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Petrópolis. (Série nova consciência).

_____. (1996): A noção de sujeito. In SCHINITMAN, D. F. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. (1995): *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.

OLIVEIRA, I. B. de (2003): *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP & A.

PAIS, J. M. (2003): *Vida cotidiana. Enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez.

PENA-VEGA, A. & NASCIMENTO, E. P. de. (1999): Edgard Morin - o pensador de fronteiras (prefácio). In PENNA-VEGA, A. & NASCIMENTO, E. P. de (orgs). *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond.

PETRAGLIA, I. C. (1995): *Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis,RJ: Vozes.

RANCIÈRE, J. (2005): *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: EXO experimental org.: Ed. 34.

REIGOTA, M. (2003): Trajetórias e narrativas através da educação ambiental. In REIGOTA, M., POSSAS, R. & RIBEIRO, A. (orgs). *Trajetórias e narrativas através da educação ambiental*. Rio de Janeiro: DP & A. (Coleção Metodologia e pesquisa no cotidiano).

SANTOS, B. de S. (org) (2004). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez.

_____. (2003): *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 9. ed. São Paulo: Cortez.

_____. (Org.) (2002): *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez.

- _____. (2000): *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 2 ed. São Paulo: Cortez. (Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática).
- _____. (1998): *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 5. ed. Porto: Edições Afrontamento.
- _____. (1998b): *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- SGARBI, P. (2005): Modernos e pós-modernos e seus conhecimentos cotidianos. In SGARBI, P. *Avaliação pensada sentida a partir de uma epistemomagia do cotidiano*. Rio de Janeiro: Uerj. (Tese de doutorado).
- _____. (2005b): Antes de qualquer coisa. In SGARBI, P. *Avaliação pensada sentida a partir de uma epistemomagia do cotidiano*. Rio de Janeiro: Uerj. (Tese de doutorado).
- _____. (2005c): Práticas avaliativas cotidianas tecendo conhecimentos. In SGARBI, P. *Avaliação pensada sentida a partir de uma epistemomagia do cotidiano*. Rio de Janeiro: Uerj. (Tese de doutorado).
- _____. (2004): Uma reflexão sobre currículo a partir de uma epistemologia do cotidiano. In: *Sociedade, democracia e educação: qual universidade?*. Caxambu: 27ª Reunião Anual. (CdRom).
- _____. (2003): Para uma epistemologia do cotidiano. Rio de Janeiro: Uerj. (Exame de Qualificação).
- _____. (2000): Conhecimentos, linguagens, avaliações: o que dizem os cartuns. Rio de Janeiro: Uerj. (Dissertação de Mestrado).
- _____. (2000b): Os estranhos caminhos de Santiago. In VASCONCELOS, G. A. N. de (org). *Como me fiz profesora*. Rio de Janeiro: DP & A.
- SILVA, J. M. da. (2003): A caminho de método. In GALENO, A., CASTRO, G. de & SILVA, J. C. da (orgs). *Complexidade à flor da pele: ensaios sobre*

ciência, cultura e comunicação. São Paulo: Cortez.

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

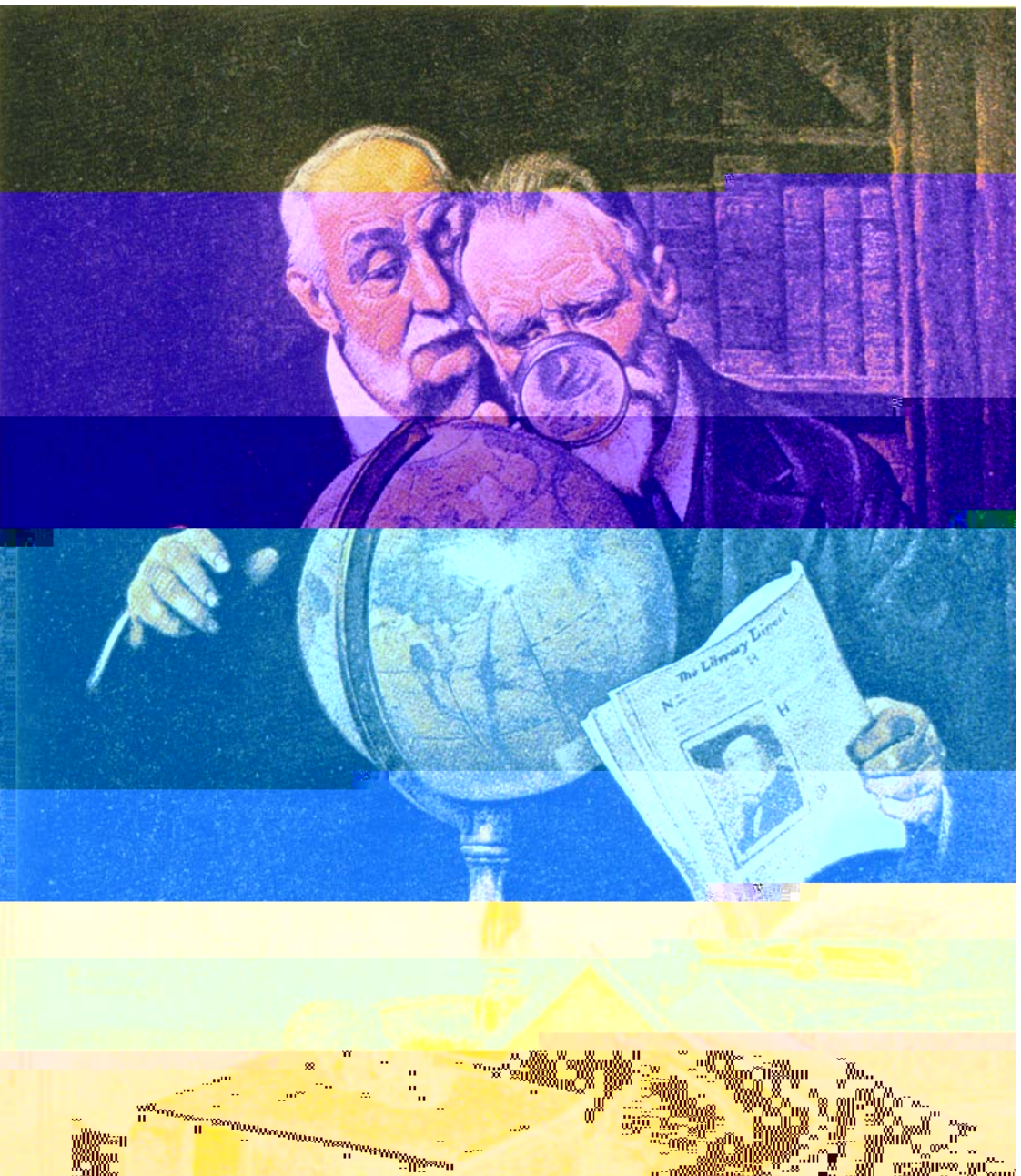
Porto Alegre: Artes Médicas.

WEINRICH, H. (2001): *Lete: arte e crítica do esquecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

WILLIAMS, R. (s/d): *O povo das Montanhas Negras*. São Paulo: Companhia das Letras.

Artigo 6

PRÁTICAS AVALIATIVAS COTIDIANAS TECENDO CONHECIMENTOS



Sumário

Uma introdução	3
Outra introdução	7
Digamos que esta é uma introdução para valer: que venha o currículo	16
Para além da ocultação, as práticas e as realidades cotidianas	24
Nos caminhos do cotidiano curricular	28
Uma “última” introdução para avaliação	35
Avaliação: prática sobre o discurso ou discurso sobre a prática ou.....	38
Quero falar de escolas e práticas reais (mas não sei se vou conseguir)	43
Quero falar de avaliações reais (e continuo sem saber se vou conseguir)	61
Se não consegui escolas e avaliações reais, tento a participação	72
A auto-avalição ocupa uma ponta da cena.	79
Sobre franjas e paradigmas	85
Parceiros de conversas e citações	96

UMA INTRODUÇÃO

Antes de entrar no tema deste artigo, é preciso que, antecipando o próximo — DA TAPEÇARIA DOS TEXTOS —, eu faça algumas referências a capítulos anteriores desta tese, na medida em que a tessitura de cada um deles foi, de uma forma ou de outra, alterando o projeto original, desmontando hipóteses, criando novas possibilidades de compreensão e de estudo, portanto. A tentativa de tecer uma epistemologia do cotidiano para servir de base teórica à compreensão de práticas avaliativas se mostrou inócua; ou melhor, a constatação de que uma epistemologia do cotidiano é uma tarefa impossível, pelo menos para mim, acenou para um caminho de compreensão que parte das práticas avaliativas: elas, sim, capazes de nos apontar possibilidades epistemológicas que, a partir das tessituras cotidianas de conhecimentos, nos aproximam de compreensões possíveis.

Minha dissertação de mestrado — CONHECIMENTOS, LINGUAGENS, AVALIAÇÕES, O QUE DIZEM OS CARTUNS — organiza um pouco a preocupação com a relação entre conhecimento e linguagem e como essa relação está presente em práticas avaliativas em muitas de nossas escolas. Importante ressaltar, como já o fiz na página 14 da introdução desta tese — Antes de qualquer coisa —, que uma discussão sobre avaliação não pode prescindir de uma discussão sobre currículo. Como me disse

Mesmo fazendo emergir meras silhuetas ou contornos do social através da sua alusão sugestiva, em vez da sua alusão de posse, cabe perguntar: o que se passa no cotidiano?


PAIS, 2003:28

Nilda Alves em um dos nossos encontros de orientação, é preciso compreender que *avaliação é questão de currículo*. No entanto, minha escolha foi a de trazer a discussão sobre currículo em todos os textos da tese, e não fazer um capítulo específico a respeito, até porque, nesse debate, penso que a concepção de conhecimento que se adota é determinante para a abordagem curricular e, nela, sobre avaliação da aprendizagem, em que pese toda a complexa trama que tece as especificidades da relação aprendizagensino. Ziraldo, na tirinha ao lado, nos mostra um pouco dessas complexas relações, pois não basta compreender a relação entre o que se ensina e o que se avalia, mas compreender, prioritariamente, o que se ensina, o que consideramos conhecimento. A partir dessa compreensão, penso eu, podemos adentrar com mais consistência nas questões da avaliação da aprendizagem escolar.

A intenção maior deste texto é compreender, através das narrativas de algumas de minhas alunas professoras e outros textos e falas sobre situações de avaliação de aprendizagem, como têm sido tecidos conhecimentos que orientam suas práticas avaliativas nos seus cotidianos escolares, acreditando que o material por elas produzido poderá fornecer muitos elementos que permitam às professoras reflexões sobre as suas práticas e os seus saberes sobre avaliação da aprendizagem escolar.

As narrativas a que me refiro foram registradas em inúmeras e diversas situações: algumas foram registros de sala de aula, na disciplina Avaliação da aprendizagem, suscitadas a partir de cartuns de Francesco Tonucci; outras também em situações de sala de aula, mas a partir de

(O Globo - 01-set-2003)



– Quando a conversa é de avaliação, não consigo me esquecer da Florinda*, minha professora de português na 7ª e 8ª séries, que me ensinou tudo o que eu preciso saber agora, como professora, para avaliar meus alunos. Ela era carinhosa com a gente, não tocava terror com provas e testes. Às vezes, ela dava uns exercícios pra nota, como ela chamava, que mais pareciam brincadeiras, e a turma fazia sem medo. É mais ou menos assim que eu avalio meus alunos.

(ALICE*, 7º PERÍODO, 1997-2)

* Todos os nomes citados, tanto por mim quanto pelas minhas alunas professoras, foram intencionalmente trocados.

debates sem a utilização de cartuns; outras, ainda, resultado de trabalhos escritos para esta mesma disciplina; uma penúltima forma foram os encontros com grupos de 4 ou 5 alunas professoras para conversar, numa espécie de entrevista não-estruturada, sobre questões de avaliação — estes encontros foram gravados e transcritos; uma última forma foram os registros escritos feitos por mim em várias situações onde o tema fosse avaliação da aprendizagem, quer em situações de sala de aula, quer em outra situação qualquer.

Uma observação necessária é que, prioritariamente, as pessoas que participaram dessas situações eram minhas alunas professoras do curso CPM; no entanto, algumas narrativas foram trazidas a partir do contato com alunos das licenciaturas da Uerj, tanto na disciplina Avaliação da aprendizagem como na Políticas públicas. Diferentemente do CPM, a maioria dos alunos das licenciaturas ainda não são professores; ao mesmo tempo, as turmas são formadas por alunos que vêm de cursos diferentes, o que dá uma riqueza muito grande aos debates sobre os temas que lhes são propostos, e, quase sempre, os sobre avaliação são dos mais calorosos.

Apenas antecipando um dos achados, a grande maioria das alunas professoras que participaram da pesquisa se remete ao seu tempo de alunas — e não apenas no curso de formação de professores, mas mesmo de antes — como de fundamental importância para a sua formação. Algumas chegaram a dizer que nada do que aprenderam depois serviu para elas mudarem suas práticas avaliativas. Esta observação foi feita para enfatizar a importância do trabalho com a memória trazida por suas narrativas, pois apresentam situações muito ricas para a compreensão das práticas avaliativas por elas realizadas em sala de aulas.

CPM significa “Convênio Prefeitura Municipal”, e foi assim que ficou conhecido um curso normal de nível superior que começou a funcionar na Uerj em 1992, que tinha como características ter suas muitas alunas e poucos alunos como professores do ensino fundamental das redes pública e privada em vários municípios do Rio de Janeiro. Este curso, com a reformulação curricular praticada pela Faculdade de Educação da Uerj a partir de 2003, foi extinto, restando apenas algumas poucas turmas que não puderam ou quiseram optar pelo novo currículo.

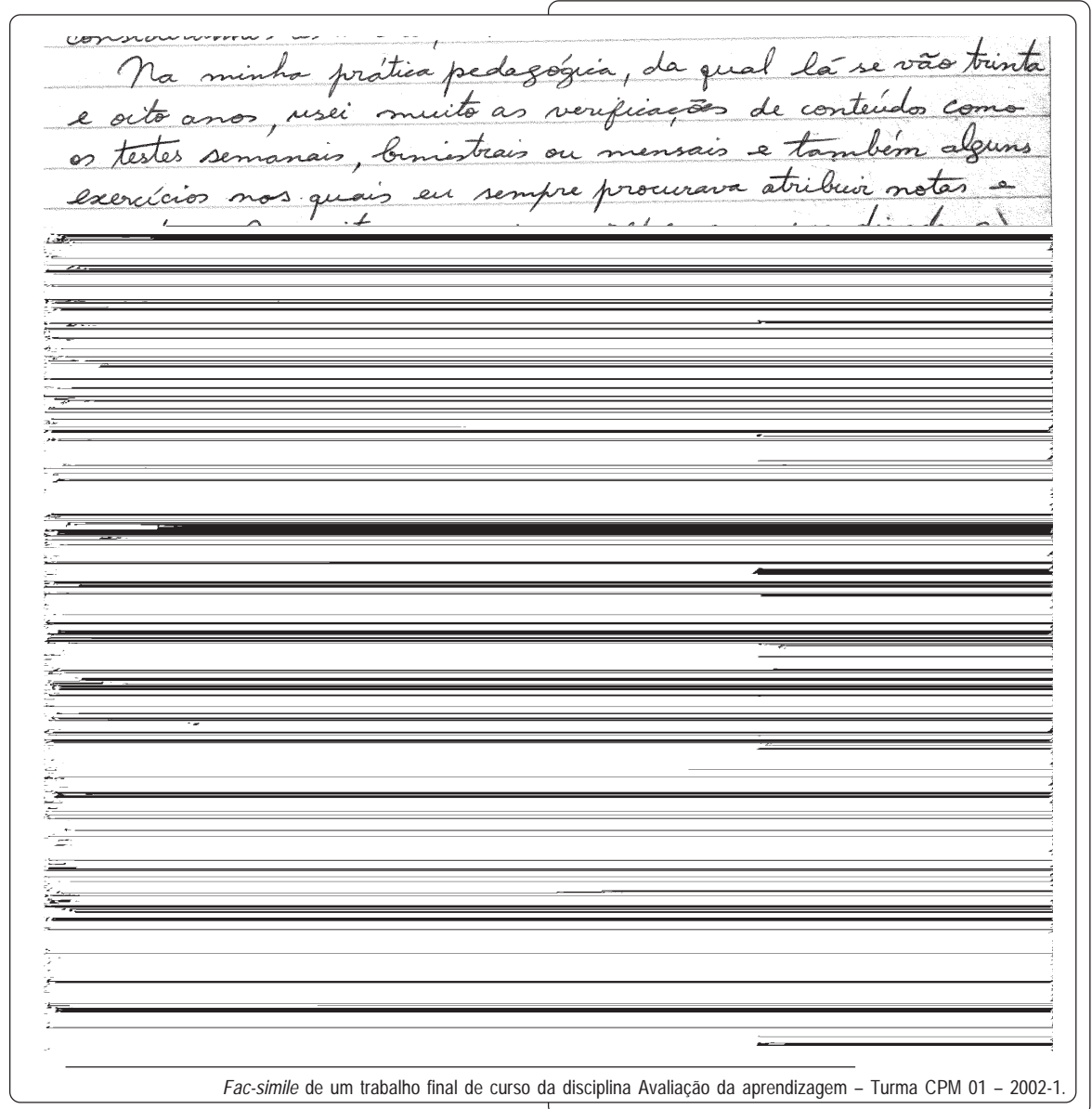
Uma última observação que considero necessária antes de entrar na questão principal se refere aos cartuns que, em sua maioria de Francesco Tonucci, já apareceram na dissertação, no texto de qualificação e aparecerão, novamente, na tese. Isso se deve ao fato de que minhas investidas empíricas continuaram a trazer Tonucci e seus desenhos para suscitar os debates sobre avaliação. Não obstante, outros cartuns e tirinhas foram trazidos para o texto, normalmente trazidos por amigos, pois meus estudos não perseguiram achar cartuns ou charges que tivessem como foco a questão avaliativa. Essa linguagem está presente no texto pela crença de que ela expressa, de maneira bastante interessante, situações cotidianas que me interessam compreender, mas a busca dessa linguagem não foi a minha preocupação principal.

OUTRA INTRODUÇÃO

Essa coisa de várias introduções já me persegue — ou eu a persigo, na verdade — desde a dissertação, não por excentricidade ou mania de fazer diferente, mas por crença mesmo, crença de que a dinâmica da vida cotidiana não nos permite conhecimentos conclusivos, mas apenas introdutórios, transitórios e parciais, por mais definitivos que pareçam, sejam esses conhecimentos científicos ou não. A crença não aparece nesse texto por acaso, mas por crença de que as práticas avaliativas são atos mais de crença do que de conhecimentos formais, embora estes façam parte inerente desses mesmos atos. De uma Tese de Inês fez à parte pág. 52 das práticas avaliativas que as práticas avaliativas instituem o parte

professoras têm uma base teórica, esta determina menos suas ações do que a crença delas de que uma maneira de avaliar é mais adequada que a outra; levando em conta um número enorme de variáveis que fazem da sua prática uma ação que tem uma teoria própria, como podemos observar no texto ao lado.

Como anunciei na introdução deste artigo, são as práticas sociais que nos remetem a possibilidades de compreensão e, portanto, a epistemologias possíveis, e não o inverso. Perceber isso não foi, pelo menos para mim, tarefa muito fácil, acostumado que fui a pensar que as teorias são "construídas" com a finalidade de explicar o mundo e lhe dar uma ordem, um sentido lógico, e que, a partir das teorias, que seriam a própria verdade, as ações sociais aconteceriam. Fique marcado que estou exagerando no estereótipo, mas não na lógica aí embutida quando tratamos das relações acadêmicas no que tange ao processo aprendizagensino, pois o "ideal" acadêmico seria o de que as pessoas aprenderiam as teorias nas instituições de ensino e iriam para a vida fora da academia para agir de acordo com essas teorias.



Sobre avaliação da aprendizagem, como sobre qualquer outro assunto, existem muitas e variadas posições teóricas; uma professora deveria, portanto, enquadrar-se em uma — ou em pouco mais de uma, digamos — linha teórica e, fiel à sua escolha, avaliar seus alunos. Dito de uma outra forma, sua prática avaliativa deveria espelhar a(s) linha(s) teórica(s) que escolheram seguir. E, como podemos observar no trecho ao lado, Maria, mostra um certo número de “ingredientes” que compõem a sua prática avaliativa acumulada em 38 anos de magistério.

Duas observações se fazem necessárias para o entendimento do uso deste trecho: a primeira é quanto a uma certa miscelânea teórica, em que pontos de muita formalidade se misturam a procedimentos afetivos de bastante informalidade; a segunda é quanto a duas passagens do texto: *consegua excelentes resultados e eles se empenhavam muito mais*. Essas marcas expressam a certeza de que a professora tinha absoluta confiança no trabalho que realizava.

Existe um outro dado que os textos escritos não mostram e que tenho que trazer para essa discussão. Um hábito meu, resultado da crença de que o conhecimento acontece sempre em rede, é que meus alunos tragam seus trabalhos para serem discutidos na turma, inclusive pela possibilidade de que ele seja complementado a partir da discussão comigo e com os colegas. Com essa atividade, eu vi e ouvi Maria falar sobre seu texto; mais do que isso, sobre a sua vida expressa no texto. Eu vi e ouvi e senti as emoções, os sentimentos, as lembranças mais queridas e as mais duras que Maria, em sua fala, deixou aparecer, o que fica muito difícil, senão impossível, de ser captado no texto escrito. Logo, minha leitura do trecho do trabalho de Maria é enriquecida com a minha lembrança de Maria falando, com o corpo todo, sobre o que ela escrevera. As duas frases que eu destaquei no

Meus alunos: Seguindo os passos da minha orientadora, prof^a Nilda Alves, tenho usado o feminino quando me refiro aos professores, tanto pelo argumento por ela usado que a maioria de nós é mulher, quanto pela minha experiência como professor do CPM, em que a totalidade, na maior parte das turmas, é de mulheres. No entanto, ao referir aos meus alunos, não consigo excluir os da pedagogia e os da licenciatura, que, embora com uma maioria feminina, apresenta um percentual grande de homens. Assim sendo, embora a língua tenha uma organização machista nesse sentido, vou usar a regra de que é o masculino que representa o geral, para não usar de repetições do tipo “meus alunos e minhas alunas”. Quando usar a norma estabelecida, não estou, de nenhuma maneira, excluindo as mulheres, mas apenas querendo tornar o texto mais “limpo” do ponto de vista da forma.

parágrafo anterior — conseguia excelentes resultados e eles se empenhavam muito mais — têm um significado muito especial quando podemos ver o brilho dos olhos de Maria, o lacrimejar, as mãos trêmulas e tensas marcando as emoções das lembranças.

Essas considerações me levam a pensar na afirmativa de Maturana quando nos diz que *não é a razão o que nos leva à ação, mas a emoção. A relação que o biólogo chileno faz entre as dificuldades de fazer e de querer é primorosa para a compreensão de que as ações avaliativas têm sua origem na crença, no querer fazer. Em muitos dos trabalhos finais de cursos da disciplina Avaliação da aprendizagem nas turmas do CPM desde 2002-1 até 2004-1, uma constante é a alusão a mudanças necessárias nos processos escolares que possam resultar em mudanças na maneira de avaliar os alunos. Algumas vezes, essas mudanças assumem, nos seus textos, um viés técnico, formal, como, por exemplo, discussões sobre tipos de instrumentos de avaliação, como estabelecer critérios de notas ou conceitos, em que momentos se deve avaliar, dentre outros temas nessa linha. Mas uma constante é compreender a mudança do ponto de vista psicológico, emocional, com toques fortes de questão social, como se pode compreender do texto de Clara, em que a mistura de muitos elementos num mesmo parágrafo, além de sugerir uma certa ansiedade, coloca questões como a relação entre a lógica da avaliação e a lógica social, construção de um novo professor, pesquisar a*

Não é a razão o que nos leva à ação, mas a emoção. Cada vez que escutamos alguém dizer que ele ou ela é racional e não emocional, podemos escutar o eco da emoção que está sob essa afirmação, em termos de um desejo de ser ou de obter. Cada vez que afirmamos que temos uma dificuldade no fazer, existe de fato uma dificuldade no querer, que fica oculta pela argumentação sobre o fazer.

(MATURANA, 1998:23)

Muitos professores resistem em mexer na avaliação porque é mexer na própria lógica social. Mas tudo é uma questão de esperar o processo para que este professor novo seja construído. Quando um professor quer mudar tem que se fortalecer, aí vale lembrar da pesquisa da própria prática. É necessário que se auto-avalie para perceber as contradições entre aquilo que ele fala e aquilo que faz. É um processo de reformulação do professor.

Fac-simile de um trabalho final de curso da disciplina Avaliação da aprendizagem – Turma CPM 01 – 2002-1.

própria prática como maneira de se fortalecer para mudanças, contradição teoria / prática e, ao final, o peso de uma mudança na maneira de avaliar acaba recaindo no próprio professor, que é quem tem que mudar para que a avaliação mude também. Clara termina seu texto com a seguinte frase: O que se pode esperar de uma avaliação com uma perspectiva libertadora é ver o que é possível superar. Haja emoção! Ou não?

Clara, como Maria, também apresentou seu estudo à turma, e me lembro de que, quando alguém questionou exatamente a sua frase final, ela se exaltou e se defendeu com muita força, com garra mesmo, eu diria. Defendeu sua idéia, sua crença, até com certa violência. Haja racionalidade! Ou não?

Fica esta questão posta e justaposta à rigorosidade dos "caminhos acadêmicos". Este é o objetivo maior desta outra introdução: enfatizar que, para além dos textos de minhas alunas professoras, sejam eles seus escritos em trabalhos ou suas falas em conversas gravadas e transcritas, não teremos os inferentes emocionais para compreender mais totalmente o que estará sendo trazido. Na medida do possível, minha memória e minhas anotações procurarão trazer a emocionalidade dos textos. No entanto, por mais brilhante que seja a minha memória e mais fiéis que sejam as minhas anotações, a emocionalidade trazida será a percebida por mim, e não, necessariamente, a que efetivamente temperou os textos escritos discutidos em turma ou as conversas sobre avaliação.

Ao mesmo tempo, ao "reduzir" essa discussão ao "mote" da avaliação da aprendizagem, sinto a necessidade de me referir à complexidade da vida cotidiana; embora aparentemente óbvia essa

observação, devo, a exemplo do que fiz em minha *dissertação*, dizer que as práticas avaliativas das professoras têm múltiplas e variadas relações, algumas visíveis e outras não, sendo uma ação complexa, como todas as ações humanas, me parece. Algumas das relações visíveis, como com o currículo, por exemplo, terão uma atenção também visível neste estudo; outras ficarão visíveis apenas a partir de possíveis leituras; outras, ainda, permanecerão invisíveis. Essa constatação me dá a dimensão dos limites deste texto, e penso que é esse mesmo o caminho de estudos a partir da vida cotidiana, tentar clarear o que está colocado e o que está escondido, seja por escolha, seja por incompetência mesmo.

Essas e outras questões que serão tratadas neste artigo já terão sido abordadas, com outros enfoques, em artigos anteriores desta tese. De qualquer forma, preciso cumprir o ritual acadêmico da delimitação. Afinal, falar de tudo é quase a mesma coisa que falar de nada, isto pela suposição de que é possível falar de tudo ou de nada. Porém, mais do que o simples cumprimento de um preceito, essa delimitação é necessária para a minha própria organização e, conseqüentemente, a do texto.

No entanto, antes da delimitação, me afeta uma questão de limitação. Neste sentido, o problema que me surge para dar conta desta tarefa, é o de que a grande maioria dos artefatos epistemológicos de que disponho — e que me foram ensinados a partir do cul o às crenças de que há uma única maneira correta de compreender a vida e as coisas do mundo — me conduzem a cortes que tendem a imobilizar o alvo, que é, conceitualmente, móvel, dinâmico, ou melhor, em processo: o cotidiano. Essa "propriedade" do "objeto" de estudo me chega como um obstáculo real. Preciso,

Portanto, há de complexificar, ou melhor, deixar aparecer a complexidade do real, no espaço/tempo escolar, onde, pela razão moderna, só cabiam as simplificações — geralmente muito complicadas, mas não complexas — produzidas pela ciência. Há de se compreender a existência de várias complexidades, tantas quantos forem os sujeitos em interação nesses espaços/tempos escolares, e que essas interações não se dão no formato concebido pelas explicações científicas, mas sim pela emoção, como nos coloca Maturana (1998, p. 24):

A emoção fundamental que torna possível a história da hominização é, o amor. Sei que o que digo pode chocar, mas insisto, é o amor. Não estou falando com base no cristianismo. Se vocês me perdoarem direi que, infelizmente, a palavra amor foi desvirtuada, e que a emoção que ela conota perdeu sua vitalidade, de tanto se dizer que amor é algo especial e difícil. O amor é constitutivo da vida humana, mas não é nada especial. O amor é o fundamento do social, mas nem toda convivência é social. O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social. Por isso, digo que o amor é a emoção que funda o social. Sem aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social.

SGARBI, 2000:50-1

portanto, organizar as linguagens de que disponho num texto que procure não aprisionar, no espaço-tempo textual, essa mobilidade. Mas eu não sei se sei fazer isso, ou mesmo se isso é possível.

De uma outra feita, temo não ser capaz de evitar as marcas de formação moderna tão presentes em nossos raciocínios, reflexões e, por tabela, nossas escrituras, nossos textos-espelho do nosso discurso. Quero ter alguns cuidados. Cuidado, por exemplo, em perceber as recorrências sem transformá-las em generalizações; cuidado em não transformar o meu sistema de crenças e valores em verdades *a priori*; cuidado em não confundir rigor com rigidez; cuidado em não relaxar o rigor pela tentativa de conquistar uma linguagem que mais se aproxime das cotidianidades; cuidado em não revestir as relações positivistas com o conhecimento de apenas uma linguagem amena que as camufle. Cuidados que, sinto, expressam alguns medos, alguns fantasmas que, inevitavelmente, terei que enfrentar.

Dentre esses cuidados, um é muito especial, que é tentar perceber, em alguns autores da modernidade, marcas de possíveis interferências da vida cotidiana em suas produções, qual seja enxergar essas marcas apenas pela crença. Acreditando em Maturana e Sammy Frank, cujos estudos levam von Foerster (1996:71) a concluir que a retina está sujeita a um controle central e que é por isso que é preciso crer para ver invertendo a lógica milenar do “ver para crer”, esta crença implica o grave risco, dentre muitos possíveis, de vermos o que queremos onde o que queremos não está. Uma primeira reflexão já se instaura no próprio uso da visão como caminho de percepção do conhecimento, e que está presente neste parágrafo, e provavelmente em muitos outros.

Fantasmas: Recado da Anelise Ribetto*:

Pablito: Freud, que foi um “moderno” de quem eu gosto demais, sobretudo pela sua própria invenção dum cotidiano de divã que poucos freudianos tiveram coragem de teorizar/praticar, escreveu um diálogo mais ou menos assim:

– *Tía, dime algo; tengo miedo porque está muy oscuro.*

– *¿De qué te serviría, ya que no puedes verme?*

– *Eso no importa: apenas alguien habla, se hace la luz...*

* Ane é mestrande da Uff e, acima de tudo, uma leitora de quem gosto muito. Além de amiga, sua formação em psicologia é sempre muito bem-vinda, apesar de seu português.

Outro risco, filho deste primeiro, é o de negarmos, sem nenhuma fundamentação que sustente a negação, conhecimentos que, rotulados de modernos, positivistas, cartesianos, ou quaisquer outros enquadramentos categoriais, fazem parte inequívoca das culturas da humanidade, e trazermos para o estudo apenas uma gama de "categorias" também classificatórias que apenas estarão contrapondo-se às já existentes que, por crença e sentimento, queremos combater.

Trazer à tona esses dois riscos, dentre muitos possíveis, tem a função, por um lado, de cuidar para que eles não aconteçam, mas, por outro, de alertar o leitor para a possibilidade de existirem no texto, o que se constitui num terceiro risco, que é o da crítica do leitor aguçado. Mas esse risco eu quero correr.

Como observou Filé — a partir da minha afirmativa, em outro texto, de que se trata de uma tensão entre os conhecimentos científicos e os não-científicos — é fundamental perceber como "este jogo" é articulado entre várias e variadas questões e que tipo de narrativa advém da escolha epistemológica que venho fazendo, até porque uma questão central para mim é a das linguagens utilizadas para normalizarnormatizarnaturalizar o conhecimento. Mais ainda, perceber como eu estou fazendo isto, ou seja, como não consigo escapar das armadilhas da expressão escrita e entro numa de verdadeirizar, pela minha narrativa, o que trago como crítica ao que está instituído como algo que "sempre esteve", como bem colocou Filé. Para marcar este risco, deixo em destaque a última frase de seu comentário como um alerta: *Neste esforço de tecer novos referentes epistemológicos, uma das tarefas mais árduas que acho é a de "cuidar" os vários "níveis" da narrativa.* (Sgarbi, 2003:12)

Assumo a questão do "cuidado com os vários níveis de narrativa" como um risco e antecipo

Filé*: Será que a questão aqui é esta ou o que está em jogo são várias outras questões — incluindo esta — e o que valeria a pena "neste jogo" seria, também, explicitar que sua escolha epistemológica "criou" isto, porque, se não, as várias posições epistemológicas se encontram sempre num lugar comum e de muita importância, que é o da normalização, ou melhor, da naturalização, ou ainda da transformação daquilo que se cria em algo que parece que sempre esteve? Neste esforço de tecer novos referentes epistemológicos, uma das tarefas mais árduas que acho é a de "cuidar" os vários "níveis" da narrativa.

Escolha epistemológica que venho fazendo:

Esta é a razão de nosso otimismo metodológico. Investimos no cotidiano porque é lá que está a essência de nossa metodologia de estudo. Uma essência pulverizada em artimanhas e táticas. Disseminada em movimentos caóticos. Semeada em ações e relações fatuais. Uma essência produzida pelos tempos subjetivos. Que pulsa com fios invisíveis nas redes efêmeras. Que corrói de modo sorrateiro. Que subverte localmente e produz novas formas de apropriação do tempo e do espaço.

Essa essência, que revela a força e a densidade humana das ações cotidianas, só é possível ser sentida quando é vivida junto a seus protagonistas. Quando compartilhada através das redes de representações e ações por eles produzidos cotidianamente.

(FERRAÇO, 2001:102).

* Filé, que também atende pelo epíteto de José Valter Pereira, é uma pessoa absolutamente do bem, amigo de todas os momentos, e cuja leitura do meu trabalho é fundamental, não apenas pelo seu modo baiano de ser cientista, mas principalmente pelo seu modo cientista de ser baiano.

um pouco sua aparência neste trabalho — até porque um dos materiais que vou trazer para estudo, como já referi anteriormente, são as narrativas de minhas alunas professoras sobre suas práticas avaliativas. O que essas narrativas trazem é, pelo menos, uma maior proximidade com as escolas reais, de sujeitos reais que vivem, cotidianamente e um dia após o outro, os processos reais de aprendizagem *in situ*, em suas múltiplas e variadas lógicas, que apresentam diferentes estéticas e diferentes formas narrativas. Essas narrativas trazem leituras, sensações, sentimentos, emoções, reflexões, racionalidades e modos de estar no mundo, dentre outras inúmeras possibilidades, e, se são aproximações com as escolas reais, não são, em verdade, as escolas, mas narrativas sobre elas.

De qualquer modo, essas narrativas representam, ao mesmo tempo, leituras individuais e sociais dos processos avaliativos praticados em várias de nossas escolas e são elas que me podem trazer uma dimensão cotidiana das formulações discursivas através das quais a pesquisa se pode realizar com maior profundidade, por mais “lacunas” que elas possam trazer da *realidade narrada*. É fato, também, que essas narrativas, por suas aproximações e afastamentos em relação ao assunto de que tratam, práticas avaliativas, tecem redes de conhecimentos a partir das quais posso compreender melhor a questão da avaliação da aprendizagem escolar, em sua complexidade e localidade.

Realidade narrada:

Para onde quer que nos voltemos, deparamos com as mesmas antinomias: temos uma certa idéia tradicional do que somos como indivíduos. E temos uma noção mais ou menos distinta do que queremos dizer ao pronunciar o termo “sociedade”. Mas essas duas idéias — a consciência que temos de nós como sociedade, de um lado, e como indivíduos, de outro — nunca chegam a coalescer inteiramente. Sem dúvida temos consciência, ao mesmo tempo, de que este abismo entre os indivíduos e a sociedade não existe na realidade. Toda sociedade humana consiste em indivíduos distintos e todo indivíduo humano só se humaniza ao aprender a agir, falar e sentir no convívio com outros. Mas, quando tentamos reconstruir no pensamento aquilo que vivemos cotidianamente, é constante aparecerem lacunas e falhas em nosso fluxo de pensamento, como um quebra-cabeça cujas peças se recusassem a compor uma imagem completa.

(ELIAS, 1994:67)

DIGAMOS QUE ESTA É UMA INTRODUÇÃO PARA VALEA: QUE VENHA O CURRÍCULO

Nem sempre redundar é algo a se evitar, na medida em que há algumas posições que devem ser enfatizadas e, às vezes, a redundância nos ajuda a marcar essas ênfases. Primeira redundância: avaliação da aprendizagem e currículo não se separam; segunda redundância: *avaliação faz parte do currículo*, me diz Nilda Alves em um encontro de orientação. Esta relação — avaliação e currículo — é uma das relações visíveis a que me referi um pouco antes. Isto, para mim, é muito claro, mas compreender um pouco mais o que seja currículo é uma tarefa um pouco mais complicada, além de complexa, pois mexe com o que entendemos por conhecimento e aproximações e afastamentos entre esse entendimento e a questão metodológica, dentre outras inúmeras possibilidades.

Mas, antes de qualquer coisa, vamos levantar algumas noções de currículo, o que será feito, neste momento, de maneira aligeirada e superficial, apenas para acenar para alguns referentes necessários à leitura; à medida que aprofundarmos um pouco as questões curriculares, essas noções serão complexificadas. Podia começar por qualquer noção, mas elejo a de currículo oficial, melhor dizendo, de currículos oficiais, que vou descrever como sendo, em qualquer nível de escolaridade, as relações de conteúdos programáticos para cada série/ano da escalada escolar, emanadas dos

governos federal, estadual ou municipal, para serem praticados nas escolas de ensino fundamental, médio e superior. Apple (1997:23-4) levanta algumas questões quando fala, na realidade americana, da política do currículo oficial, questões que, me parece, podem e devem servir de base para uma reflexão acerca dessa oficialidade curricular a que a educação brasileira — e mundial, mesmo que não em sua totalidade — está subordinada. Ele diz: *Para que serve a educação, qual o conhecimento e o conhecimento de quem é considerado legítimo e quem tem o direito de responder a estas questões; tudo isso está sendo reconstruído durante a restauração conservadora. Mesmo que não estejamos passando por uma restauração conservadora, as questões levantadas pelo estudioso norte-americano são pertinentes, pois suas "respostas" indicam parte de uma tendência política que, oficialmente, apresenta o modelo de regulação de educação que os dirigentes do país querem para ele.*

Nesse momento, o que me importa é que esse chamado currículo oficial — ou currículo prescrito, como prefere denominar Sacristán (1991:125) — existe como uma prática de governo, como uma prática de se mandar que se faça, que se cumpra, como uma prática de quem(s) se sente(m) no direito — por vezes, acreditam tanto na profecia que o direito é até visto como dever — de determinar que conhecimentos devem ser ensinados/aprendidos e que tipos de pessoas se devem originar do processo educativo, que tipo de cidadão, que tipo de homem, que tipo de mulher, que tipos de profissionais... Existe como uma prática de intervenção e, como nos ajuda a pensar Sacristán, como condicionamento da atuação de professores e alunos e como traço marcante dos agentes que intervêm no processo educacional.

Sempre é bom lembrar, para evitar que possa parecer que acredito na prescrição e seu

La política sobre el currículum es un condicionamiento de la realidad práctica de la educación que tiene que incorporarse al discurso sobre el currículum, en tanto es un marco ordenador decisivo, con repercusiones muy directas sobre esas prácticas y sobre el papel y margen de actuación que tienen los profesores y los alumnos en la misma. No sólo es un dato de realidad curricular, sino que marca los aspectos y márgenes de actuación de los agentes que intervienen en la misma. El tipo de racionalidad dominante en la práctica escolar está condicionada por la política y los mecanismos administrativos que intervienen en la modelación del currículum dentro del sistema escolar.

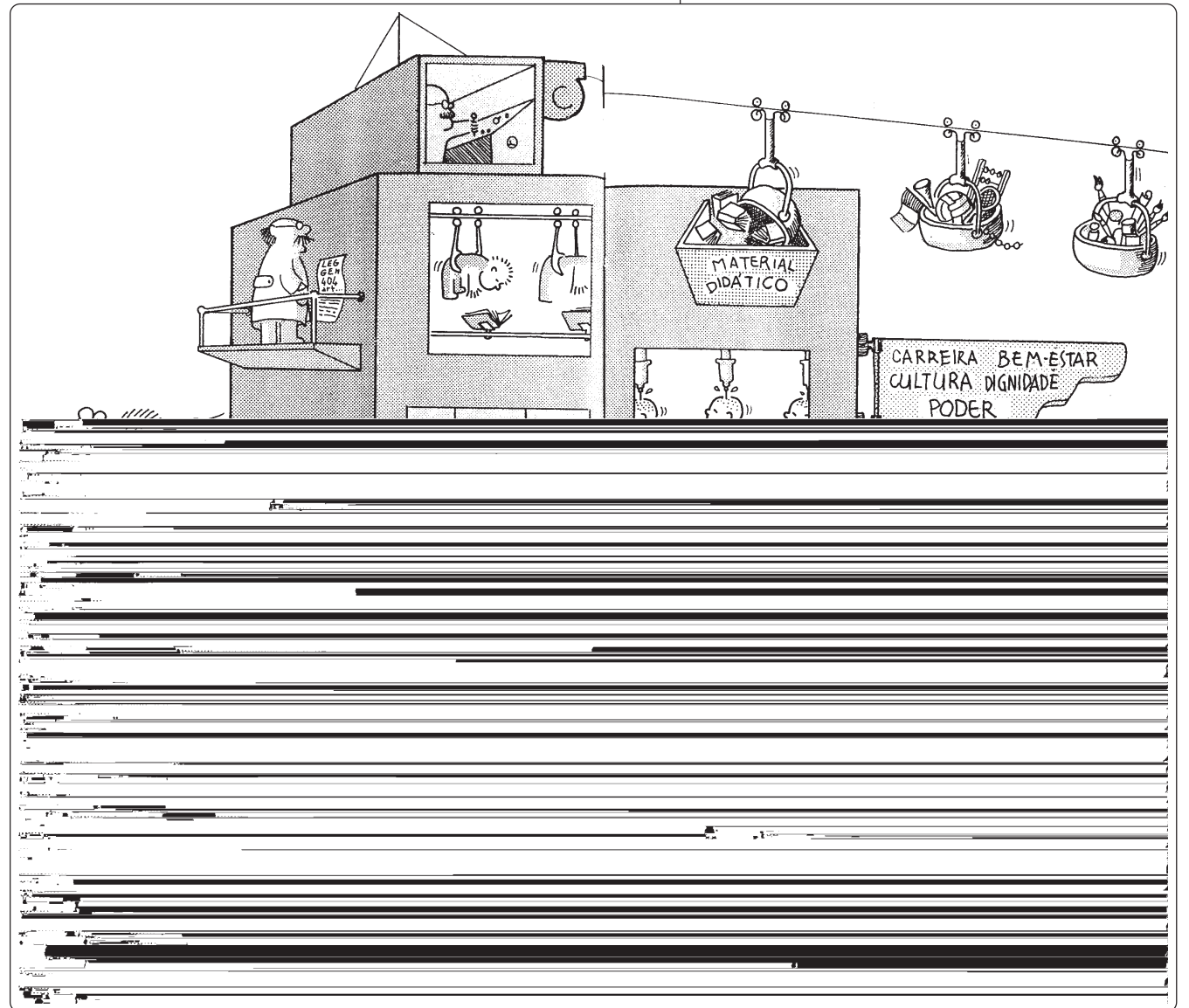
(SACRISTÁN, 1991:128)

funcionamento indesviável, que entre o que está prescrito e o que está inscrito nas práticas

cotidianas há uma grande distância.

Francesco Tonucci (1997) me tem apresentado com reflexões belíssimas sobre essa distância. Se entendermos, na figura ao lado (100-1), que as engenhocas tayloristas e os “especialistas” que as operam são o espelho da prescrição, do que deve ser aprendido para que se saia do processo escolar fadado ao sucesso — carreira, bem-estar, cultura, dignidade, poder —, e que o que está prescrito é cumprido à risca nas escolas, não se poderia supor, como resultado também possível uma saída — lixo — em que as diferenças da entrada permaneçam. É interessante observar o que, na reflexão do cartunista italiano, está reservado a quem sai por esta porta: turmas especiais e especializadas, retardo, trabalho das crianças, droga, bar, ignorância.

Se a prescrição desse sempre certo,



talvez alguns gênios da humanidade não tivessem podido desenvolver sua genialidade. Mas não podemos olvidar, como nos sugere Sacristán, as grandes interferências que os currículos oficiais exercem nas formações dos estudantes através dos trabalhos dos professores. Mais do que isso, ele nos alfineta com a possibilidade de a ordenação social e econômica ser em parte forjada pela ordenação presente nos currículos, na medida em que eles trazem, além da famosa “grade de conteúdos”, as maneiras possíveis de como esses conteúdos podem e devem ser abordados. Ainda mais, a própria distribuição do tempo a ser dedicado a cada disciplinaconteúdo está dada *a priori*, como observa Mariano Palamidessi.

Ou seja, regulação como princípio. Isto, dito desta forma, parece apenas negativo, arbitrariedade, “ditadura” da minoria dirigente, formas de dominação da população, dentre muitas outras possibilidades que são, com frequência, encontradas numa literatura mais ebulitiva. O que quero trazer como questões: pode ser feito de maneira diferente?; é isso mesmo que acontece no cotidiano?; que relações de poder circulam nessa oficialidade curricular?; os currículos profissionais podem ser diferentes em cada instituição de formação superior?; currículo pode ser comparado à língua pátria, no sentido de uma unidade nacional?

Estas e outras questões serão abordadas adiante. Para dar continuidade, porém, ao levantamento de noções de currículo, e sem a pretensão de ter sequer abordado suficientemente o currículo oficial, vou trabalhar a noção de currículo oculto e suas variáveis mais atuais em termos de denominação — currículos reais e currículos praticados, para não me espalhar muito — , até porque representam melhor, na minha opinião, o que efetivamente ocorre no cotidiano escolar, se é que essa

Los currícula desembocan em acreditaciones que, dentro de una sociedad en la que el conocimiento es componente esencial en cualquier sector productivo y profesional, tiene una fuerte incidencia en el mercado de trabajo. La ordenación del curriculum forma parte de la intervención del Estado en la organización de la vida social. Ordenar la distribución del conocimiento a través del sistema educativo es una vía no sólo de influir en la cultura, sino en toda la ordenación social y económica de la sociedad. En cualquier sociedad compleja resulta inimaginable la ausencia de regulaciones ordenadoras del curriculum. Podemos encontrar grados e modalidades diferentes de intervención, según épocas y modelos políticos, que tienen diferentes consecuencias sobre el funcionamiento de todo el sistema.

(SACRISTÁN, 1991:129)

Todo currículo tem o quadro como figura básica. Um quadro é, antes de tudo, um dispositivo para distribuir: distribuição de indivíduos e de sucessos, de atividades ou de enunciados no espaço e no tempo. Dentre outros quadros escolares, os horários são os que administram a distribuição e o uso do tempo semanal e diário. O horário consagra a quantidade de dias e a quantidade de subdivisões do dia e, desse modo, regula os limites do tempo e da atividade.

(PALAMIDESSI, 2002:115)

afirmativa, por si só, já não seja megalômana o suficiente para que, de pronto, se duvide dela como possibilidade de estudo. Mas quero começar pelo oculto na medida em que a metáfora que se estabelece é um confronto com a "aparente" visibilidade que têm os currículos oficiais, mesmo que essa terminologia — oculto — já tenha sido abandonada faz tempo.

Uma recordação forte foi quando, ainda aluno — e lá se vão muitos anos — , ouvi pela primeira vez, como um conceito, o termo currículo oculto. A idéia, em si, me agradou muito, pois eu me sentia meio cúmplice desse tal oculto — bem do jeitinho da Mafalda, penso eu — , já que muitos dos conhecimentos que era obrigado a aprender não me interessavam, ao mesmo tempo que, meioocultomeiovisível, eu fazia um monte de outras coisas na escola, e levava comigo um monte de gente. Da época do ginásio — eu não falei que são muitos e muitos anos! — , o Clube de Ciências, o Grêmio e a Comissão de Formatura. Fui presidente dos três, o que me levava a fazer visivelmente as atividades que cada uma dessas instituições agremiativas exigia da minha função. Do mais simples — para mim — , a Comissão de Formatura me proporcionou abrir, no meu saudoso Colégio Estadual Thomé de Souza, a discussão sobre a pertinência social de, numa realidade tão dura quanto a que vivíamos à época — estou falando da primeira metade da década de 60 do século passado — , fazermos uma festa de formatura.

Do Grêmio, já em vias de fechamento em 1964 — o que só ocorreu efetivamente em 1965 — , trago as grandes batalhas entre o meu desejo de mundo e a realidade que me massacrava; foi a época de inventar, como Dom Quixote, os meus moinhos de vento, o que me valeu o apelido de De la



Mancha, epíteto que percorreu o segundo grau, passou pela universidade e chegou à minha vida profissional, quando fui expulso da Escola Técnica Federal de Química — ETQ por defender meu trabalho e um grupo de alunos que o então diretor queria eliminar dos bancos da escola por considerá-los — e a mim — subversivos. Eu fui expulso, mas eles não.

Do Clube de Ciências, trago a primeira experiência oficial como professor e as minhas primeiras aulas oficiais de um curso de formação de professores que, além de ter começado bem antes daquela época, dura até hoje (Sgarbi, 2000:88). Lá, também, aprendi a fazer foguetes, inventei uma plataforma de lançamento e até ganhei concurso; fazia misturas químicas de cheiro horrível e as derramava no cinema só para ver as pessoas mudando de lugar por não agüentarem o mau cheiro. Coisas de criança.

Mas, como diz Nilda Alves — e fica a referência da fala, pois ela ainda não escreveu sobre isso —, em que as suas historinhas interessam às pessoas? Elas precisam ser narrativas que signifiquem alguma coisa importante para o que se está estudando, senão, é melhor nem contar. Portanto, tentemos dar significado à narrativa: nessas três situações, muitos aprendizados e muitos conhecimentos correndo soltos, sem controle e sem fazerem parte de uma “grade curricular” — desde o Grêmio, aprendendo a lidar com os movimentos sociais dentro da escola; desde a greve dos colégios estaduais da Zona Oeste, lutando para que as 10 disciplinas tivessem professores, e não apenas 3; desde a resistência ao regime de exceção, já na universidade, trazendo à tona os ideais da Semana de Arte Moderna, nos seus 50 anos; desde as atividades docentes comprometidas com valores sociais; desde a participação na luta sindical...

Clube de Ciências foi uma criação de dois professores de Biologia do Colégio Estadual Thomé de Souza, localizado em Senador Camará, Zona Oeste do Rio de Janeiro, para congregar alunos interessados em ciências. Funcionava fora do horário de aula e tinha como rotina fazer experiências, construir aparelhos para os experimentos, estudar anatomia animal, dentre inúmeras outras atividades ligadas à disciplina ciências. Além de conseguir um pequeno acervo bibliográfico, o Clube tinha algumas coleções de insetos e pequenos animais.

Um fato significativo: com a falta de professores naquela região, os únicos dois professores de ciências não davam conta senão da 3ª e da 4ª séries — atuais 7ª e 8ª —, ficando a 1ª e a 2ª séries sem professor. Esses professores, então, prepararam alguns alunos da 4ª série — eu, entre eles — para dar aulas nas turmas sem professor.

Ainda na tentativa de dar significado: temos um sistema escolar que, a partir de currículos preestabelecidos, determina os conhecimentos e as maneiras de aprender. Para além do que é dado *a priori*, temos uma vida cotidiana em que cada pessoa é autorpersonagem de histórias que, como as minhas, de maneira menos ou mais oculta, revelam as certeunianas astúcias, as táticas de praticante no processo de aprenderensinarviver. Oculto, esse currículo dessas histórias, porque é um movimento “dentro do campo de visão do inimigo” ... e no espaço por ele controlado. Os conhecimentos que nele podemos compor são diferentes dos condicionados nos currículos oficiais pela natureza, pela origem, não pelo assunto.

Para exemplificar isso, gosto de um caso que conto muito em minhas aulas de currículo e de avaliação, que é dos “aviõezinhos” do tráfico de drogas no Rio de Janeiro. São meninos em idade escolar do primeiro segmento do ensino fundamental e que sabem muita matemática, fazem contas complicadas de cabeça, têm bem desenvolvidas as noções de quantidade, proporcionalidade, dentre outras, porque a vida deles depende disso. Chegam à escola e as professoras, em sua maioria, dizem que a legítimalegitimada matemática é o tradicional “arme e efetue”, e não o que esses meninos sabem. E o que “garante” ao sistema oficial que esse entendimento seja obedecido é o processo avaliativo, maciçamente praticado através de exames, prática que tem como maior exemplo o próprio governo federal, como bem mostra as políticas federais de avaliação dos diversos segmentos escolares:

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica — SAEB;

Exame Nacional do Ensino Médio — ENEM;

Exame Nacional de Desempenho de Estudante — ENADE, mais conhecido como provão;

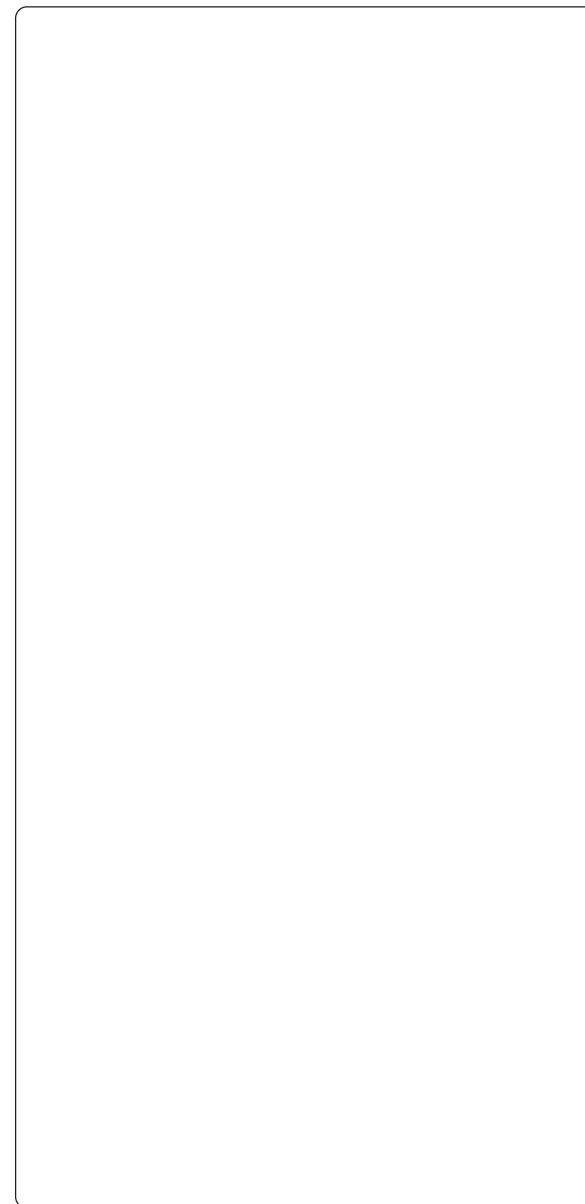
Exame Nacional de Avaliação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos — ENCCEJA.

Com respeito às estratégias [...], chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então, nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia von Bülow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. Em suma, a tática é a arte do fraco.

(CERTEAU, 1994:100-1)

Um recurso-chave através do qual se pretende difundir este modelo do consenso e da não existência do conflito e da confrontação são as avaliações, mas com o significado tradicional de exames

Neste ponto, quero deixar a metáfora do oculto para trazer outras duas que vou significar da mesma maneira: currículo praticado e currículo real. Para justificar o uso unificado, vou entender que o real é o praticado, ou seja, a prática cotidiana dá, aos inúmeros currículos que se tecem destas mesmas práticas, a sua realidade. Essa postura de estudo apresenta muitas conseqüências, das



ocorre também na área dos estudos curriculares; ao mesmo tempo, apesar das críticas — ou até mesmo por causa delas —, a cada dia cresce a contribuição dos estudos do *unom* com o cotidiano nas mais variadas áreas do conhecimento, inclusive a de currículo, trazendo a noção de *conhecimento em rede* que tonifica substantivamente esse debate.

A primeira consequência está incorporada a esta segunda, ou melhor, faz parte dela, mas é fundamental para mim enfatizar que essa pluralização não é apenas formal, mas traz o significado importante de que não há um melhor ou hierarquicamente mais importante que o outro, mas sim que a realidade da vida acontece numa infinita gama de possibilidades de práticas *subjetivossociais*; o mundo e a vida não estão dados *a priori*, mas existem a partir de cada existência humana. No que se refere aos currículos, poderia dizer que não existem alguns oficiais e muitos não-oficiais, mas sim possibilidades de projetos advindos do poder que são cotidianamente reinventados pelas práticas dos sujeitos, cuja característica é ser uma rede de sujeitos ou arquipélago de subjetividades, como nos faz pensar *Boaventura de Sousa Santos*.

Os currículos ocultos, então, passam a não ter muita coisa de oculto, pois essa denominação serve para identificar um sem número de conhecimentos que, identificados como não estando contemplados no que se chama currículo oficial, acontecem de fato no que se chama currículos praticados. De conhecimentos subliminares, passam a "saberes do senso comum" que, dependendo da prática deste ou daquele professor, passam a ser reconhecidos como conhecimentos e trabalhados nos cotidianos das salas de aula. No entanto, mais do que "conhecimentos", circulam nos espaços tempos escolares valores vinculados aos conhecimentos e, mais do que isso, valores vinculados aos

A discussão sobre conhecimento em rede ganhou destaque nos estudos em currículo a partir da metade da década de 1990, apesar de originar-se de estudos que datam dos anos 1980. Trata-se de uma vertente de trabalhos desenvolvidos fundamentalmente por pesquisadores do Rio de Janeiro, coordenados por Nilda Alves, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e Regina Leite Garcia, na Universidade Federal Fluminense, esta última mais ligada às áreas de alfabetização e estudos culturais.

(LOPES & MACEDO, 2002:29-30)

Vivemos num mundo de múltiplos sujeitos. Embora Agnes Heller afirme, e com razão, que a diferenciação interna do sujeito é uma variável (Heller, 1987:15), a minha proposta é que, em termos gerais, todos nós, cada um de nós, é uma rede de sujeitos em que se combinam várias subjetividades correspondentes às várias formas básicas de poder que circulam na sociedade. Somos um arquipélago de subjetividades que se combinam diferentemente sob múltiplas circunstâncias pessoais e colectivas. Somos de manhã cedo privilegiadamente membro de família, durante o dia de trabalho somos classe, lemos o jornal como indivíduos e assistimos ao jogo de futebol da equipa nacional como nação. Nunca somos uma subjectividade em exclusivo, mas atribuímos a cada uma delas, consoante as condições, o privilégio de organizar a combinação com as demais. À medida que desaparece o colectivismo grupal desenvolve-se, cada vez mais, o colectivismo da subjectividade.

(SANTOS, 2003:107)

conhecimentos que continuam sua trajetória oculta, subliminar. Querendo ou não, esse movimento faz parte dos currículos praticados. No que se refere à avaliação, esses conhecimentos e valores não são avaliáveis. Se entendermos como currículo oculto a constatação de conhecimentos que, não listados nos currículos oficiais, também fizeram parte das práticas curriculares, temos que atentar para o detalhe de que esses conhecimentos não estavam à mostra no momento em que aconteceram, por isso, não fizeram parte dos instrumentos de avaliação. O que definimos como oculto faz parte de um passado estudado e organizado segundo critérios de pesquisa. No entanto, os estudos não são capazes de organizar tudo, de perceber tudo, de compreender tudo, e um monte de conhecimentos e valores continuam subliminares, ocultos.

Um outro foco de compreensão pode ser feito a partir da relação *regulação/emancipação*, como tem pensado Inês Barbosa de Oliveira, na medida em que os currículos oficiais representam os desejos de forças hegemônicas que ocupam o poder e os praticados espelham as forças outras não-hegemônicas — e eu nem diria contra-hegemônicas, embora estas também façam parte daquelas —, e nunca esquecendo que o desejo de hegemonia também faz parte do que não é poder, ou seja, circulam, no cotidiano das escolas, tanto valores não-hegemônicos quanto os hegemônicos. Ou seja, as propostas oficiais encontram eco nos cotidianos escolares e, aceitas com naturalidade por boa parte do senso comum de professores, alunos e pais de alunos, norteiam boa parte das práticas pedagógicas. Isso significa dizer que, nas nossas atividades cotidianas, os currículos que criamos misturam elementos das propostas formais e organizadas com possibilidades que temos de implantá-las. Por sua vez, tais possibilidades se relacionam com aquilo que sabemos e em que acreditamos, ao mesmo tempo que são definidas na dinâmica de cada turma, dos saberes dos

O objetivo maior é pensar os modos como as práticas curriculares cotidianas criam formas de emancipação social frente à força reguladora das normas e, por outro lado, para não incorrerem no erro da dicotomização, de que maneira as práticas curriculares reais contribuem para a consolidação da regulação social via escola, imprimindo um ritmo “conservador” a propostas que visam à emancipação, produzidas muitas vezes, e por incrível que pareça, pelas próprias autoridades educacionais.

(OLIVEIRA, 2003:80)

alunos, das circunstâncias de cada dia de trabalho. Ou seja, cada conteúdo de ensino, repetidamente ensinado ano após ano, turma após turma, vai ser trabalhado diferentemente por professores diferentes, em turmas diferentes, em situações diferentes. (Oliveira, 2003:81-2).

Quero, neste ponto, voltar ao paradoxo que aparece na página 24 e pensar nele a partir do que me diz Inês na citação acima. Pensar nessa tessitura cotidiana, em que não há duas práticas iguais, é pensar, necessariamente para mim, no que muda e no que permanece nessa tessitura; penso serem os conteúdos a maior permanência, pois propostas formais dos poderes instituídos não são cotidianas, mas sazonais; penso serem as intenções de formação implícitas nessas propostas formais, pela mesma sazonalidade, outro ponto de permanência — entendendo que, também sazonalmente, as propostas formais podem alterar os conteúdos (pouco) e podem alterar (mais um pouco) as intencionalidades de formação pela sua importância para o projeto político de quem(ns) governa(m), como podemos observar pelo trecho de Peter McLaren ao lado. No entanto, para além do que permanece e do que muda nesse processo, fica estabelecida uma relação muito estreita e complementar entre as propostas formais e organizadas, como denomina Inês, e as acontecências informais e cotidianas que, chamando Certeau (1994:100-1) para a conversa, são ações calculadas que são determinadas pela ausência de um próprio.

Nessa comparação, podemos dizer que aquilo a que chamamos currículo praticado — poderíamos fazer a mesma comparação com o oculto — não tem um próprio, e acontece no terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Currículo praticado — oculto — é movimento “dentro do campo de visão do inimigo ... e no espaço por ele controlado”. Tal como as táticas certeunianas, aproveita as

O currículo representa muito mais do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou um vocabulário de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirma os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com frequência discriminando certos grupos raciais, de classe ou gênero.

(MCLAREN, 1997:216 – APUD ALVES, 2002:38)

“ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. Talvez por isso, como reforça Inês, os conteúdos, mesmo sendo retomados a cada ano pelos professores, não acontecerão da mesma forma, pois as diferenças circunstanciais impõem que tudo seja diferente. Continuando na direção trabalhada por Certeau quanto às táticas, o que o currículo praticado — oculto — ganha não se conserva. Como as táticas, tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. Em suma, a tática é a arte do fraco.

Devo declarar a intencionalidade da repetição da passagem de Certeau sobre estratégia e tática na medida em que, na página 22, faz uma correspondência teórica, enquanto que, nestes dois últimos parágrafos, tento estabelecer uma correspondência com práticas curriculares.

NOS CAMINHOS DO COTIDIANO CURRICULAR

Quero deixar bem marcado que essas poucas e esparsas reflexões acerca do currículo são pontos intencionalmente marcados porque me interessam para falar da avaliação da aprendizagem. A rigorosidade da tessitura de conhecimento impõe, para o tema, um maior aprofundamento, que se encontra presente nas autores com os quais buscamos diálogo. No entanto, não é objetivo deste artigo tratar de maneira aprofundada da questão curricular, mas tão somente levantar indícios (Ginzburg, 143-ss) que nos permitam compreender a estreita relação entre avaliação e currículo. No entanto, como essa afirmativa pode ser tão somente um fragmento de óbvio, muitas vezes dito e nem sempre mostrado mais claramente, optamos por desvendar um pouco o óbvio e trazer esse

pouco para a mesa de debate.

É neste sentido, também, que os estudos *do* *non* com o cotidiano são trazidos para essa reflexão sobre currículo, já que, por minhas crença e convicção cognitiva, eles estabelecem uma base de fundamental importância para a compreensão daquilo que a ciência escolheu chamar de vida. No entanto, há de se estabelecerem diferenças — e que diferenças — entre a vida que vivapulsacotidianamente e a vida "outorgada" pela ciência moderna como vidaúnica verdadeira. Entrar pelas diferenças é uma tarefa para outro momento. O que me interessa, nesse momento, é ter claro que aquela era/é sistematicamente deixada fora dos currículos oficiais, formais, onde esta reinava/reina soberana. Isto, logicamente, visto pelo prisma da ciência moderna, a "legítima" detentora do poder de organizar e classificar as coisas do mundo. No entanto, Nilda Alves e Inês Barbosa bem colocam que o cotidiano não é sinônimo de rotina, de repetição, de lugar-comum, embora isso exista e fique até bem bonito quando cantamoslemos Chico Buarque. Mas, como elas dizem, nunca há repetição. E, apenas para brincar um pouco com Chico, pode ser que um dia seja 6 e 5, no outro 5 pras 6, e o sorriso passa a ser quase pontual; um dia, a pasta comprada foi outra, e de hortelã passa a flúor, por exemplo, e assim por diante.

Isto para dizer que os estudos *do* *non* com o cotidiano não pensam apenas sobre as práticas óbvias e que são repetidas; ao contrário, sua maior preocupação é pensar nos aspectos singulares e qualitativos dessas práticas. Ainda aproveitando a bela poesia de Chico Buarque, quando ele diz, por exemplo, *Seis da tarde como era de se esperar / Ela pega e me espera no portão / Diz que está muito louca pra beijar / E me beija com a boca de paixão, até aceitando que seja sempre no mesmo horário e no mesmo portão, sabemos*

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

(ALVES & OLIVEIRA, 2002:85-6)

*Cotidiano

Chico Buarque de Holanda

Todo dia ela faz tudo sempre igual
Me sacode às seis horas da manhã
Me sorri um sorriso pontual
E me beija com a boca de hortelã
Todo dia ela diz que é pra eu me cuidar
E essas coisas que diz toda mulher
Diz que está me esperando pra jantar
E me beija com a boca de café
Todo dia eu só penso em poder parar
Meio-dia eu só penso em dizer não
Depois penso na vida pra levar
E me calo com a boca de feijão
Seis da tarde como era de se esperar
Ela pega e me espera no portão
Diz que está muito louca pra beijar
E me beija com a boca de paixão
Toda noite ela diz pra eu não me afastar
Meia-noite ela jura eterno amor
E me aperta pra eu quase sufocar
E me morde com a boca de pavor
Todo dia ela faz tudo sempre igual
Me sacode às seis horas da manhã
Me sorri um sorriso pontual
E me beija com a boca de hortelã

que o desejo *louco* de beijar e a paixão que umedece a boca nunca se repete, é sempre diferente a cada badalada das seis horas e a cada abertura de portão, e a cada dia. Aparentemente mudando de um pólo a outro, os mesmos sujeito e predicado estudados num ano e noutro — usando um mesmo exemplo, às vezes o do mesmo livro didático, e com o mesmo professor — são experienciados pelo próprio professor e pelos alunos de maneiras diferentes. Não é à-toa que a sabedoria popular diz que ninguém mergulha duas vezes no mesmo rio.

O cotidiano de todos os dias é movimento e plural, e não seria minimamente coerente que os estudos do *uno* com o cotidiano não tivessem essas mesmas características, ou melhor, partissem dos mesmos princípios constitutivos do seu campo; dito de uma outra forma, estudar o cotidiano a partir de cortes que o imobilizam é reduzi-lo a alguma coisa a que não podemos chamar de cotidiano, pois a imobilidade o descaracteriza; assim como estudá-lo por partes como se o todo fosse o somatório dessas partes é, a meu ver, um outro equívoco, pois existem infinitas possibilidades de relações entre as partes que inviabilizam a constituição de um todo por simples adição. A diversidade e a diferença são, portanto, duas das muitas noções fundamentais a esses estudos e contribuem enormemente para os estudos curriculares, na medida em que — retomando a não-repetição referida por Nilda Alves e Inês Barbosa na página anterior —, mais do que explicar as práticas curriculares, o que pretendemos é compreender como essas práticas se dão para, a partir daí, intervir e propor possibilidades de outras práticas, sem que a proposição assuma, de nenhuma forma, o significado de receita ou panacéia. Se cabe às ciências a função de organizar os conhecimentos, é preciso compreender que *nem tudo é organizável* como se quer cientificamente.

Nem tudo é organizável:
 Existe ... fora daquilo que à “ciência” é permitido organizar e definir em função de estruturas e permanências, uma vida cotidiana, com operações, atos e usos práticos, de objetos, regras e linguagens, historicamente construídos e reconstruídos de acordo e em função de situações, de conjunturas plurais e móveis. Há “maneiras de fazer” (caminhar, ler, produzir, falar), “maneiras de utilizar” que se tecem em redes de ações reais, que não são e nem poderiam ser mera repetição de uma ordem social preestabelecida e explicada no abstrato. Desse modo, podemos afirmar que a tessitura das redes de práticas sociais reais se dá através de “usos e táticas dos praticantes”, que inserem na estrutura social criatividade e pluralidade, modificadores das regras e das relações entre o poder da dominação e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos. E isto acontece no cotidiano.

(OLIVEIRA, 2003:48)

Neste sentido, me parece interessante os avanços dos estudos culturais para uma reflexão sobre as questões curriculares, principalmente pela ampliação do significado de currículo ao não circunscrevê-lo nas instituições de ensino, como me leva a refletir *Marisa Vorraber Costa*. Se é certo que essa dimensão de currículo não é uma invenção prerrogativa dos estudos culturais, é igualmente certo que eles dão novos contornos e lhe amplia as fronteiras com a noção de currículos culturais. De uma outra forma, Boaventura de Souza Santos (2000:277-ss) contribui para essa conversa identificando seis *espaços estruturais* nos quais cada um de nós é instituído como uma *rede de sujeitos*.

O *espaço doméstico* é o conjunto de relações sociais de produção e de reprodução da domesticidade e do parentesco, entre marido e mulher (ou quaisquer parceiros em relação de conjugalidade), entre cada um deles e os filhos e entre uns e outros e os parentes. O *espaço da produção* é o conjunto de relações sociais desenvolvidas em torno da produção de valores de troca económicos e de processos de trabalho, de relações de produção de sentido amplo (entre os produtores directos e os que se apropriam da mais-valia, e entre ambos e a natureza) e de relações na produção (entre trabalhadores e gestores, e entre os próprios trabalhadores). O *espaço do mercado* é o conjunto de relações sociais de distribuição e consumo de valores de troca através das quais se produz e reproduz a mercadorização das necessidades e dos meios de as satisfazer. O *espaço da comunidade* é constituído pelas relações sociais desenvolvidas em torno da produção e da reprodução de territórios físicos e simbólicos e de identidades e identificações com referência a origens ou destinos comuns. O *espaço da cidadania* é o conjunto de relações sociais que constituem a “esfera pública” e, em particular, as relações de produção da obrigação política vertical entre os cidadãos e o Estado. [...] Por último, o *espaço mundial* é a soma total dos efeitos pertinentes internos das relações sociais por meio das quais se produz e reproduz uma divisão global do trabalho. A conceptualização do espaço mundial como estrutura interna de uma dada sociedade (nacional ou local) pretende compatibilizar teoricamente as interacções entre as dinâmicas globais do sistema mundial, por um lado, e as condições, extremamente diversas e específicas, das sociedades nacionais ou subnacionais que o integram, por outro. O espaço mundial é, por conseguinte, a matriz organizadora dos efeitos pertinentes das condições e das hierarquias mundiais sobre os espaços doméstico, da produção, do mercado, da comunidade e da cidadania de uma determinada sociedade.

(SANTOS, 2000:277-8)

Metaforizei o *espaço mundial* como uma política pública para a educação e os demais espaços como currículos culturais organizados para dar conta da formação das pessoas para atenderem a essa

Por sua vez, estudos recentes inscritos no campo relativamente novo dos Estudos Culturais têm nos alertado, igualmente, para o que Henry Giroux e também a pesquisadora Shirley Steinberg denominam *pedagogia cultural*, ou seja, a ideia de que a coordenação e a regulação das pessoas não se dão apenas pelos discursos circulantes nos espaços pedagógicos institucionalizados como as escolas e seus similares. Segundo esses autores, todos os locais da cultura em que o poder se organiza e se exercita, como programas de TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, catálogos, propaganda, anúncios, videogames, livros, esportes, shopping centers, entre tantos outros, são espaços que educam, praticando pedagogias culturais que moldam nossa conduta. As pedagogias culturais vão formando a nossa identidade, na medida em que envolvem nosso desejo, capturam nossa consciência. Isso significa que há pedagogias culturais e currículos culturais em andamento dentro e fora das instituições educacionais, estruturados de acordo com as forças que regem a dinâmica comercial, política e cultural predominante no mundo contemporâneo.

(COSTA, 2002:144)

política. Ao mesmo tempo, fiquei pensando se esses espaços estruturais do Boaventura poderiam ser locais da cultura em que o poder se organiza e se exercita, trazidos por Mariza Vorraber. Supondo que essa relação seja possível, guardadas as dimensões e os significados dos espaços trazidos por ambos, poderíamos pensar em currículo praticado como um conjunto de relações sociais cotidianas desenvolvidas em torno da produção e da reprodução das próprias relações sociais, de valores, de sentidos, de identidades, de desejos e de muitas outras humanidades, tecidas em constante tensão entre posturas hegemônicas e não-contrá-hegemônicas nos espaços estruturais e que moldam as condutas.

Essa “conceituação” um tanto frankeinsteiniana, por mais sentido que faça — e, para mim, faz —, é apenas um exercício discursivo para mostrar que a nomeação de coisas, processos, fatos criam coisas, processos, fatos. Sendo absolutamente moderno, parto dessa premissa para trazer

Inês Barbosa, que mostra como, cotidianamente, formamos nossa identidade e aprendemos a viver nesse mundo de meu deus, por menos que ele exista. Por esse caminho, posso considerar que os currículos oficial, oculto, mais ou menos um e outro — me atendo, nessa terminologia, ao espaço escolar enquanto foco apenas — fazem parte de uma prática de formação de identidades e de tessitura de conhecimentos que, cotidianamente, são estabelecidas pelas relações sociais, também tecidas nos espaços (estruturais) de aprendizagem. Pensar nos espaços institucionais de formação como lócus privilegiado de formação é excluir

Supondo: Como supor é alegar por hipótese, segundo o Aurélio, não resisto à tentação de colocar a definição que Millor Fernandes faz de hipótese, pois cabe perfeitamente na minha intenção deste momento do texto:

Hipótese é algo que não, mas a gente faz que é para ver como seria se fosse.

Um tanto: adjunto adverbial de pouca quantidade e muita cara-de-pau.

São pequenos gestos e comportamentos que se identificam com os papéis cultural e socialmente definidos [...]. Isso significa que é através das experiências vivenciadas no nosso cotidiano que aprendemos muito daquilo que usamos para estar no mundo e conviver com o outro, e que nos inserimos como co-partícipes nos valores e especificidades da nossa cultura de origem. Essas vivências cotidianas não se vinculam apenas a um imediatismo de inserção no espaço doméstico da família, mas vão dizer respeito a todos os demais espaços estruturais no que eles têm de interferência na formação de nossas identidades individual e coletiva.

Ao considerarmos, portanto, a vida cotidiana como fonte de aprendizagem e de influência sobre os nossos comportamentos individuais e sociais, somos obrigados a questionar o ideário formalista dominante que, sustentado pela dicotomia e pela hierarquia entre as aprendizagens formais e científicas e as outras, entende que os processos formais de aprendizagem estão dissociados dos processos cotidianos, como se no íntimo de cada um de nós houvesse um “botão de desligar” separando a nossa vida fora da escola dos momentos em que estamos sendo submetidos a aulas formais sobre conteúdos de ensino ou pelos processos subliminares de transmissão de valores sociais, também presentes nos espaços escolares, mas não só neles.

(OLIVEIRA, 2003:18-9)

todas as pessoas que, não tendo passado por escolas formais, existem e são o que são. Formalidade e informalidade são, portanto, maneiras cotidianas de estar aprendendo, e se misturam de forma tal que, muitas vezes, fica difícil estabelecer uma e outra de modo nítido.

Os espaçotempos institucionais de aprendizagem fazem tão parte do cotidiano como os não-institucionais, até porque, naqueles, múltiplos espaçotempos poderiam ser considerados não-institucionais. É que essa coisa de trabalhar com classificações é, na maioria das vezes, muito confusa, além de sempre parcial; daí, uma fronteira nem sempre muito visível entre elementos que, aparentemente, se contrapõem. O que fica claro para mim é que os processos de aprendizagens são múltiplos e não-controláveis, mesmo os institucionais, apesar da ilusão de controle que se tem, o que, nas escolas de todos os níveis — hoje, aqui em nossas terras, até mesmo em muitas escolas dos bem miudinhos —, é criada pelas práticas avaliativas e outros procedimentos que se destinam a controlar condutas, como nos mostra Francesco Tonucci (1997:79), mostrando conflitos entre dois espaçotempos de formação de extrema importância para a grande maioria das pessoas: a família e a escola.

Como já havia declarado, essa abordagem sobre questões curriculares foi muito aligeirada, e merece, com toda a certeza, aprofundamentos outros que lhe poderiam dar maior consistência teórica. Mas declarado foi, também, que a intenção dessa abordagem era levantar alguns aspectos capciosamente escolhidos para o aprofundamento das questões sobre avaliação da aprendizagem escolar. Elementos fundamentais para uma discussão sobre currículo, tais como as relações de poder, em que Foucault, por exemplo, tem uma profunda

Espaçotempos: embora os autores com os quais estamos dialogando façam o privilégio do espaço, trago, neste ponto, o **espaçotempo** como marca discursiva para firmar a posição de que os elementos que formam esta relação são muitíssimo imbricados.

reflexão, a formação de professores, em que Nilda Alves tem uma trajetória de pesquisa reconhecida e apreciada, dentre outros, serão trazidos adiante, ao adentrarmos com mais vigor nas questões avaliativas.

Mas deixo, para finalizar essa rápida abordagem sobre currículo, uma tirinha de Zoé e Zezé que traz uma questão fundamental para pensarmos a relação entre currículo e avaliação, que é quem define o que, quem determina o que deve ser estudado e, portanto, o que será avaliado. Se existe todo um discurso sobre a democratização da avaliação, é preciso que pensemos em democratizar, também, as relações curriculares nas escolas.



UMA “ÚLTIMA” INTRODUÇÃO PARA AVALIAÇÃO

As aspas se justificam porque não acredito mesmo que possamos ter, em todos e quaisquer estudos, um “último” do que quer que seja. Há sempre um depois que pode tornar um último em outra coisa. Ao mesmo tempo, há uma concomitância de compreensões sobre as coisas que relativizam o significado último de último. Para pensar sobre essa coisa de último, gosto de contar um caso acontecido na minha adolescência, bastante curiosa pelos mistérios do mundo. Na busca de desvendamento de mistérios, conheci a revista *Planeta*, organizada pelo estudioso Jacques Bergier. Minha relação com esta fonte de currículos ocultos foi até o décimo número, espaçotempo de formação em ufologia e outros fenômenos misteriosos; dentre eles, uma temática recorrente: o desaparecimento inexplicável de pessoas.

Lembro-me de que, logo no primeiro número — mas pode ser o segundo ou o terceiro —, a revista me apresentou, para explicar esse fenômeno, a teoria do universo paralelo. Uma descrição muito sucinta: no mesmo espaçotempo do nosso universo, existem outros, em outras dimensões. Vez por outra, abrem-se portais de comunicação entre o nosso universo e um outro, que têm a propriedade de deixar passar pessoas que, fechado o portal, não conseguem mais voltar ao nosso

universo. Bom que se diga que o artigo apresenta argumentos, leis da ciência e provas científicas de que esse fenômeno realmente ocorre. No entanto, lá pelo terceiro número da revista — pode ser quarto ou sexto —, o desaparecimento inexplicável de pessoas é explicado por uma outra teoria, a da combustão espontânea. Também sucintamente, até porque os caminhos da minha memória andam meio opacos, essa teoria mostrava como a confluência de algumas condições físico-químicas da nossa atmosfera podem atingir uma pessoa e, criando um campo de antimatéria, desintegrá-la totalmente, fazendo-a desaparecer sem deixar nenhum vestígio. Como a primeira e a segunda teorias, uma terceira veio lá pelo nono ou décimo número com todos os argumentos, leis e provas para lhe dar o estatuto de verdade: o rapto de seres humanos por criaturas extraterrestres, o que ocorreria com bastante frequência há muitos anos. Esta teoria, além de todas as características de conhecimento científico, ainda veio acompanhada de fotografias que, pela visão do autor, era o momento de uma abdução.

Não faz muito tempo, um programa de TV — provavelmente o Fantástico, que é especialista nesse tipo de reportagem — abordou esse mesmo fenômeno, mas a partir de pressupostos das ciências sociais e da psicologia. Disse a reportagem que há um enorme número de pessoas que simplesmente somem do mapa e mudam de vida, constituem outra família... Como nas teorias da revista *Planeta*, essa reportagem trouxe a fala de estudiosos do assunto, entrevistas com desaparecidos achados, imagens "irrefutáveis", tudo com o melhor padrão televisivo possível.



Tenho sempre trazido as imagens como um significado que vai para além da ilustração. Esta, no entanto, não é o caso, e me permito trazê-la como ilustração de uma outra possibilidade de explicação da combustão espontânea. Apenas para relaxar.

Algumas perguntas: onde está a verdade? Será que as verdades são invenção *highlander*, só pode haver uma? O estatuto de verdade estabelece uma relação epistemológica ou de poder? Pela falta de originalidade dessas questões, nem vou continuar. Mas elas me servem para levantar questões outras que têm a ver com meus estudos, principalmente para um tipo de cobrança que é comum na academia: a definição de uma linha teórico-metodológica. Em que pesem os muitos avanços conquistados por inúmeros programas de pós-graduação, ainda é corrente em nosso meio acadêmico a máxima trazida pela sabedoria popular: *não se pode acender uma vela a deus e outra ao diabo*.

Retomo as teorias e a reportagem. A minha cognição adolescente não deu conta de refutar, por conhecimento, nenhuma das teorias apresentadas. Mesmo agora, com um pouco mais de vivência, não poderia, por cognição, refutar quaisquer delas. Pode ser que estudiosos de outras áreas possam fazê-lo, como é possível, também, que esses mesmos ou outros estudiosos nos digam que as três teorias são verdadeiras, ou que duas são e uma não, e que, portanto, pessoas não desaparecem sem deixar vestígios por um único motivo. Além disso, a reportagem, mais recente que a formulação das teorias — embora a(s) teoria(s) que deu(deram) sustentação à reportagem possa(m) ser mais antiga(s) —, trouxe novas possibilidades explicativas, mas também não se pode dizer que ela passa a ser a única possibilidade de explicação desse tipo de fenômeno.

Como Nilda Alves, pretendo beber em várias fontes. Mais do que isso, quero deixar que as narrativas das minhas alunas professoras sobre avaliação e suas práticas avaliativas tragam múltiplas e variadas formas de compreensão dos processos avaliativos; mas, mesmo múltiplas e variadas, serão apenas algumas possibilidades de compreensão, entre outras que este estudo não conseguirá trazer

Para ampliar os movimentos necessários, creio que o terceiro deles, incorporando a noção de complexidade (Morin, 1997, 1980, 1986, 1991, 1996), vai exigir a ampliação do que é entendido como fonte e a discussão sobre os modos de lidar com a diversidade, o diferente e o heterogêneo. Creio poder chamar a esse movimento *beber em todas as fontes*. Para melhor compreendê-lo será discutida a questão da necessidade de incorporação de fontes variadas, vistas anteriormente como dispensáveis e mesmo suspeitas.

(ALVES, 2001:15)

à tona. Ao mesmo tempo, estarei dialogando com autores que têm avançado muito nessa discussão, trazendo para a escrita diálogos que poderão acontecer por discordância ou plágio ou acordo, quem sabe. De uma forma ou de outra ou de outra ainda, vou tentar passar para o texto a riqueza que essas conversas têm para mim, o conforto de saber que outros pensam bem perto do que eu penso e que minhas singularidades a respeito do assunto podem encontrar ressonâncias na generosidade intelectual de possíveis leitores/pensadores.

AVALIAÇÃO: PRÁTICA SOBRE O DISCURSO OU DISCURSO SOBRE A PRÁTICA OU...

Gosto muito do título de um dos livros da coleção *O sentido da escola, da DP & A — Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*, organizado pela professora Maria Teresa Esteban. Sem querer dar uma de garoto-propaganda — até porque de garoto não tenho nada, embora a qualidade dos textos me colocasse bem na fita, como costuma dizer a garotada de hoje (?) —, esse título me toca fundo por me remeter ao que tenho compreendido, ao longo desses últimos 15 anos trabalhando com alunas/professoras, como sendo a busca delas e a minha própria e, certamente, de muitos outros professores: novos sentidos, significados diferentes daqueles aprendidos desde há muito.

No entanto, não gosto de perder de vista que novos sentidos não pressupõem, necessariamente, novas práticas, mas sim novas possibilidades de uso para alguns procedimentos avaliativos que eram/são utilizados para que fossem alcançados objetivos em que a classificação, a ordenação e, por conseguinte, a exclusão são o norte dos processos. Para maior clareza, não é a “prova” o mal da avaliação, mas sua utilização como instrumento que serve à hierarquização e à

Seleção, classificação e hierarquia de saberes e de pessoas, marcas de um processo que faz das relações dialógicas, relações antagônicas. Processo que gera práticas que dificultam a expressão dos múltiplos saberes, negando a diversidade e contribuindo para o silenciamento dos alunos e alunas — e por que não de professores e professoras — portadores de conhecimentos e atuações que não se enquadram nos limites predeterminados: a semelhança e o acerto. As vozes dissonantes são avaliadas negativamente, não havendo espaço, no cotidiano escolar, para sua expressão, reconhecimento, indagação e fortalecimento.

(ESTEBAN, 1999:15)

exclusão. A minha única crítica, portanto, ao título de que gosto tanto é a singularização de prática; eu diria práticas em busca de novos sentidos, na medida em que são múltiplas as práticas avaliativas para as quais são possíveis novos sentidos, novas orientações de uso, novos significados pedagógicos, novas possibilidades relacionais, permitindo que, como nos coloca Teresa Esteban, *relações dialógicas* não sejam prioritariamente *antagônicas*.

Por falar em títulos, quero explicitar um pouco o subtítulo desta parte do texto, menos para explicá-lo e mais para passar a compreensão que tenho da relação entre avaliação e discursividade. Uma das observações que tenho feito a partir da literatura sobre avaliação é que existe uma apropriação, por alguns teóricos — e eu não estou me excluindo dessa tendência, em que pese o esforço que faço para não cair nessa armadilha —, dos discursos que professoras e professores fazem de suas práticas avaliativas — seja através de suas narrativas, seja através de práticas de pesquisa de campo —, o que recorrentemente tem gerado textos explicativos, conclusivos e generalizantes do tipo “Amar é...”: o professor faz...; o aluno não compreende...; a escola avalia através de provas... O que esse tipo de discurso evidencia não é a multiplicidade, a variedade, as possibilidades, mas sim uma equivocada redução do todo — avaliação — às suas partes, como se o todo fosse o simples somatório das partes.

Mesmo que fosse, haja partes para se somarem e formarem um todo! No entanto, esse tipo de discurso existe e, para mim, evidencia mais um tipo de prática sobre os discursos do que uma proposta discursiva a partir das práticas. Por vezes, um outro caminho também ocorre, ou seja, os discursos das professoras sobre suas práticas está contaminado de discursos teóricos do tipo

Discursividade: Reflexões mais aprofundadas sobre essa relação foram feitas no artigo 1 desta tese — Abre-te sésamo.

Amar é...: Figurinhas metonímicas que definem o todo pela parte. (Lembram-se?)



Atenção na promoção. Os alunos têm sua atenção centrada na promoção. Ao iniciar um ano letivo, de imediato, estão interessados em saber como se dará o processo de promoção no final do período escolar. Procuram saber as normas e os modos pelos quais as notas serão obtidas e manipuladas em função da promoção de uma série para a outra.

Durante o ano letivo, as notas vão sendo observadas, médias vão sendo obtidas. O que predomina é a nota: não importa como elas foram obtidas nem por quais caminhos. São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem.

(LUCKESI, 1996:18)

"Amar é...", a ponto de ficar muito difícil perceber o que suas narrativas estão trazendo de suas práticas

efetivas. As duas situações — apropriação pelos autores e apropriação dos autores — estão exemplificadas: a primeira, no trecho de Cipriano Luckesi, que eu trouxe com tranquilidade porque, no artigo, a postura do estudioso de avaliação é desenvolvida adiante no texto; a segunda, num bilhete de avaliação de um trabalho final de curso da disciplina Avaliação da aprendizagem, do curso de licenciatura, em que três alunas que trabalham com educação especial buscam fazer uma análise de suas práticas avaliativas a partir da comparação de dois modelos de inserção: integração e educação inclusiva.

Apenas para situar o leitor — Hum! —, o artigo de Luckesi começa assim:

O presente texto compõe-se de um conjunto de observações gerais sobre a prática de avaliação da aprendizagem na escola

brasileira. São propriamente apontamentos. Fica fácil — fica? — observar que os apontamentos foram

transformados em afirmativas categóricas que pouco espaço — ou nenhum — abre à discussão,

como se todos os alunos tivessem sua atenção centrada na promoção, como se, em todos os

processos de avaliação, o predomínio fosse da nota, e assim por diante. Do trabalho das meninas —

demasiado longo para ser inserido no texto —, trago minhas observações, que espelham minha

compreensão do que elas fizeram: destaco duas passagens mais marcantes e que possibilitam

aprofundar a discussão: *... a fala de vocês ficou subalternizada, foi deixada de lado e ... os autores consultados é que*

falam o tempo todo, e isso se observa até pela linguagem utilizada.

Em ambos os casos, o processo discursivo é de apropriação do discurso de um outro que se

processo ensino-aprendizagem. Se isto não acontecer, estaremos avaliando apenas para rotular e, discriminar e excluir.

Oi, meninas.
Um trabalho descritivo, em que a fala de vocês ficou subalternizada, foi deixada de lado. Típico trabalho acadêmico sem opinião. No entanto, quando se opta por este tipo de trabalho, é fundamental que as referências apareçam no texto, pois a sensação é que os autores consultados é que falam o tempo todo, e isso se observa até pela linguagem utilizada, mas os créditos não são dados.

Em função da minha letra, acho prudente transcrever meu bilhete de avaliação para as autoras do trabalho.

Oi, meninas.

Um trabalho descritivo, em que a fala de vocês ficou subalternizada, foi deixada de lado. Típico trabalho acadêmico sem opinião. No entanto, quando se opta por esse tipo de trabalho, é fundamental que as referências apareçam no texto, pois a sensação é que os autores consultados é que falam o tempo todo, e isso se observa até pela linguagem utilizada, mas os créditos não são dados.

Acredito, até pela relevância do tema, que o estudo de vocês mereça um pouco mais de vocês visível no texto.

Paulo Sgarbi

torna um ente acima de qualquer suspeita que pouco ou nada dizem do que efetivamente ocorre no cotidiano em sua complexidade. A esse processo chamei de prática sobre o discurso, para não utilizar o termo manipulação, na medida em que acredito que não haja, em nenhum dos dois casos, a intenção de distorcer a realidade, mas apenas mostra a limitação desse tipo de discurso. Nesse sentido, os leitores serão, efetivamente, os meus críticos, não deixando passar quando eu, mesmo sem intenções — e posso garantir que não as tenho —, incorrer nesse tipo de escrita.

O que chamo, então, de discurso sobre as práticas são as narrativas que, sem a preocupação de teorizar ou mostrar saberes, apresentam elementos de práticas cotidianas de avaliação — como o trecho ao lado. Essas práticas, pessoais e intransferíveis como as senhas bancárias, são trazidas das formas descritas no último parágrafo da página 4 deste artigo — transcrito ao lado para facilitar a leitura. Mas algumas questões se colocam para mim a partir daí:

- Em que pesem as características das modalidades discursivas, tão bem apresentadas por Norman Fairclough (2001) e utilizadas por mim para criar critérios que separem um tipo de discurso do outro — estou-me referindo, aqui, apenas às narrativas de minhas alunas professoras —, quem estabelece os limites, as fronteiras entre essas narrativas sou eu?
- É possível, na formulação discursiva, separar prática e teoria, se advogamos a não

A 6ª série foi muito boa, pois eu adorava a aula de artes cênicas, mas tinha seu lado ruim, pois o novo professor de educação física era muito severo. Foi também na 6ª série que a diretora inventou um tal de mapa, onde cada turma tinha o seu e no final de cada bimestre, as notas de todos alunos eram lançadas nele, lembro-me de ver, bem vermelho meu primeiro D em matemática, ali então nunca tinha tirado uma nota semelhante; desiei o resto da aula.

Trecho de um trabalho de uma aluna do CPM, 3º período – manhã – 2002-2 que tinha como orientação buscar, na memória, fatos marcantes na vida estudantil que exercessem influência na maneira de avaliar de cada uma.

As narrativas a que me refiro foram registradas em inúmeras e diversas situações: algumas foram registros de sala de aula, na disciplina Avaliação da aprendizagem, suscitadas a partir de cartuns de Francesco Tonucci; outras também em situações de sala de aula, mas a partir de debates sem a utilização de cartuns; outras, ainda, resultado de trabalhos escritos para esta mesma disciplina; uma penúltima forma foram os encontros com grupos de 4 ou 5 alunas professoras para conversar, numa espécie de entrevista não-estruturada, sobre questões de avaliação — estes encontros foram gravados e transcritos; uma última forma foram os registros escritos feitos por mim em várias situações onde o tema fosse avaliação da aprendizagem, quer em situações de sala de aula, quer em outra situação qualquer.

(TRANSCRIÇÃO DO ÚLTIMO PARÁGRAFO DA PÁGINA 4 DESTA ARTIGO)

dicotomização desses dois tipos de noção que, no cotidiano, se encontram indissociáveis?

- A indissociabilidade é coisa da minha cabeça — e de mais algumas pessoas, efetivamente — ou as coisas podem ser dissociáveis, quer no cotidiano da prática das práticas, quer no cotidiano das práticas das teorizações?

Apenas para situar o leitor — desculpa que tenho usado para, na verdade (????), situar a mim mesmo —, quero voltar à questão da modalidade discursiva, que, segundo Fairclough (2001:201), é uma importante dimensão do discurso e mais central e difundida do que tradicionalmente se tem considerado. Como o autor nos coloca no trecho ao lado, há um jogo entre o comprometimento com a proposição e "atitudes discursivas" que expressam afinidade e solidariedade com o(a) receptor(a) da proposição. No caso, sendo eu o receptor e elas as autoras das proposições sobre avaliação, o que, nessas proposições, eu posso considerar comprometimento ou afinidadesolidariedade? Por mais que eu não saiba responder a esta pergunta, preciso considerar que o comprometimento delas com o que falam a respeito de suas práticas avaliativas seja bem mais forte que sua afinidade ou solidariedade comigo, já que, a nível de discurso, não é a apropriação do discurso teórico que pode me dar a dimensão de seu comprometimento, mas sim a "verdade emocional" que me revela como elas praticam avaliação cotidianamente.

Assim, se a minha incursão sobre a avaliação será a partir de uma prática sobre o discurso ou a partir de um discurso sobre a prática ou ou..., prefiro ou..., apesar de saber, pelo estudo que já fiz do material empírico, que as três possibilidades formarão o meu texto. Porém, minhas escolhas de leitura serão na direção de compreender que suas falasescritas expressam suas maneiras de acreditar

... na modalidade há mais do que o comprometimento do(a) falante ou do(a) escritor(a) com suas proposições. Os produtores indicam comprometimento com as proposições no curso das interações com outras pessoas, e a afinidade que expressam com as proposições é freqüentemente difícil de separar de seu sentido de afinidade ou solidariedade com os interagentes. Por exemplo, "ela não é bonita!" ou "ela é bonita, não é!" são formas de expressar alta afinidade com a proposição "ela é bonita", mas também formas de expressar solidariedade com a pessoa com quem se fala. Perguntas desse tipo (uma pergunta negativa e uma asserção positiva com uma pergunta final negativa que antecipam ambas uma resposta positiva) pressupõem que a alta afinidade com a proposição é compartilhada entre falante e receptor(a) e (dado que as do(a) último(a) sejam previamente conhecidas) tais perguntas são feitas para mostrar essa afinidade e solidariedade e não para obter informações. Assim, expressar alta afinidade pode ter pouca relação com o comprometimento de alguém com uma proposição, mas muita relação com um desejo de demonstrar solidariedade.

(FAIRCLOUGH, 2001:200-1)

Verdade emocional: A palavra verdade foi usada intencionalmente para expressar o que, na narrativa delas, considero suas crenças que geram suas práticas, e não apenas suas práticas advindas de normas impostas pelos espaçostempos escolares em que trabalham.

como as coisas são, como elas efetivamente praticam avaliação, como elas, teoricamente, compreendem o que praticam, como elas, pela crença, formulam suas proposições para, através das suas narrativas, me mostrarem um pouco das práticas reais que acontecem nas escolas reais com alunos reais e maneiras diferentemente reais de os sujeitos educativos estarem no mundo.

QUERO FALAR DE ESCOLAS E PRÁTICAS REAIS (MAS NÃO SEI SE VOU CONSEGUIR)

Refletindo sobre as escolas e alguns de seus processos — totalizantestotalizados, generalizantesgeneralizados, singularessingularizados —, vou-me deter nas narrativas sobre avaliações que são feitas da escola e, principalmente, nas que evidenciam práticas avaliativas que se efetivam nas escolas. Em ambos os casos, tenho percebido recorrências que apontam para espaçostempos escolares que têm na uniformização e no desrespeito às diferenças individuais uma de suas marcas mais fortes. Mas, como já anunciei, vou fazê-lo não pela observação direta das práticas, mas sim pelas narrativas que minhas alunasprofessoras fazem dessas práticas, tanto suas quanto de outras professoras. Mas não me posso furtar a comparar essas falas com os discursos oficiais que são feitos sobre as escolas e seus processos; neles, os juízos totalizantes e generalizadores são uma recorrência significativa: os professores são incapazes, mal formados, não ensinam nada, não sabem avaliar, são incompetentes para realizar os projetos e programas oficiais produzidos para solucionar as deficiências da educação brasileira. Devo salientar que, muitas vezes, os discursos oficiais vêm respaldados por toda uma produção científica que “comprova” esses juízos.

É fundamental que compreendamos as escolas como espaçostempos de contradição, ondequando

Em torno da “estrutura” classificatória e conseqüentemente excludente, vai ser organizada “uma” escola, em todos os seus níveis, cujos currículos são organizados em disciplinas, termo que tem um expressivo duplo sentido, e que são, elas também, hierarquizadas, fracionadas e entendidas como “passando” conhecimentos lineares, em uma situação que até hoje marca a maioria das ações dos processos de ensino-aprendizagem, do planejamento à execução, das propostas oficiais sobre currículo às ‘novas’ propostas pedagógicas e didáticas, de trabalhos desenvolvidos no âmbito da sala de aula àqueles para os quais é necessário usar outros espaços. Dentre esses tantos processos desenvolvidos na escola, um merece destaque especial, pela relação que tem, ainda hoje e cada vez mais, com as propostas oficiais, que carregam sempre essas marcas - a avaliação. Toda uma didática foi sendo criada, pondo em ação a idéia de que devem ser selecionados e separados os que aprendem e os que não aprendem o que é “dado”, naturalmente por trás de um discurso sobre a igualdade de oportunidades. Da mesma maneira, foi organizada a idéia de currículo “construído” dentro de uma seqüência linear de conteúdos determinados, que são avaliados em certos

acontece isso, e aquilo, e aquilo mais, e mais outra coisa... sem que ela seja o resultado de um somatório dessas acontecências, mas a rica e diversificada relação entre elas. Nas escolas por que passei, aconteciam muitas coisas, e elas eram essas coisas e muitas outras. Tonucci (1997:120 e 88) me ajuda a pensar nessa diversidade e na pluralidade, nas suas múltiplas possibilidades de processos de aprenderensinar e na não menos plural maneira de nela estarmos.

Nelas, acontecia de tudo, pois todos, cada um à sua maneira, faziam acontecer. Cada um de nós, alunos, professores e todos acontecíamos e, por esse caminho de múltiplos cenários, construíamos as nossas identidades e nos recriávamos a cada momento, por causa dela e apesar dela. Quando, no entanto, a questão que se levanta é a avaliação do rendimento escolar, alguns pontos têm de ser trazidos para a reflexão, pois se evidencia a recorrência de práticas quantitativas e classificatórias, na maioria das vezes em consonância com propostas curriculares impostas e hierarquicamente elaboradas. Assim, a avaliação do rendimento escolar assume um papel de catalisadora das questões educacionais como um todo, na medida em que coloca em evidência as questões curriculares, de gestão, de políticas públicas, metodológicas...

Parece-me que, das mudanças propostas pelos governos relativas à educação, a avaliação da aprendizagem é a que mais tem resistido a mudanças, até pelo próprio exemplo dos governos em ter nos exames de grande amplitude a metodologia de avaliação do seu próprio trabalho e do trabalho das instituições de ensino. Os responsáveis pelos processos decisórios — portanto os responsáveis pela exclusão de "determinados segmentos da comunidade" dos processos de discussão que geram as decisões — são muitos dos que apresentam as falas que



avaliam a avaliação do rendimento escolar praticada em nossas escolas, e são quase unânimes em qualificá-la de autoritária, de mecanismo de exclusão pelo princípio da classificação, de antidemocrática e até mesmo de antipedagógica. Estranho que a escola tenha práticas antipedagógicas!

Mas o processo de avaliação é, certamente, anterior e também exterior à escola, ou seja, é o resultado de uma prática social que fica potencializada quando analisada pelo viés educacional. São múltiplas e variadas as formas que sofremos de avaliação. Tonucci (1997:29) nos apresenta uma imagem que pode nos remeter a várias possibilidades de avaliação:



(1976) O cercadinho

A principal forma de legitimação do sistema de dominação da sociedade atual é a criação e legitimação de regras e mecanismos de interação supostamente consensuais, que permitem e perpetuam a dominação, na medida em que produzem e difundem a idéia de que o sistema é democrático. A escola é uma das instituições da sociedade destinada a assegurar a manutenção desse consenso e a conseqüente reprodução do sistema sendo, deste modo, um lugar onde as relações e práticas sociais dominantes excluem determinados segmentos da comunidade dos processos decisórios internos.

(OLIVEIRA, 1999:30)

Ah! a felicidade humana! Se dependesse de avaliações, todos seríamos muito felizes, eu creio. No entanto, a avaliação pode ser tão somente — eu acredito que seja — um exercício de linguagem que expressa um outro exercício dos mais comuns na história humana: o do poder. Pela imagem, a mãe (ou babá, ou tia, ou professora, ou...) determina, pela sua linguagem e pelo seu próprio sistema de valores, que o infeliz menino está, na verdade, muito feliz com seus brinquedinhos. Da mesma forma, poderemos ouvir: — Você tem que ver como ele está feliz em sua escola, com todas as suas disciplinas! ou — Você tem que ver como ele está feliz em seu emprego, com todas as suas atividades! ou — Você tem que ver como ele está feliz em sua igreja, com todas as suas orações! ou — Você tem que ver como ele está feliz em sua família, com todas os seus parentes! ou... São todas afirmativas que abrigam uma avaliação. Alguém, possuidor de poder, real ou não, diz algo sobre um outro alguém, que é classificado de acordo com os valores de quem fala e, quase nunca, de quem é avaliado. Tomemos como base o processo ensino-aprendizagem, onde a avaliação é, na maioria das instituições, compulsória, como nos coloca o estudioso português *Almerindo Janela Afonso*, trazendo para a relação professor-aluno a inevitável relação avaliador-avaliado, com conseqüências diretas para a vida dos avaliados, que podem ter, pela aprovação ou não, suas vidas mudadas a partir das ações dos avaliadores.

Se é óbvio que não estamos falando de todas as escolas, é igualmente óbvio que estamos falando da maioria delas. E mais, a relação de poder que se estabelece tem como pilar políticas educacionais, muitas vezes respaldadas por teorias muito sofisticadas, que objetivam “formar” um tipo de pessoa ou um tipo de profissional.

Diferentes trabalhos de etnografia da escola e da sala de aula revelam que a experiência cotidiana dos alunos é construída tendo como base relações sociais fortemente assimétricas, ou melhor, tendo como base redes de relações de poder (ou de micro-poderes na acepção de Foucault) que têm origem numa pluralidade de fontes (ou bases de poder), entre as quais se inclui a avaliação. A relação professor-aluno, enquanto relação avaliador-avaliado, é vivida como uma relação de poder na medida em que a avaliação é compulsória, tem conseqüências importantes para a vida escolar e pós-escolar dos alunos e impõe unilateralmente uma determinada grelha de interpretação da realidade que faz com que a relação entre avaliador e avaliado seja vivida como uma relação de dominação.

(AFONSO, 1998:34-5)

A escola, de uma certa forma, aperfeiçoou e potencializou esta "avaliação", quando diz que o seu aluno é feliz, que aprende coisas maravilhosas, que ele sairá dela preparado para a vida, ou seja, deixará o "cercadinho" para, então, viver um cercadinho construído de vários cercadinhos: o de Português, de Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Recreação...

Cada um desses cercadinhos estabelece critérios para dizer da felicidade, ou não, de cada um dos seus alunos, sempre comparando a (in)felicidade de uns, eventualmente mais felizes, à (in)felicidade de outros, eventualmente mais indisciplinados, relapsos, preguiçosos, sem base anterior, de família desfavorecida, dentre outras classificações do gênero. Uma história que me suscita essa imagem de Tonucci, além do que ela mesma traz de história, é dos aviõezinhos do tráfico de drogas. Esses meninos, por suas funções, sabem muita matemática, principalmente relacionar quantidade de droga e o preço de cada tipo à quantia que têm que receber, pois sua vida depende disso. Quando ele chega à escola — e não posso dizer que são todas —, a sua professora lhe diz, como em Tonucci, que matemática não é aquilo que ele faz, mas sim o que ele faz, que ele, quase que invariavelmente, não sabe fazer.

Mesmo guardando suas particularidades, a grande maioria dos cercadinhos utiliza como instrumento básico de avaliação a prova, o exame, o teste. É o princípio classificatório da (in)felicidade relativa, em que o exame aparece permanentemente como um espaço super-dimensionado. Neste



Aviõezinhos: Meninos que ajudam os traficantes em várias atividades ligadas ao tráfico, entre elas a de entregador de mercadoria e recebedor de pagamento.

espaço se tem o olhar posto. É observado pelos responsáveis pela política educativa, pelos diversos diretores das instituições escolares, pelos pais de família, pelos alunos e finalmente pelos docentes. Ainda que cada grupo social possa ter sua representação em relação ao papel que cumpre o exame, todos esses grupos coincidem em termos globais em esperar que através do exame se obtenha um conhecimento “objetivo” sobre o saber de cada estudante (Barriga, 1999:57). Com essa valorização excessiva de respostas corretas a perguntas que têm como objetivo básico definir o que cada aluno deve saber para sair da escola com possibilidades de um futuro de sucesso — segundo o avaliador e seus critérios, completou de uma incerta feita Inês Barbosa —, a avaliação acaba sendo um instrumento estático e frenador do processo de crescimento (Luckesi, 1996:35). Mais do que isso, essa prática exerce um verdadeiro controle sobre o conhecimento, como tão bem exemplificam os “rituais de passagem” da educação: exames para colégios bem conceituados, vestibular, provão, defesa de tese, dentre inúmeros outros. E muitos saberes ficam fora desse processo.

Essas e outras situações são os diversos fios que tecem o cotidiano escolar, as dobras que ocultam e revelam, as palavras que falam e calam, [e que] vão nos indicando simultaneamente o esgotamento dos processos de negação, seleção e exclusão e a emergência de possibilidades de ruptura com esses processos (Esteban, 1999:17). Os procedimentos de avaliação do rendimento escolar não estão descolados da concepção disciplinar característica de nossos currículos, onde estão listados os conteúdos que devem ser aprendidos pelos alunos, e, mais do que isso, consagram formatos mais ou menos preestabelecidos de como fazer para que esses conteúdos “realmente importantes” construam o conhecimento de cada pessoa. Que não se veja, nesta reflexão, uma rejeição acrítica dos conhecimentos validados pela escola, já que serão eles, até que se mude a concepção de conhecimentos válidos, que facilitarão aos nossos estudantes

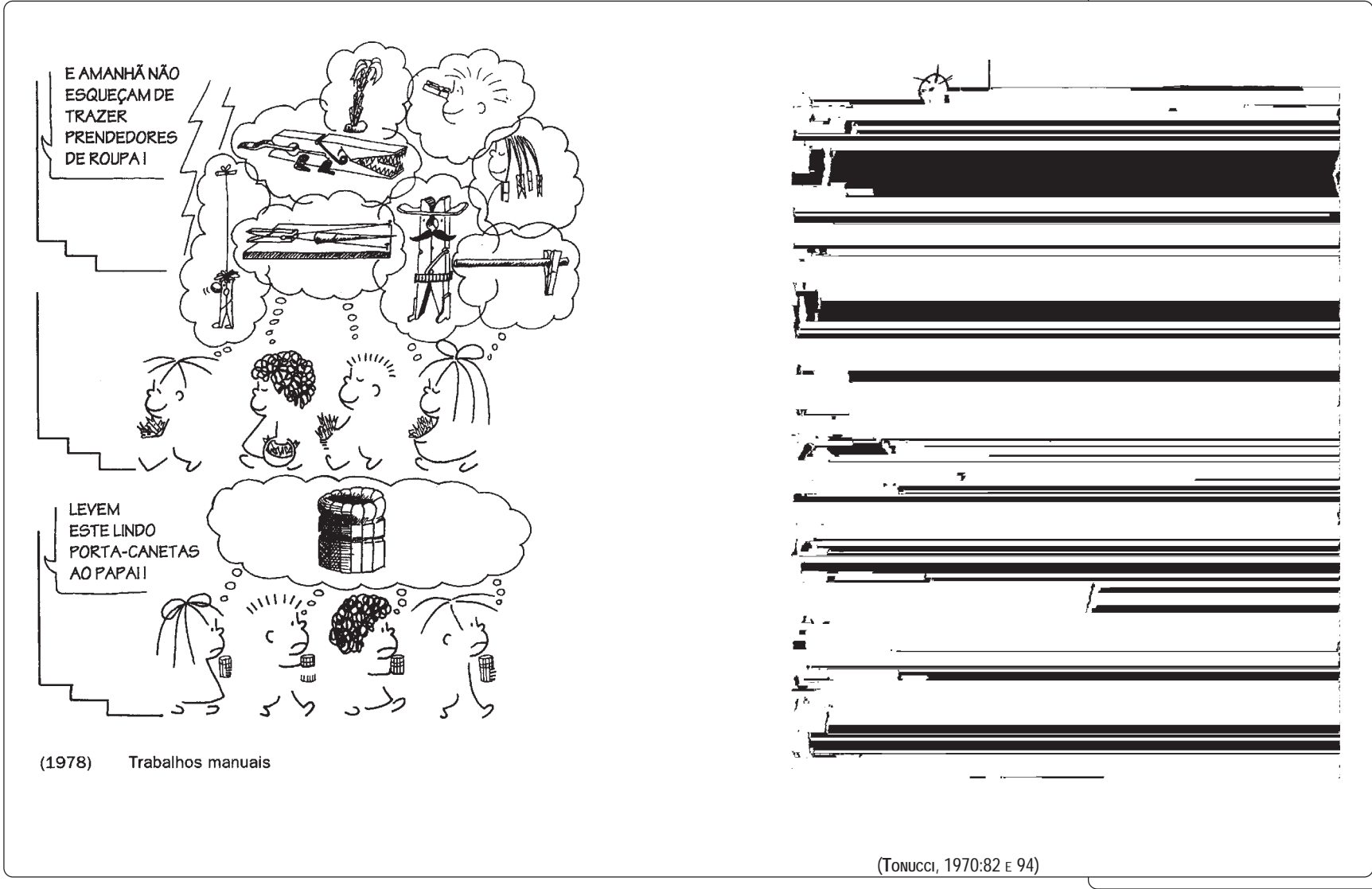
tentarem uma chance no mundo do trabalho. Não há, nesta resistência à hegemonia do currículo oficial, uma intenção de que as pessoas falem e escrevam erradamente, que não conheçam fatos significativos de nossa história, que se deixem enganar por não saberem as operações matemáticas, dentre muitas outras facetas do conhecimento. Mas que não se entenda, também, que cabe à escola “formatar”, pela uniformidade, as singularidades e os saberes tecidos fora dela.

A escola — singularizada intencionalmente para me remeter ao texto do Barbero — é um espaçotempo de pluralidade, em que pese a existência, em nosso sistema político-social, das que se destinam às classes economicamente mais abastadas, na direção de instrumentalizar seus alunos aos postos de comando, e das que se destinam aos das classes populares, na direção de instrumentalizar seus alunos aos postos dos comandados. Nessa dicotomização intencional, estou-me referindo aos extremos dessa relação; entre uma e outra, muitas e muitas outras possibilidades, mesmo nas que, muitas vezes, “classificamos” como sendo do tipo 1 ou do tipo 2. Em ambas — e em todas? —, estão presentes as políticas hegemônicas, mesmo com vetores de sentidos contrários na relação comandantes/comandados. Em ambas — e em todas? —, o mesmo currículo? Em princípio, sim, oficialmente, mas os currículos praticados são bem diferenciados, na medida em que os elementos que caracterizam o “oculto” da relação curricular em cada uma delas são bem diferenciados: numa, viagens, cultura, acesso fácil aos bens culturais das classes hegemônicas; noutra, trabalho infantil, pouca comida em casa, acesso difícil aos bens culturais das classes hegemônicas. Essa questão da cultura é mais complexa que a simplicidade desse estudo permite, e poderá ser retomada em outro momento.

No solapamento dessa consciência [popular], a escola vai desempenhar um papel preponderante. A escola não pode cumprir seu ofício, isto é, introduzir as crianças nos dispositivos prévios para o ingresso na vida produtiva, sem desativar os modos de persistência da consciência popular. Por isso a escola funcionará sobre dois princípios: a educação como preenchimento de recipientes vazios e a moralização como extirpação dos vícios. A aprendizagem da nova sociabilidade começa pela instituição da nociva influência dos pais — principalmente da mãe — na conservação e transmissão das superstições. E passa sobretudo pela mudança nos modos de transmissão do saber. Antes se aprendia pela imitação de gestos e através de iniciações rituais; a nova pedagogia neutralizará a aprendizagem ao intelectualizá-la, ao convertê-la em uma transmissão desapaixonada de saberes separados uns dos outros e das práticas. E daqui, mais ainda que dos julgamentos e torturas das bruxas, será de onde começará a difundir-se entre as classes populares a desvalorização e o menosprezo de sua cultura, que depois passará a significar unicamente o atraso e o vulgar. E isso não representa nenhuma alegação utopista “contra a escola”, mas o assinalamento do ponto de partida da difusão de um sentimento de vergonha entre as classes populares de seu mundo cultural, sentimento que acabará sendo de culpabilidade e menosprezo de si mesmos na medida em que se sentem irremediavelmente prisioneiras da in-cultura.

(MARTIN-BARBERO, 2003:145-6).

Em ambas, os processos de uniformização existem. Duas falas (desenhadas) de Tonucci ilustram de maneira primorosa esses procedimentos tão comuns na escola.



Não serão os nossos procedimentos de avaliação algo bastante parecido com essas situações? Até que ponto possibilitamos efetivamente o exercício da busca da autonomia ou provocamos, quase que hegemonicamente, apenas reações “corretas” de nossos alunos em função daquilo que, como sujeitos que somos do processo de escolarização, ajudamos a estabelecer como o adequado para se conhecer? A avaliação, usada a serviço do controle do conhecimento, ou pelo menos na tentativa desse controle, *se caracteriza como instrumento de poder, em que a relação professor-aluno, enquanto relação avaliador-avaliado, é vivida como uma relação de poder na medida em que a avaliação é compulsória, tem conseqüências importantes para a vida escolar e pós-escolar dos alunos e impõe unilateralmente uma determinada grelha de interpretação da realidade que faz com que a relação entre avaliador e avaliado seja vivida como uma relação de dominação* (Afonso,1998:34-5).

Ora, falar em dominador e dominado é falar em antidemocracia; falar em avaliação compulsória é falar em antidemocracia; falar em poder de aprovar e reprovar é falar em antidemocracia. Como falar, portanto, democraticamente em avaliação? Aliás, falar em escola obrigatória é falar de democracia? *Jean Houssaye* traz alguns elementos para a nossa reflexão da dimensão política da escola a partir da relação entre alunos e professores e seus papéis sociais nas escolas. Esta dimensão é muito importante, pois, não raro, o foco da crítica a uma avaliação que propicia o exercício do poder recai sobre os instrumentos de aferição utilizados. Se o exame, enquanto instrumento privilegiado de aferição para a avaliação, deve ser questionado, é preciso que tenhamos claro que ele não se apresenta aos alunos por si, não se estrutura autonomamente, não estabelece os conteúdos a serem aferidos e nem organiza os critérios de correção. Quaisquer

A educação é subversão, e nisto ela já é política: assim, é preciso começar por modificar a configuração pedagógica para mostrar o funcionamento da escola e encontrar uma eficácia educativa. Essa mudança vai se chocar com o hábito de submissão dos alunos, sabendo que o desejo de submissão está ligado na estrutura inconsciente do campo pedagógico à posição do não-saber do aluno e, portanto, à identificação privilegiada saber-professor. Compreende-se melhor agora a força do processo tradicional e, a partir disso, a urgência de uma educação negativa que apregoe o apagamento do professor por detrás das coisas – aqui o método inicial – as escolhas que isso requer e suas exigências.

O professor, no entanto, não abandona o seu poder, ele o exerce de outra forma. Os dirigidos chegam a desejar serem dominados e dirigidos, privilegiando a proteção em relação à liberdade. Se os alunos parecem estar tão vinculados à dominação do professor, é porque eles têm medo de estar em “falta”: conjugam, efetivamente, de modo instintivo o modelo da autoridade do professor com o do provedor. Vão, então, reinstaurar o professor em seu primeiro status, colocando em questão o funcionamento democrático e a vacância do poder do professor. Diante do risco de se perder, este não pode aceitar uma demanda que o recoloca em seu antigo status, pois quebrará assim toda a chance de evoluir, toda a chance de realizar esse modelo de libertação que persegue. Mas, paradoxalmente, a apropriação pelos alunos desse dispositivo proposto pelo professor, que pressupõe uma renúncia do professor às formas autorizadas de seu poder, só pode ser feita pelo exercício do poder de rejeitar o professor, de se revoltar contra ele, de recusá-lo. É com esse preço que a angústia, sinal de submissão e do desejo dela, será assumida e superada.

(HOUSSEY, 1999:72-3)

instrumentos de aferição são sempre objetos diretos e nunca sujeitos, por mais que a estrutura da língua permita essa construção. O exame não é um mal em si mesmo; o que pode ser um grande mal é a sua utilização para fins de classificar, ordenar, excluir pessoas.

Como Helena, muitas professoras trabalham com provas, mas não apenas com provas, ou seja, não há necessariamente um trabalho por resultado, em que é a prova que define as aprendizagens ou não-aprendizagens dos alunos, embora isso também ocorra e, nem sempre, por desejo do professor, mas sim, como nos contou Teresa, por ser o sistema do seu colégio que, dentre outras coisas, exerce uma vigilância muito forte em relação ao trabalho das professoras. Já Maria José, professora da 6ª série de uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, trabalha com provas e outros tipos de instrumentos individuais e observa que o interesse dos alunos é um componente fundamental no aprendizado, mas que existem outros fatores que levam ao baixo rendimento escolar.

Uma diferença me chamou a atenção na leitura das falas de Helena e Teresa: enquanto esta diz não precisar aplicar provas para saber como estão os seus alunos, aquela coloca esse tipo de instrumento como o mais importante para ela saber que conhecimentos os alunos apreenderam ou não. Ao mesmo tempo, Teresa se vê obrigada a aplicar provas — apesar de não precisar delas — e, mais grave, o sistema de sua escola impõe provas únicas por série que *definem as notas bimestrais dos alunos* (Teresa, 8º período, 2004-1). Isso mostra a imensa variedade de posturas diante do processo avaliativo, e não se pode dizer que uma professora, por trabalhar ou não com provas, é

— *Eu dou prova mesmo. Como vou saber se meu aluno aprendeu o que eu ensinei? Com 35 em sala de aula, é impossível saber quem aprendeu o que apenas pela observação. Só que tem uma coisa: eu sempre relativizo o conceito e, no final, meus alunos podem refazer suas provas a partir do que eu aponto de erro no que ele fez. Eu não preciso dar provas difíceis, pois faço exercícios iguais à prova durante as aulas. Mas eu não abro mão de dar provas.*

(HELENA, 8º PERÍODO, 2004-1)

mariam.
Acho que os alunos fracos melhoraram,
... b... .. tivesse em aprender a resol... nit

(MARIA JOSÉ, PROFESSORA DE 6ª SÉRIE)*

— *Eu dou um monte de trabalhos, e nem preciso de prova para saber se meus alunos sabem ou não. Mas, lá na escola, todas as séries fazem uma prova única por série, e é essa nota a que vale. Eu acho isso errado e, assim que entrei pra escola, tentei mudar isso um pouco. Mas não deu, e eu passei a ser vista com rabo de olho pelas colegas e pela coordenação. Preciso do emprego, meus dois filhos estudam lá...*

(TERESA, 8º PERÍODO, 2004-1)

* Esse e outros textos fazem parte de um trabalho de um grupo de alunas da disciplina Avaliação educacional, CPM, 6º período, 2002-1.

melhor que outra, pois não são os instrumentos utilizados que definem a excelência ou não do trabalho, mas sim a maneira mais ou menos democrática, mais ou menos fundamentada pedagogicamente como são utilizados, embora a utilização recorrente de determinados tipos de instrumentos evidenciam, senão uma postura epistêmica, pelo menos uma tendência mais ou menos formal.

Suzana e Camila — alunas do CPM —, para o trabalho realizado em 2002-1 na disciplina Avaliação educacional, conseguiram reunir um grupo de professores de uma escola de 5ª a 8ª séries para conversarem sobre avaliação. A conversa, como se pode observar pela narrativa ao lado, começa meio dispersa, com colocações sobre variados aspectos. Um desses aspectos, no entanto, recorrente, chamou-me a atenção, e é o que fala dos alunos: *os alunos, hoje se contentam com pouco e O aluno hoje não é cobrado e quando um professor cobra ele passa a ser o vilão. Muitas vezes, me pergunto sobre esta questão da pouca exigência dos alunos e uma quase concomitante resistência a qualquer tipo de cobrança mais sistemática. Muitas das minhas alunas professoras — principalmente as de séries mais altas: 3ª e 4ª e que trabalham em escolas de áreas de alta periculosidade — já disseram, em nossos debates, que a maioria de seus alunos não querem nada.*

Mas essa fala, apesar de recorrente, não é unânime, pois muitas outras são encantadas com seus alunos de 3ª e 4ª séries, com sua *sede de saber*, e também trabalham, algumas delas, em escolas de área de risco. No entanto, quando tanto as encantadas como as desencantadas são levadas a falar

Quem primeiro se apresentou foi **Emília** da escola Maestro Pixinguinha. Professora de **Geografia**, uma das coisas que logo abordou foi a *“Avaliação é tão difícil esse tema.”*. **Deusa** professora de **Língua Portuguesa** também colocou que *“Avaliação é uma palavra desgastante e desgastada”* Acrescentou que *“... os alunos, hoje se contentam com pouco”*. **Ana Maria** professora de **Língua Portuguesa** só soube do tema do curso naquele dia. Ela acha que *“ Precisamos rever essa visão nova de avaliação”* Ela colocou muito do que acontece em seu cotidiano de avaliação e demonstrou preocupação com a cobrança da sociedade. Ela também disse que *“O aluno hoje não é cobrado e quando um professor cobra ele passa a ser o vilão”*.

sobre suas práticas avaliativas, suas posturas são mais próximas, e uma grande questão que surge é a da matematização dos processos avaliativos, mesmo que disfarçados em conceitos. Essa preocupação também aparece na fala de *Gilmar*, professor de Geografia que participou da conversa promovida por Suzana e Camila, quando diz *40% não é nada. Os alunos passam sem saber escrever. Todas as facilidades empurram o aluno.*

Suas reclamações têm eco em muitas das minhas alunas professoras, que reconhecem a fragilidade que é passar com apenas 40% dos conteúdos ensinados. No entanto, é fundamental pensarmos no que nos diz *Maria Teresa Esteban* quanto à avaliação quantitativa que, dentre tantas impossibilidades, não consegue perceber, por exemplo, o caráter das pessoas. Costumo fazer um comentário sobre a nota de ética médica daquele cirurgião plástico de Brasília que matou e mutilou pessoas, dizendo que ele passou com 10,0 nesta disciplina. Ou seja, ter conhecimentos e ser aprovado em cursos com notas máximas não são garantia de que as pessoas serão bons profissionais.

No anedotário sobre avaliação, há uma pergunta interessante para refletir sobre avaliação quantitativa: Que tal viajar de avião com um piloto que passou com média 5,0, já que tirou 10,0 em arremesso e 0,0 em aterrissagem? É claro que, neste caso, não houve prova prática, do contrário este piloto já não alçaria mais nenhum vôo. Costumo completar essa pergunta com outra: como nos sentiríamos, havendo a necessidade de fazermos uma delicada operação no cérebro, se soubéssemos que o neurocirurgião foi aprovado, em seu curso, com média 5,0? Que significados têm, efetivamente, esses números? Apenas para incrementar um possível debate, vou-lhes dizer alguns tipos de 10,0 que conheço: o do professor que, não trabalhando com nota, dá 10,0 a todos os

Gilmar Professor de Geografia também evidenciou o tema avaliação e colocou que o aluno parece sem perspectiva. Disse: “*Queremos transformar mas não se faz nada. Se não houver cobrança eles sairão sem nada.*” Ainda indagou: “*O que acontece com o ser humano se não for cobrado? 40% não é nada,- disse ele- “Os alunos passam sem saber escrever. Todas as facilidades empurram o aluno”.*”

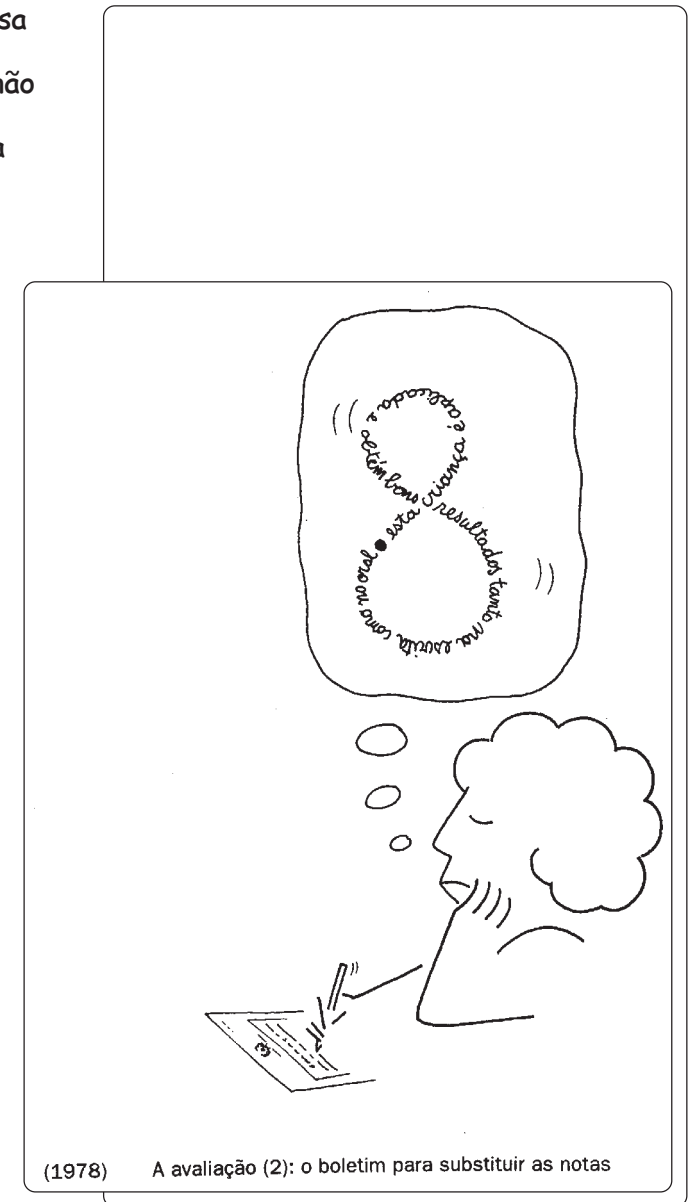
Tendo a eficácia como objetivo central, a avaliação quantitativa se organiza fundamentalmente como um processo de controle da aprendizagem, sendo uma das práticas escolares em que podemos observar com maior nitidez o fomento ao individualismo e à competição. Numa dinâmica social fortemente excludente, onde há que se vencer a qualquer custo, a avaliação contribui para que os/as alunos/as não desenvolvam uma real preocupação com o que podem saber ou não, e sim que valorizem fundamentalmente a possibilidade de ganhar dos demais, ou seja, de obter uma pontuação alta.

Aprender, nesta perspectiva, não é tão importante quanto alcançar bons resultados nas avaliações, o que contribui para que as crianças se familiarizem com a estrutura hierárquica e se adaptem ao ofício de aluno. A nota obtida, que não tem relação real com o processo ensino/aprendizagem, passa a ser o estímulo para a aprovação, o que nem sempre está relacionado com ampliação e aprofundamento do conhecimento.

(ESTEBAN, 2001:116-7)

seus alunos que entregarem, individualmente ou em grupo, um trabalho final de curso; o do professor que se afeiçoa das lindas pernas de uma aluna — algumas vezes, se você perguntar à essa aluna de lindas pernas se deu pra passar, a resposta que ouvimos é: - Dei. —; o do professor que, não tendo a menor paciência para ler os trabalhos que pediu aos seus alunos, dá 10,0 pra ninguém vir a questioná-lo depois; o do professor que, tendo faltado à maioria de suas aulas, resolve dar 10,0 à turma como pedido de desculpas; o do professor que, ao corrigir um trabalho, reconhece nele o seu próprio texto; e também o do professor que, tendo critérios, corrige todos os trabalhos de todos os seus alunos e reconhece a fidedignidade dos conhecimentos demonstrados pelos alunos. Certamente há muitos outros tipos de 10,0 que “representam” muitos outros tipos de professores, ou, melhor dizendo, para não ferir suscetibilidades, muitos outros tipos de situações avaliativas. No entanto, quero declarar que são reais todos os que citei, inclusive o 10,0 sexual.

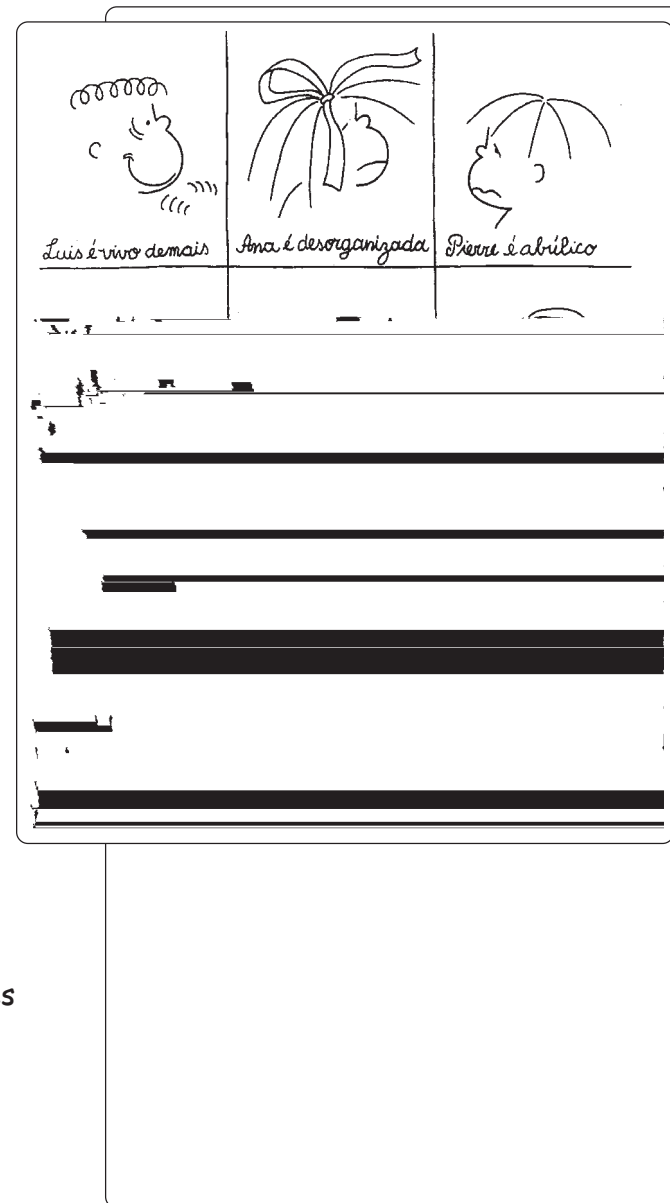
Tonucci (1997:149) nos mostra uma das facetas importantes da avaliação quantitativa, que é a pseudo avaliação qualitativa. Isso nos leva a pensar que não adianta muito algumas mudanças de um modelo quantitativo para um qualitativo se essa mudança não ocorrer na cabeça do professor que, como na figura, diante da imposição de ter que “escrever um relatório” de como está o seu aluno, “pensa” em uma nota que corresponda à sua avaliação. Aliás, já vi processos semelhantes acontecerem com algumas mudanças de currículo, em que as disciplinas foram mudadas de nome, de ementa e de programa, mas alguns professores continuaram a ministrar suas aulas tal e qual e com os mesmos conteúdos do currículo antigo. Acho que é mesmo



para espantar.

Ainda é através de Tonucci (1997:148) que quero trazer uma outra situação cotidiana bem conhecida, em que o critério de avaliação é a similaridade com o avaliador, evidenciado, além do caráter arbitrário — e, até certo ponto, perverso de um processo que exclui uns e inclui outros, que estigmatiza, que qualifica, classifica, seleciona e define quem é quem, quem prossegue, quem fica retido, quem tem futuro e quem só tem problemas — uma questão sempre muito discutida em avaliação: o seu caráter subjetivo, ou, dito de uma outra forma, da relação entre subjetividade e objetividade.

Em *Só José é normal* fica evidenciada uma grande dificuldade de lidarmos com as diferenças, como se a igualdade, ou mesmo a similaridade, fosse a marca da humanidade. Mas é preciso que pensemos, a partir dessas imagens do psicólogo italiano, que elas representam um discurso sobre o professor, e não um discurso do professor. A imensa diversidade de escolas, e de professores nas escolas, não nos autoriza a pensar nessa modalidade de discurso como sendo “a” marca dos professores, pois haverá muitos que, contrariamente ao que está expresso nas imagens, pensam e agem de maneiras muito diferentes dessas. Ao tentarmos compreender as recorrências, será que não o fazemos pelo lado negativo prioritariamente? — e me veio logo à cabeça o que fiz páginas atrás, relacionando os tipos de 10,0. Será que outras práticas diferentes dessas não são igualmente recorrentes? Neste sentido, se os cartuns nos oferecem leituras próprias sobre a vida cotidiana, até que ponto essas leituras, traduzidas em discursos, estão impregnadas de aspectos que têm caracterizado as “leituras e discursos oficiais”, quais sejam, o



lado negativo, as práticas inadequadas a partir de uma idéia particular de educação, dentre outros elementos?

Ao mesmo tempo, é necessário que se reflita que formação institucionalizada pelo processo escolar alimenta os professores com instrumentais teóricos que possibilitam — e podemos até dizer geram — esse tipo de *prática avaliativa*. Esse saber instituído é a base da formação escolarizada, e, se professores e professoras consideram erro o saber não aceito institucionalmente, é porque assim lhes informa a teoria de que dispõem, teoria que cria a ilusão de único caminho para a construção do conhecimento e que, também, sustenta de lógica as consciências que atuam nas escolas. E o final da história, se é que podemos falar em finais, é que a escola é a instituição que dá um certificado de conhecimento ou de desconhecimento, e o que legitima essa certificação é o processo de avaliação. Então, o prazer de aprender desaparece quando a aprendizagem é reduzida a provas e notas; os alunos passam a estudar para “se dar bem na prova” e para isso têm de memorizar as respostas consideradas certas pelo professor ou professora. Desaparece o debate, a polêmica, as diferentes leituras do mesmo texto, o exercício da dúvida e do pensamento divergente, a pluralidade. A sala de aula se torna um pobre espaço de repetição, sem possibilidade de criação e de circulação de novas idéias (Garcia, 1999:6). No entanto...

No entanto, seria isso se não fosse, também, outra coisa, e outra coisa e mais outra, pois as escolas — e os cursos de formação também são escolas — têm, todas e cada uma, lógicas que não funcionam à base de uma única, mesmo que esta seja a hegemônica. Conhecimentos e práticas se vão enredando e provocando novas e diferentes formas de saberes e de fazeres. Como bem me lembrou Inês Barbosa, citando Mark Twain, a vida cotidiana e o prazer de aprender se reinventam cotidianamente.

– Mas o que a gente aprendeu no Normal e aprende agora na faculdade é a fazer provas melhores, mas ainda é a prova como instrumento maior de avaliação. Aí, chega um professor com um discurso todo bonitinho, dizendo que avaliação pode ser qualitativa, e que as provas podem ser bem feitas e não pressionar os alunos, mas ele mesmo, aqui na faculdade, dá prova, trabalho e nota e nunca discute com a gente os erros e tudo mais. Falar é fácil, professor, mas bancar aquilo que se fala, além do senhor, só um ou dois, se tanto.

(SHIRLEY, 6º PERÍODO, PEDAGOGIA)

Quero retomar alguns fios já tecidos em outros pontos deste texto para, com outros fios, tentar compor uma rede, mesmo que seja de possibilidades apenas, da avaliação como um processo possível democraticamente. O primeiro destes fios é resgatar a crença na diversidade, na pluralidade, no fato de não existirem duas escolas iguais, mesmo que algumas — ou muitas — assumam uma prática pedagógica bem próxima do “comum-a-todas”, ditada, talvez, pelas políticas oficiais de educação e de currículo.

Por esse fio, posso, muito bem, passar um outro, de tonalidade diferente, que é o da crença que nos transmite Castoriadis de que *espantoso no humano não é que ele aprenda, mas que não aprenda* (1987:215). Trançado com este, um outro de coloração muito próxima nos é carinhosamente oferecido por Maria Teresa Esteban quando, após um subtítulo bem interrogativo — *Quem erra não sabe? O que sabe quem erra? —*, nos diz que *o erro passa a ser visto por um outro prisma, como momento do processo de construção de conhecimentos que dá pistas sobre o modo como cada um está organizando o seu pensamento, a forma como está articulando seus diversos saberes, as diversas lógicas que atravessam a dinâmica ensino/aprendizagem, as muitas possibilidades de interpretação dos fatos, a existência de vários percursos, desvios e atalhos, as peculiaridades de cada um nos processos coletivos, a tensão individual/coletivo* (1999:21). Mas é importante que eu me lembre — aproveitando para lembrar também ao eventual leitor — que *é de discurso que estamos falando, discursos que “definem” práticas e discursos que “descrevem” práticas. Esses discursos, entre os oficiais e os oficiosos, também “definem” redes escolares e “descrevem” redes escolares.*^a

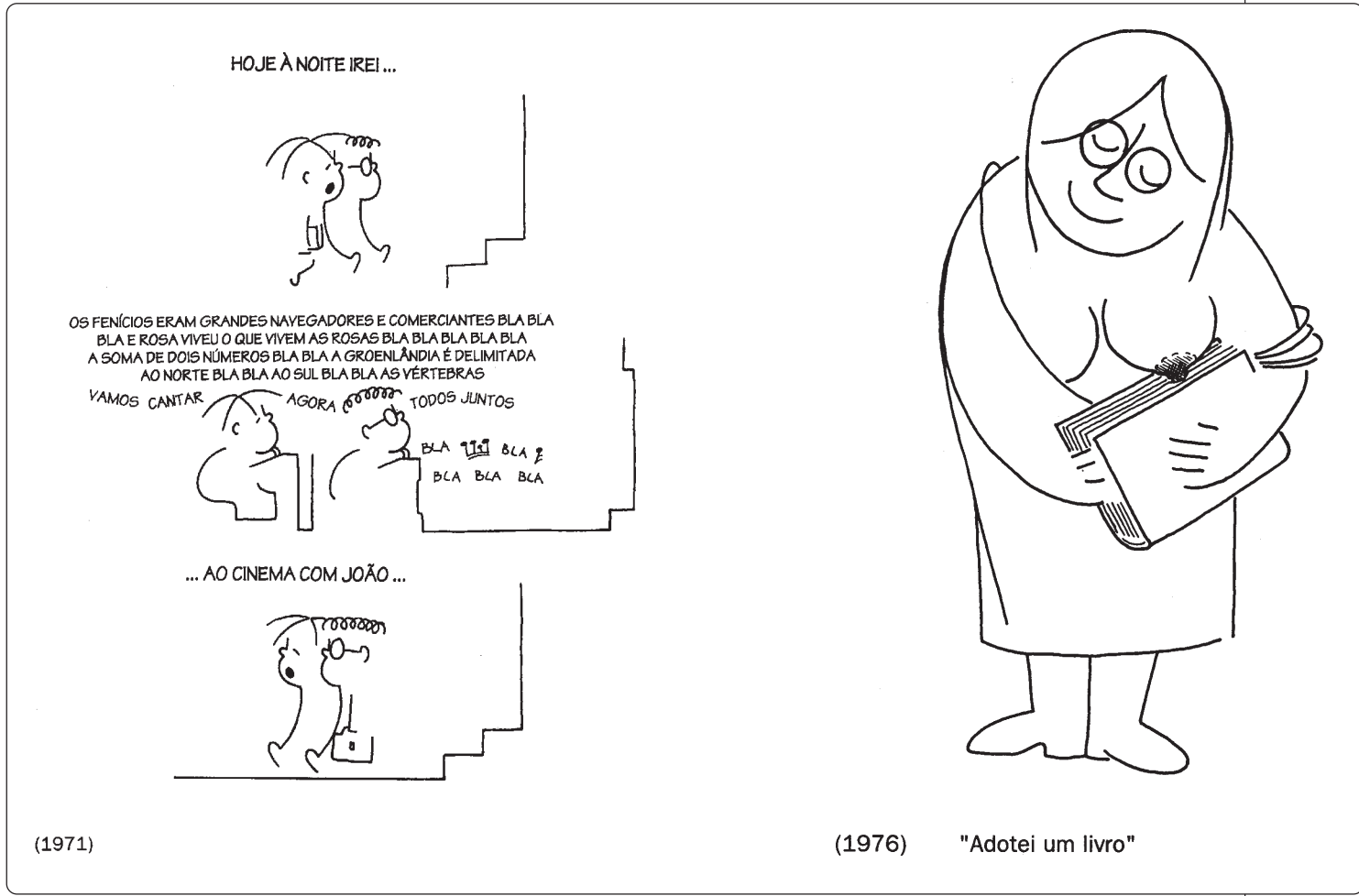
Outros fios — discursivos — podem ainda compor essas complexas redes escolares, coloridas pelas ações táticas mencionadas por Certeau (1994) e sutilmente desenhadas por

O estudo dos fenômenos da linguagem, no mundo contemporâneo, tem dois aspectos. Em primeiro lugar, pode-se examinar a linguagem como realidade social, estudando-se a linguagem (ou melhor, a língua) da nossa época, seus traços morfológicos, sintáticos, léxicos. Por este caminho chegaremos a definir os subsistemas, as linguagens das conotações (as da vida sexual e do erotismo, do trabalho e da vida operária, da vida urbana, sem esquecer, é claro, as linguagens escritas, a literatura etc.). Podemos também partir do fato de que a ciência da linguagem passou ao primeiro plano, não como uma ciência parcelar e especializada, mas como protótipo de ciência. Dessa forma, se denunciam algumas preocupações gerais, como a informação e a comunicação. Isso constitui um fato social (histórico-sociológico), um fenômeno cultural. Perguntamos, então: o que significa isso? Isso teria um sentido? A procura ou a rejeição do sentido têm sentido?

Recordemos um pouco a teoria. As palavras e os agrupamentos de palavras (de unidades significantes distintas, os monemas) designam isto ou aquilo. Elas denotam. Entre a denotação e o significado há uma relação estreita; no entanto, o primeiro conceito envolve algo mais que o segundo. A palavra “cadeira” tem como significado um conceito, o da “cadeira”, pouco importa se o objeto “cadeira” exista ou não. O significado “cadeira”, perfeitamente isolado, é uma espécie de absoluto formal. “Eu comprei esta cadeira no bairro de Santo Antônio.” Um enunciado como este supõe um contexto não apenas lingüístico, mas prático e social.

(LEFEBVRE, 1991, p. 120-1)

Tonucci (1997:123 e 150), em que professores e alunos, em seus movimentos singulares e, ao mesmo tempo, partes de um mesmo processo, tecem, no cotidiano escolar, os vários saberes da vida, independente das leis oficiais e dos regulamentos impostos pelas instituições "cumpridoras" da vontade oficial.



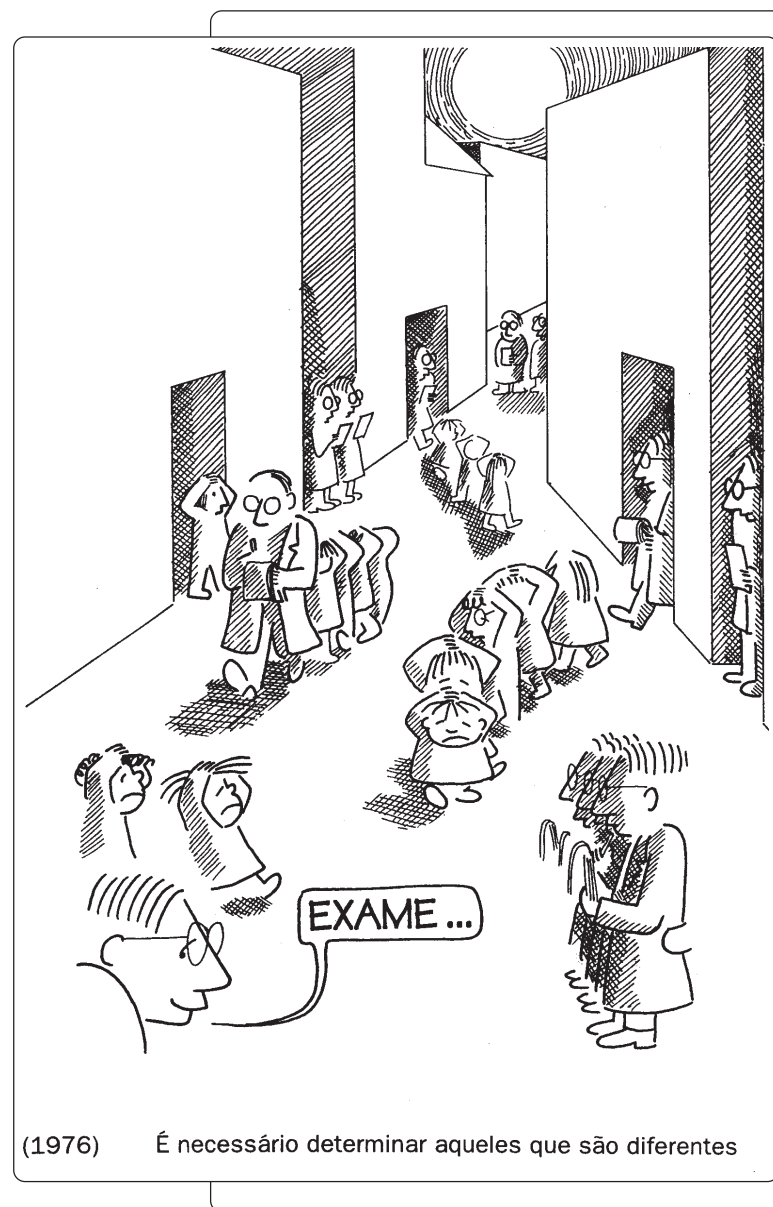
A questão da avaliação, penso eu, é uma questão tanto ou mais de sentimento do que de conhecimento. É preciso saber? Sim, evidente. Mas é preciso um sentimento forte em relação ao outro-seu-aluno, um sentimento profundo de que seu fazer pedagógico cotidiano não se pode vincular apenas ao aprendido. Ter disposição e disponibilidade para aprender de novo e sempre é uma atitude que pressupõe um sentimento definitivo de estar vivo no mundo. Mas acredito que essa compreensão vai para além do olhar de maneira diferente a teoria ou a própria prática. É preciso *reconstruir o olhar, como nos coloca Teresa Esteban (1999:26), e essa tarefa pode ser bastante difícil pelo risco de desconstrução do modo como se interpreta a realidade e se organiza a vida.* Cipriano Luckesi (1996:171), trabalhando a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, diz que *um ato amoroso é um ato que acolhe atos, ações, alegrias e dores como eles são; acolhe para permitir que cada coisa seja o que é, neste momento. Por acolher a situação como ela é, o ato amoroso tem a característica de não julgar. Julgamentos aparecerão, mas, evidentemente, para dar curso à vida (à ação) e não para excluí-la.*

Podemos perceber que os cartuns têm muito a nos mostrar do cotidiano escolar no que se refere à avaliação da aprendizagem e se constituem numa linguagem que possibilita a compreensão dessas situações que, sendo modelos em diversos e variados *espaçostempos* escolares, podem fazer emergir, da memória das minhas *professorasalunas*, os conhecimentos tecidos cotidianamente em suas vivências de alunas — que passaram, inclusive, por escolas de formação — e de professoras.

Professorasalunas: Tenho usado sempre *alunasprofessoras*, e a inversão é proposital, pois suas práticas avaliativas de professoras apresentam elementos diferentes das práticas avaliativas que elas “sofrem” como alunas do curso de Pedagogia, embora estas também façam parte da tessitura de conhecimentos sobre avaliação.

A linearidade a que, às vezes, o texto nos obriga — texto como bode espiatório da minha organização mental foi uma boa idéia — faz com que um projeto de texto seja tecido com idas e vindas e, por isso, com algumas repetições, e até mesmo redundâncias. Mas esse é um risco que temos que correr quando a tarefa a que nos propomos tem como suporte material a escrita e a imagem. Relendo esse artigo até o subtítulo anterior e revendo o material empírico à minha disposição, percebi que ainda faltavam conversas a serem feitas sobre alguns pontos que tocam direta e indiretamente os processos de avaliação praticados nas escolas.

Mesmo que a pluralização consiga passar o significado de que esses processos são múltiplos e variados, tão finito quanto o número de sujeitos neles envolvidos, tenho a compreensão de que alguns eixos podem servir de balisadores para um debate, e os instrumentos de avaliação são, certamente, um desses eixos. Dentre os instrumentos, vou privilegiar a prova, o exame, como chama Barriga (1993) e seus companheiros de livro, e que Tonucci (1997:138) tão bem descreve na metáfora ao lado. E não consigo deixar de comentar a postura de prisioneiros, de reféns, dos examinados — sejam eles alunos ou não —, sendo levados de um lado e para outro sempre acompanhados dos olhares "especializados" dos examinadores — sejam eles professores ou não. Será que a expressão de medo que podemos observar nos rostos dos examinados, nessa figura, se deve ao fato de estarem sendo examinados? Ou será que o que apavora algumas pessoas



é o que os resultados dos exames representam?

A fala de *Christiane* mostra que existem professores que utilizam provas como instrumentos de castigo, e não de avaliação. Ou seja, não é o instrumento, mas sim seu uso que provoca em avaliados reações de medo, de resistência, de rejeição, como já me referi na página 38-9 desse artigo. É preciso compreender que, por trás dos exames, existem pessoas — professores ou não —, e estas é que têm a responsabilidade do uso, quer por escolha a partir da crença de que a avaliação deve ser feita de uma determinada maneira, quer por imposição de normatizações que lhes chegam de cima para baixo.

Concordando com Teresa Esteban (2001:46) que *a ação docente é um lugar de conflito*

entre teoria e prática, compreendo que práticas avaliativas autoritárias não estão descoladas de posturas teóricas que, por sua vez, refletem posições políticas ou até mesmo crença de que o mundo deve ser organizado a partir de uma lógica autoritária, como nos mostra Luckesi.

Mesmo considerando uma certa tendência generalizante desse autor, ele traz, de um ponto de vista, a complexidade como as coisas do mundo se organizam, os enredamentos — e traz apenas alguns poucos — entre os elementos constitutivos de uma determinada prática social, e estou entendendo práticas avaliativas como práticas sociais. Não é à toa que os poderes instituídos apostam em exames nacionais e unificadores para impor sua hegemônica maneira de ver o mundo.

Não é à toa que políticas de distribuição de dinheiro são traçadas, também e, às vezes, principalmente, a partir das performances que instituições de ensino apresentam nesses exames

... uma prática social. Às vezes a avaliação escolar é transformada em um mecanismo disciplinador de condutas sociais. Por exemplo, uma atitude de "indisciplina", na sala de aula, por vezes, é imediatamente castigada com um teste relâmpago.

① castigo, que emerge do erro - verdadeiro ou suposto - marca o aluno tanto pelo seu conteúdo quanto pela sua forma.

(CHRISTIANE, CPM, 3º PERÍODO, 2004-1)

Nessa perspectiva de entendimento, é certo que o atual exercício da avaliação escolar não está sendo efetuado gratuitamente. Está a serviço de uma pedagogia, que nada mais é do que uma concepção teórica da educação, que, por sua vez, traduz uma concepção teórica da sociedade. O que pode estar ocorrendo é que, hoje, se exercite a atual prática da avaliação da aprendizagem escolar — ingênua e inconscientemente — como se ela não estivesse a serviço de um modelo teórico de sociedade e de educação, como se ela fosse uma atividade neutra.

(LUCKESI, 1996:28)

nacionais. Não é à toa que esses exames nacionais têm forte influência na construção de currículos oficiais, que, de um lado, devem ser seguidos por instituições públicas de ensino — que, “necessitadas” de recursos financeiros, “vendem” sua autonomia acadêmica para conseguir “sucesso” na sua trajetória institucional, o que gera mais obediência e, por conseguinte, mais recursos —, e, de outro lado, por instituições da rede privada, já que o seu “sucesso” está em, percentualmente, aprovar seus alunos nesses exames nacionais.

Mesmo que o parágrafo anterior tivesse feito uma descrição da realidade muito próxima da verdade, as astuciosas práticas cotidianas representam maneiras de fazer diferentes das previstas pelas *estratégias* dos poderes instituídos. A essa desobediência Inês Barbosa (2000, 2003) chama de *rebeldia do cotidiano*, que, dentre outros significados, expressa as acontecências imprevistas e imprevisíveis em relação à previsibilidade das estratégias. Daí, pensar avaliação a partir dessa rebeldia dá um certo alento, pois, por mais que agentes de ensino tentem seguir os currículos formais e, a partir deles, praticar avaliações também formais, o *tessitura de conhecimentos* se dá de muitas outras maneiras diferentes das previstas.

Dizendo de outra maneira, é inegável que grande número de professores, normalmente a partir de orientações dos poderes escolares, seguem “fielmente” os currículos e praticam, “fielmente”, os procedimentos de avaliação estipulados para a escola em que trabalham. Mas é igualmente inegável que além de muitos professores não serem tão “fiéis” assim, as avaliações são capazes de controlar apenas parte do processo de aprendizagem, pois os professores não têm controle sobre tudo o que os alunos aprendem e nem dos conhecimentos que inventam na relação

Chamo de *estratégia* o cálculo (ou a manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolada. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc). Como na administração de empresas, toda racionalização “estratégica” procura em primeiro lugar distinguir de um ambiente um “próprio”, isto é, o lugar do poder e do querer próprios. Gesto cartesiano quem sabe: circunscrever um próprio num mundo enfeitado pelos poderes invisíveis do Outro. Gesto da modernidade científica, política ou militar.

(CERTEAU, 1994:99)

entre os conhecimentos curriculares que lhes são transmitidos e os saberes que já trazem e aprendidos em inúmeras outras situações de aprendizagem nos vários contextos estruturais em que estão inseridos.

A pequena narrativa da **prof^a Edith** mostra como, para ela, foi importante compreender as diferentes possibilidades de circulação de conhecimentos em sua sala de aula. Como ela mesma diz, apesar de continuar *valorizando as provas, tenta anotar tudo o que o aluno demonstra durante a aula. – É difícil, mas tento.* Como ela, muitas outras professoras e muitos outros professores experimentam, cotidianamente, essa diversidade de possibilidades de avaliar. Como aconteceu com ela, muitos *Eduardos* ajudaram a tantos outros professores e professoras a ter *uma visão mais larga de avaliação*, ou seja, de, mesmo praticando o que está prescrito pelos poderes escolares, pelos projetos político-pedagógicos das escolas, também praticar outras maneiras de reconhecer os alunos como sujeitos do processo educativo, valorizando os conhecimentos deles para além dos estabelecidos pelos currículos formais.

Tentando, mais uma vez, falar de avaliações reais, tenho compreendido que, em muitas e muitas situações, minhas alunas professoras não conseguem escapar das organizações

Há muito tempo: Eduardo, 13 anos, 5^o série.
 Eu via Eduardo tão triste, tão tímido, lendo ^{inseguro e} baixinho, escrevendo mal. Fracassava nas provas; não participava ativamente dos trabalhos realizados; parecia tão destituído de conhecimentos!
 Mas, um dia, precisamos de alguém para ampliar figuras do folclore brasileiro e, também, para bater o atalaque numa canção bem ritmada.
 Quem revelou-se em ambas as atividades? Eduardo.
 Eduardo foi um dos alunos que, na minha mocidade, ajudaram-me a ter uma visão um pouco mais larga de AVALIAÇÃO. Quando era jovem, eu me fixava quase exclusivamente nos fracassos e derrotas nas provas escritas. Mas, na vida, há lugar para todas as habilidades. É preciso olhar particularmente os "Eduardos" e dar-lhes tempo e atenção, para que melhorem seus conhecimentos de Português e

estratégicas emanadas dos poderes escolares, sejam eles de escolas da rede pública ou privada, embora haja algumas diferenças entre esses dois domínios. Em que pese uma certa recorrência na afirmativa de que a grau de liberdade de trabalho nas escolas municipais é bem maior que nas escolas da rede privada, como podemos ver no depoimento de *Marcelo*, muitas vezes as professoras e os professores recebem instruções de como avaliar, chegando a muitos casos, como já citei, de escolas que trabalham com provas únicas por série, o que, além de servir para tentar dar uniformidade na transmissão de conteúdos, também se presta para controlar o trabalho das professoras.

No entanto, como mostra a narrativa de *Márcia*, professora de Matemática, nem sempre os alunos são obedientes — ou melhor seria dizer que quase sempre eles são desobedientes? Rebeldia do cotidiano, como chama Inês Barbosa, ou resposta da vítima, como diz José de Souza Martins? Independente da resposta a essa pergunta, os alunos re-inventam, muitas vezes, os instrumentos de avaliação, e nos ensinam que há outras maneiras de fazer que não apenas as tradicionalmente estabelecidas pelas normas. Eu mesmo, como aluno, experimentei a reinvenção do processo aprendizagemino, quando, estudando meu professor de matemática e como ele elaborava suas provas, passei de ano sem saber nada de nada. Eu e o resto

Imedir assim. Justo/injusto. Todo final de ano é terrível para mim. Marcelo vive do magistério escolheu Ciências porque gosta de plantas. Sempre gostou do magistério e trabalha na rede privada também, mas segundo ele “Lá eu não posso falar. Não se discute isso. Não consigo discutir”.

Certa vez, fiz uma atividade prática na sala de aula para trabalhar “triângulos” e “quadrados”. A atividade foi feita em grupo e ao final pedi que cada grupo fizesse um relatório para que pudesse avaliá-los.

~~Márcia~~ Fiquei muito surpresa ao ler os relatórios pois percebi que, a maioria, fez observações e elogios em relação à aula. É o relatório que era para ser utilizado para avaliação dos alunos foi objeto de avaliação da aula e minha, como professora.

Novamente tia Leonor, que era professora de

da turma, obviamente.

Outros tantos casos nos fazem rever a freqüente formalidade dos instrumentos de aferição, e o contado por *Emília* é um bom exemplo de que, muitas vezes, os ingredientes de uma avaliação são muito diferentes de cognição e de sistemas bipolares de perguntas e respostas. *Conseguiu atingir a 3ª série, mas isto com muito carinho, amor, dedicação. Isto também foi possível porque ele era muito querido dos colegas. Há quanto tempo que os elementos afetivos fazem parte dos procedimentos avaliativos de professores e alunos? Não sei responder historicamente a esta pergunta, mas tenho a sensação de que desde sempre isso ocorre. Ao mesmo tempo, tento refletir com Carrara (2002:1-2) que descrever os comportamentos que compõem o cenário ativo da avaliação constitui, sem dúvida, relevante contribuição a quem queira visualizar um perfil asséptico do avaliador educacional diante de sua ingente atribuição. No entanto, mais do que apenas fotografar recomendáveis e paramétricas ações de professor e aluno quando envolvidos na tarefa de acompanhar como se dá a aprendizagem, é imprescindível filmar todo o processo e relacionar cada gesto avaliatório ao enredo no qual se insere. Apenas assim, com procedimentos de análise menos tópicos e mais funcionais, menos pontuais e mais relacionais, menos circunstanciais e mais contextualizados, torna-se possível uma compreensão do fenômeno da avaliação na perspectiva de um modelo não-linear e não-molecular.*

Só que, nessa reflexão com a autora, tenho que destacar alguns pontos que destoam, do ponto de vista epistemológico e metodológico, do que penso sobre os estudos que se fazem sobre a avaliação da aprendizagem escolar, tentando, ainda e sem conseguir,

processo, principalmente quando a intenção é relacionar cada gesto avaliatório ao enredo no qual se insere. Outro ponto é aceitar que apenas assim [...] torna-se possível uma compreensão [...]. Fora isso, penso ser consistente a idéia de compreender o fenômeno da avaliação na perspectiva de um modelo não-linear e não-molecular, por mais inconsistente que essas duas “qualidades” sejam com a idéia de modelo.

Mas, já que tocamos no termo modelo, vou ensaiar descrever o modelo que vejo como hegemônico na maioria das escolas que conheço e por que passei. Vamos por partes, como diria o velho Jack, mas não sem lembrar que a descrição tópica que se segue não representa a totalidade e eu nem sei bem que parte do todo, pois isso me parece irrelevante, mas sim apresenta um determinado número de elementos que, quer através da literatura com a qual dialoguei, quer no diálogo muito fértil com as narrativas orais e escritas de minhas alunas professoras e de meus alunos e das minhas alunas da pedagogia e da licenciatura, são recorrentes nas práticas avaliativas que me chegaram:

- O sistema de progressão se dá através de um valor representativo da performance dos alunos em relação aos conteúdos curriculares formais. Isso significa que, em que pese algumas importantes tentativas de aprovação automática, o processo ainda majoritariamente trabalha com aprovação e reprovação.
- Para definir aprovação ou reprovação, o valor representativo é feito através de notas ou conceitos, que nada mais são do que faixas de notas representadas por letras.
- Essas notas ou conceitos são obtidos, pelos alunos, através de instrumentos de aferição de conhecimentos, sendo o mais conhecido e usado o exame, ou a prova, como é mais

– Mesmo aqui na faculdade, professor, o que vale, no final, é a nota. Tem professor que até diz que não dá importância à nota, mas se a gente escreve, numa prova ou trabalho, alguma coisa que não seja o que ele pensa, ele desconta pontos.

(ANDREIA, CPM, 3º PERÍODO, 2002-1)

– Na verdade, professor, eu corrijo as provas com notas. Depois, como o sistema da escola é conceito, eu transformo os números em letras: de 10,0 a 8,0 = A, de 8,0 a 6,0 = B, e assim por diante.

(JUSSARA, CPM, 7º PERÍODO, 2004-1)

difundido em nosso meio escolar.

- Muitas vezes, processos avaliativos mais cotidianos são usados pelos professores, como anotações de desenvolvimento dos alunos, comportamentos afetivos e relacionais, dentre outros, procedimentos esses mais característicos nas faixas da educação infantil e do ensino fundamental até 4ª série. Independente disso, esses procedimentos têm que, ao final do processo, ser representados por notas ou conceitos.
- Na maioria das escolas — públicas e privadas, mas principalmente nestas —, os procedimentos avaliativos fazem parte dos projetos político-pedagógicos ou da cultura da escola, mesmo que não fixada em qualquer tipo de documento, e são estabelecidos *a priori*, abrindo pouco ou nenhum espaço de discussões pelos professores, assim como as famosas grades curriculares.
- Na maioria das escolas, o principal instrumento para se chegar a notas ou conceitos é a prova, na maioria das vezes “objetiva” e versando sobre conteúdos curriculares formais, embora muitos professores considerem, para efeito de notas ou conceitos, trabalhos ou testes aplicados de maneira menos formal que as provas.
- Muitos professores, também, procuram desmistificar esse instrumento prova, tornando-as mais amigáveis, criativas e menos, com isso, opressoras. No entanto, a quase totalidade dos sistemas pressupõem, ao final,

– Eu sempre considero a participação do aluno e a isso pode mudar um conceito ruim que ele conseguiu na prova.. A gente tem que perceber que, às vezes, eles não estão bem. A realidade de meus alunos é muito dura.

(SARA, CPM, 8º PERÍODO, 2004-1)

– Eu já tinha mais de 10 anos de profissão, só que trabalhando apenas no município, e numa escola que tinha uma diretora meio durona, mas que dava toda a liberdade pra gente. Me separei e tive que trabalhar na particular, e levei pra lá o meu trabalho que era considerado legal pelos meus alunos e meus colegas, e até a diretora falava bem dele. Que nada, o (nome do colégio) já tinha tudo pronto e a gente não podia questionar nada. Até sugerir era perigoso, me disse uma colega. E, como eu precisava do emprego... E lá era assim: eu podia dar até 3 trabalhos por bimestre para valer conceito. No 1º e no 3º bimestres, a prova era minha, eu que preparava; no 2º e no 4º, era uma prova única pra série preparada pela coordenação.

(CECÍLIA, CPM, 8º PERÍODO, 1999-2)

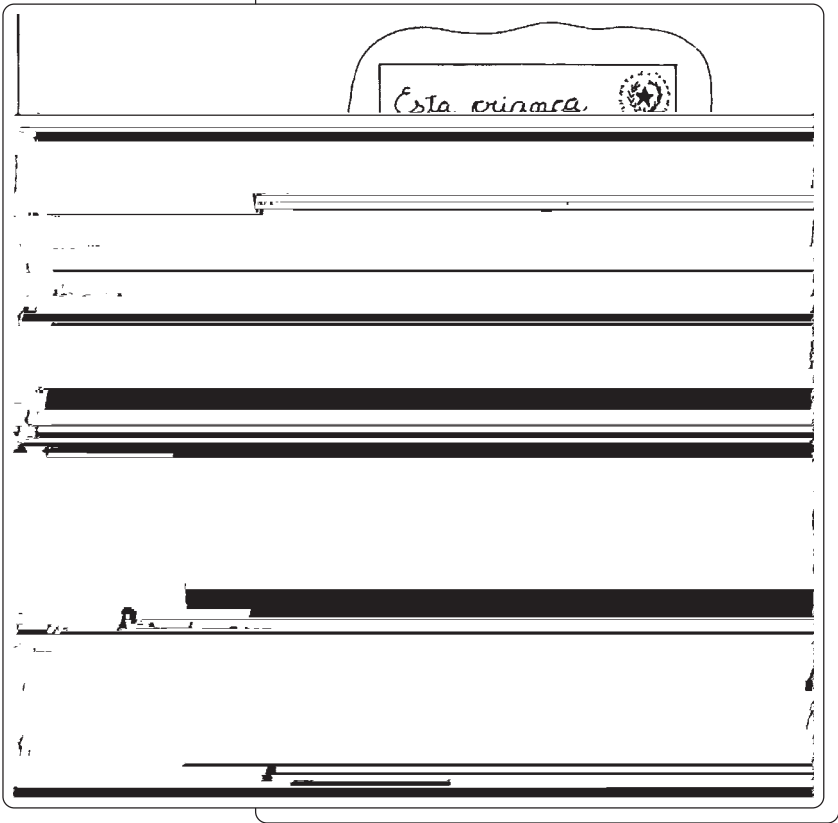
Essas provas surgiram de/em momentos singulares e sempre estiveram veiculadas a situações que, em algumas oportunidades, estiveram relacionadas às questões, desejos, brincadeiras ou problemas enfrentados por uma determinada turma ou por um grupo de alunos e dos quais acabei me apropriando e transformando em possibilidades no processo de desmitificação/desmistificação desse instrumento. Nessas provas, procurei trazer o cotidiano do nosso espaço-tempo sala de aula/pátio-recreio que passou a invadir a prova dando-lhe status de parte do processo e não um elemento exógeno ao processo aprendizagem-ensino. Experiências interessantes nesse sentido surgiram em várias oportunidades, das quais destaco, principalmente, a Prova Desorganizada ou Só a Mãe para Resolver tal Bagunça! A Prova Maluca, a Prova Amigos, Amigos. Nota à Parte, a Prova Cabeluda, a Prova Osso Duro de Roer, a Prova Mutirão e a Prova à Prestação, entre outras.

(PACHECO, 2004:1719)

que cada aluno receba uma nota ou conceito; logo, mesmo as provas mais descontraídas, servem ao mesmo fim.

É evidente a parcialidade e tendenciosidade dessa descrição; o meu intuito é, na verdade — ou não, já que essa coisa de verdade me assusta e afugenta um pouco, mas às vezes me escapam os vícios de linguagem —, discutir algumas questões de fundo a partir desses tópicos, trazendo, para confirmação ou contraste, falas ou escritas de minhas alunas professoras, de alunos e alunas da pedagogia e da licenciatura e de trabalhos de colegas professores e pesquisadores da área, e começo trazendo, para essa conversa, Regina Leite Garcia que, ao refletir sobre as contribuições de Barriga e Esteban, diz: *À crítica radical de Barriga [Esteban] acrescenta uma proposta de abordagem pedagógica radical. Tanto Barriga quanto Esteban consideram que o que vem sendo feito é “mudar para manter tudo como sempre esteve” pois o paradigma se mantém o mesmo. Para ambos, a mudança só se fará quando acompanhada por uma ruptura epistemológica (1999:37).*

De há muito faço parte desse grupo, mesmo que os seus integrantes não saibam — sem explicitações para não me desconsiderar em demasia. E fico pensando nessa ruptura epistemológica a que se refere Regina. Para pensar isso, tento compreender a lógica do paradigma hegemônico, e o que encontro? Julgamento, classificação, regulação, hierarquização, ordenação, inclusão e exclusão, quantidade sobre a qualidade, conhecimentos teóricos mais importantes que conhecimentos práticos, dentre inúmeros outros componentes possíveis. Percebo a lógica da igualdade, da uniformidade, e não da diferença, como nos aponta Tonucci



(1997:129), em que os diferentes são considerados especiais, transformando diferença em desigualdade e, com isso, em discriminação, preconceito. O mais engraçado é que acho que já li sobre essas marcas quando estava estudando a respeito da modernidade. Ou será que minha memória me está traindo? Acho que fico com a dúvida para não me estender muito.

Para mim, um forte símbolo desta lógica é a nota, o conceito, o resultado. Como já disse anteriormente nesse artigo — e não estou sozinho nessa fala: Esteban (1999, 2001), Barriga (1993, 1999) —, não são os instrumentos de avaliação que oprimem os avaliados, mas sim o que se faz com os seus resultados. No entanto, é através deles que os resultados aparecem em forma de notas ou conceitos. Por isso, penso que as provas mais bonitas e criativas do mundo, mais adoradas e apreciadas pelos alunos mais suscetíveis, não representam nenhuma ruptura epistemológica se a elas são atribuídos, ainda que de forma alegre e descontraída, uma nota ou conceito como resultado, pois, mesmo que tenha sido estabelecido entre professores e alunos que a aprovação está garantida, e que as notas dadas serão sempre positivas, é a nota que vai ser fixada na “ficha de vida do aluno” que indica que ele foi aprovado.

Dizer que *provas alternativas*, para usar a terminologia de Pacheco (2004), mudam a relação sistêmica entre avaliadores e avaliados só é real se, na negociação dos sentidos da avaliação que ambos fizerem, o resultado não estiver presente como determinante de aprovação ou reprovação, um pouco o que nos mostra *Juliana*. O que não quer dizer que, por isso, as provas tenham que ser formais, burras, duras, e todos esses adjetivos que todos nós,

Hemos mostrado en trabajos previos que existe una dificultad, dentro de los postulados de la teoría de la medición y en particular en la regla del isomorfismo, para que el número asignado a un sujeto corresponda a una cualidad llamada aprendizaje. Sólo un acto de enajenación puede lograr que un alumno vea reflejado su trabajo en una nota. Porque el número asignado: seis, ocho o diez, guarda una total independencia con el objeto que se supone da cuenta, por ejemplo aprender medicina. Lobrot expresa que lo único que puedo afirmar de un alumno que contesta correctamente una pregunta de geografía es que contesta esa pregunta. Derivar de ahí que sabe geografía es algo que no se desprende lógicamente. Los filósofos de la ciencia establecen serios cuestionamientos respecto a si existe una (y solo una) forma correcta de responder a una pregunta. El examen convierte la información de un decálogo a recitar, y la calificación sanciona si se respondió lo que el maestro esperaba como respuesta correcta.

(BARRIGA, 1993:27)

Na busca por uma colocação profissional, devido a enorme concorrência do mercado, será utilizado como um dos principais recursos seletivos o rendimento apresentado pelo candidato a vaga, que será comparado ao dos outros. Como nem sempre o desempenho profissional é exatamente proporcional ao desempenho acadêmico, mais uma vez, a utilização do critério nota poderá não ser o mais apropriado.

A partir daí, mais uma vez, podemos observar o quanto o meio em que vivemos supervaloriza a avaliação e seus resultados, sendo muitas vezes utilizada como medida de capacidade e inteligência e até mesmo sendo a causa da formação de certos estigmas.

Acreditamos ser necessário desfazer o mito de que demonstrar capacidades e habilidades só é possível quando passam por algum tipo de avaliação formalmente aceita.

Enquanto não se chega a uma conclusão sobre a melhor forma de avaliar parece ser injusto apontar o melhor ou o pior partindo de algo que ainda precisa de tanto aperfeiçoamento. Continuar a desenvolver e discutir novas formas de avaliação de acordo com cada necessidade parece um maneira de tentar chegar a um consenso que envolva tanto os avaliados como avaliadores.

(JULIANA, PEDAGOGIA, 3º PERÍODO, 2004-1)

enquanto alunos, possivelmente já usamos para qualificá-las. Quanto mais alternativas existirem leves e de boa qualidade e que respeitem as diferenças e que solicitem a reflexão e que deixem o aluno à vontade, melhor para a relação professoraluno. Mas creio que devemos nos perguntar, também, até que ponto o alternativo esconde as avaliações também reais e mais próximas da vontade hegemônica dos poderes instituídos e as protege de mudanças paradigmáticas mais efetivas que possam provocar mudanças epistemológicas?

Por que, então, não ser alternativo trabalhando sem nota, conceito ou outra coisa qualquer que signifique controle, julgamento, certo e errado? Se, como já dissemos, não são os instrumentos de avaliação, mas sim o que professores e instituições fazem com os resultados deles, que trazem malefícios para a educação, não é uma melhor formatação na qualidade dos instrumentos que vai proporcionar mudanças que realmente atinjam a educação no seu cerne, ou seja, enquanto houver a quantificação, seja de que forma for, como marca do processo avaliativo, as relações de poder tendem a ser mantidas. Neste sentido, as provas alternativas podem ser um instrumento de manutenção mais do que de mudanças, e a avaliação enquanto processo continua não sendo uma alternativa para os alunos. Mesmo que a grande maioria dos professores ainda trabalhe da forma quantitativa. Afinal, se democracia não é uma ditadura da maioria, devemos pensar que os procedimentos alternativos, se desejáveis como possibilidades de mudança, devem atingir mais profundamente o que se quer mudar, e não apenas as formas que são usadas para reproduzir os modelos hegemônicos.

Teresa Esteban, num trecho intitulado *Ensaio de novas cenas em antigos cenários*, me ajuda a

Se sabemos ser possível a transformação, também reconhecemos não ser fácil compreender mudanças tão radicais como as exigidas pela prática escolar. As idéias de movimento, processo, continuidade, reconstrução, indagação, entre outras, nos remetem a uma concepção de que a formação e a ação docentes estão estreitamente vinculadas uma à outra. Neste sentido, toda formação está impregnada de ação, do mesmo modo que toda ação tem em si um forte potencial formativo, embora, na prática, nem sempre seja visível esta articulação.

Como vimos, há mudanças que expõem as insuficiências do paradigma dominante, seus dilemas, e deixam emergir suas fraturas, a necessidade de uma nova definição paradigmática e os processos em que as alternativas vão se configurando. Nosso trabalho se insere neste processo de redefinição paradigmática, tomando como referência uma perspectiva teórica que analisa criticamente a realidade e se propõe a interpretar a realidade social, aí compreendida a escola, com o objetivo de transformá-la.

Este movimento tem como um dos seus pressupostos fundamentais a idéia de que os homens e mulheres podem participar de uma sociedade justa e democrática como sujeitos livres e iguais. Propostas construídas desde uma perspectiva crítica à estrutura atual da sociedade e de uma análise da escola pública como uma instituição que participa do processo de exclusão social por não desenvolver possibilidades igualitárias (o que não significa a busca da homogeneidade) para todos os seus alunos e alunas.

(ESTEBAN, 2001:49)

pensar mais profundamente nesse jogo entre novas práticas que servem aos mesmos propósitos de velhas práticas. No entanto, não é nada fácil perceber como novas práticas mexem no velho sistema, que mudanças, inicialmente invisíveis, podem estar ocorrendo que venham a provocar uma nova possibilidade paradigmática.

SE NÃO CONSEGUI ESCOLAS E AVALIAÇÕES REAIS, TENTO A PARTICIPAÇÃO

Outro ponto para mim relevante e que quero aprofundar um pouco é a famosa nota de participação que muitas das minhas alunas professoras dizem ser até mais importante do que a nota das provas. É do que fala *Fátima* numa de nossas conversas sobre avaliação da aprendizagem. Antes, quero contar um caso acontecido no Colégio de Aplicação da Uerj nos idos de 1980. Seu nome? Márcio. Tipo quieto, de pouca conversa mesmo com os colegas de turma. Quando abria a boca para fazer qualquer comentário, todos se calavam, porque lá vinha bomba. Seu comportamento parecia um pouco estranho, tanto para os professores quanto para os alunos de sua turma, pois vivia desenhando: ora, figuras cavernosas, horrendas; em outros momentos, belas imagens de mulher, sempre com roupas finas esvoaçantes, longos cabelos, parecendo flutuar. Qualquer que fosse a figura, um mesmo preciosismo de traços e pontos, os detalhes, o jogo claroescuro, uma perfeição.

Se é claro que essa descrição está longe de ser o Márcio, ela quase dá conta do aluno Márcio, que raramente olhava para o quadro ou para os professores, ficando quase o tempo todo de cabeça baixa, olhos fixados no papel que, ao receber os movimentos do crayon, revelava figuras das mais lindas. Seu rendimento nas provas, em todas as matérias, era excepcional e inversamente

– Eu aprendi que, na avaliação, a gente deve considerar aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Por isso, quando eu vou dar o conceito final deles, eu valorizo também a participação das crianças na aula e como elas se relacionam entre si e comigo, que é o lado social e afetivo também.

(FÁTIMA, CPM, 8º PERÍODO, 2004-1)

proporcional à sua “participação” na aula, apesar de sentar-se sempre nas primeiras filas, onde ficava a chamada turma do gargarejo. Um dia, quando sua turma fazia o 3º ano do 2º grau, que era a turma do vestibular, o professor de física se pôs a resolver no quadro negro um problema bastante difícil, daqueles que só gênios conseguem. Num certo momento, Márcio, que estava desenhando e desenhando continuou, sem levantar a cabeça disse ao professor: — *Está errado. O professor, apesar de ser muito querido dos alunos por sua maneira brincalhona de ser, ficou meio aborrecido com a intervenção do Márcio, e não exitou: — Quem você pensa que é, fedelho? Só porque sabe desenhar acha que sabe mais física do que eu? Quero ver. Venha ao quadro e resolva o problema. Sem piscar e olhar para ninguém, Márcio se levanta, vai pro quadro, apaga parte do que estava feito e, a partir de onde ficou sem apagar, desenvolve corretamente o problema. O professor, que era cobra criada, não perdeu o rebolado e disse: — Está certo, Márcio, eu errei de propósito pra saber se você estava prestando atenção. Márcio apenas sorriu. Este episódio foi narrado pelo próprio professor de física num conselho de classe, que disse, também, que, se ele desse notas em participação, o Márcio teria zero.*

Apenas para dar um desfecho no caso Márcio:

- Seus pais foram várias vezes chamados à escola, pois seu comportamento era considerado anti-social, apesar de seu rendimento cognitivo ser muito bom. (Ainda bem que hereditariedade existe e Márcio tinha pais inteligentes e sensíveis.)



- Ele fez três vestibulares: um primeiro para física — cursou um semestre e decidiu que não era a física a sua praia; um segundo para comunicação social — idem; e um último (até onde eu sei) para fisioterapia — fez até o final e, de tão bom que se tornou, acabou indo para o exterior. Ah, um detalhe: nos três ele passou em 1º lugar.

Penso que muitas coisas podem ser levantadas a partir do caso Márcio, mas vou-me deter em uma, que é a frase do professor de física no Conselho de Classe: — *Se eu desse nota em participação, Márcio tiraria zero.* Primeiramente fiquei pensando — o tempo verbal está correto, na medida em que, à época do Conselho de Classe, essa coisa de nota de participação não me saiu da cabeça — o que seria uma nota de participação, e se seu objetivo seria cumprir uma “verdade” educacional que diz a respeito da educação integral, que pressupõe as dimensões cognitiva, afetiva e social. Como não tenho nenhuma tendência a esquartejamentos discentes, achei que esta postura do respeito à integralidade do aluno seria uma boa coisa, e que isso se traduziria, no nosso sistema, por uma nota de participação que, unindo o afetivo e o social, teria a propriedade de alterar — sempre para mais — a nota obtida pelo aluno no setor cognição. E percebo, pela leitura dos PCNs, que essa postura continua em vigor e de forma até mais avançada, pois esse documento tomou o cuidado de não mencionar os termos nota e conceito.

Ao transcrever essa passagem dos PCNs, fiquei ansioso por comentar uma série de coisas. Mas, como conheço minha orientadora e sei que, mesmo estando distante nesse momento, ela deve estar pensando em me dizer: — *Sgarbi, uma coisa de cada vez, vou-me deter no projeto inicial do texto e, mais tarde, volto aos PCNs quanto a outros aspectos, principalmente a definição de avaliação que*

Avaliar significa emitir um juízo de valor sobre a realidade que se questiona, seja a propósito da existência de uma ação que se projetou realizar sobre ela, seja a propósito das suas conseqüências. Portanto, a atividade de avaliação exige critérios claros que orientem a leitura dos aspectos a serem avaliados.

No caso da avaliação escolar, é necessário que se estabeleçam expectativas de aprendizagem dos alunos em conseqüência do ensino, que devem se expressar nos objetivos, nos critérios de avaliação propostos e na definição do que será considerado como testemunho das aprendizagens. do contraste entre os critérios de avaliação e os indicadores expressos na produção dos alunos surgirá o juízo de valor, que se constitui a essência da avaliação.

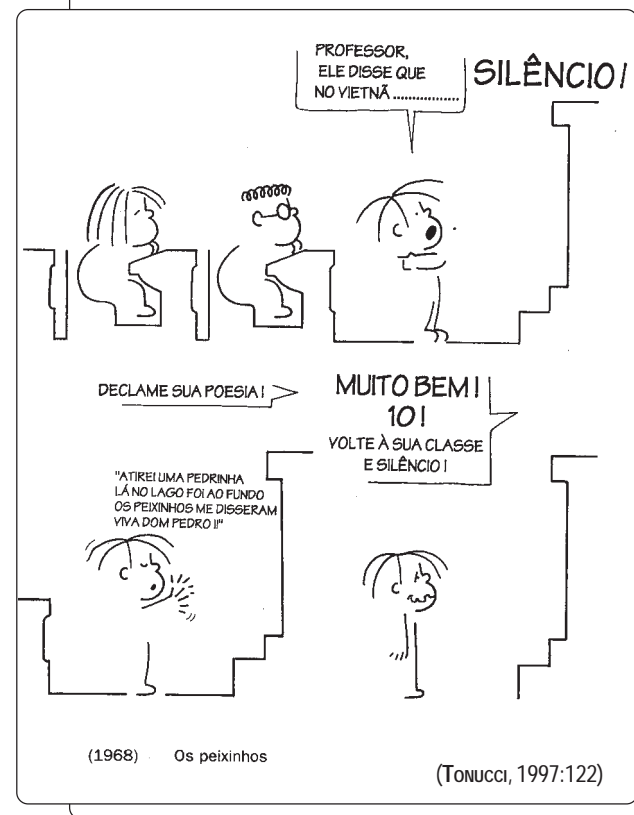
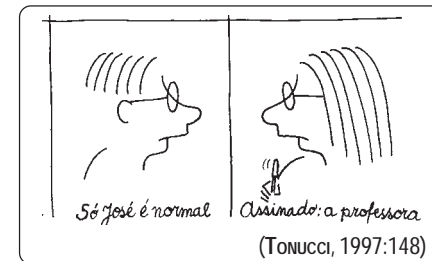
Os critérios de avaliação têm um papel importante, pois explicitam as expectativas de aprendizagem, considerando objetivos e conteúdos propostos para a área e para o ciclo, a organização lógica e interna dos conteúdos, as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social em uma determinada situação, na qual os alunos tenham boas condições de desenvolvimento do ponto de vista pessoal e social. Os critérios de avaliação apontam as experiências educativas a que os alunos devem ter acesso e são consideradas essenciais para o seu desenvolvimento e socialização. Neste sentido, os critérios de avaliação devem refletir de forma equilibrada os diferentes tipos de capacidades e as três dimensões de conteúdo, e servir para encaminhar a programação e as atividades de ensino e aprendizagem.

(BRASIL, 1997:86-7)

professor, que fazem perguntas politicamente corretas... — meu rótulo: *só José é normal*;
 minha nota de participação: 9,0, porque 10,0 é só pra Deus.

Como não é a tipologia que me interessa, mas apenas como posso entender essa tal nota de participação, ou melhor, a própria participação, paro as tipologias por aqui, com a certeza de tipos bem mais interessantes povoam as vidas dos possíveis leitores. Acontece que eu fico meio embatucado com José, pois não sei se ele só faz isso porque seu comportamento em sala de aula tem um valor a ser agregado à sua nota conceito final; não sei se o tipo 1 é mesmo interessado, e eu é que o rotulei centralizador porque, talvez, ele se pareça tanto comigo que eu preciso exorcizá-lo; não sei se o tipo 2 efetivamente prestam ou não a maior atenção, se eles, apenas por timidez — que, em algumas pessoas, é muito sério —, não se manifestam para não se expor ou mesmo por não conseguirem lidar com um coletivo; também não posso confirmar o meu rótulo do tipo 3, pois podem ser alunos que, por insegurança ou outro motivo qualquer, necessitam de uma motivação para se expor no grupo e que, motivados, têm uma participação bastante interessante.

Tonucci ainda me remete a uma outra reflexão sobre a participação: é ela uma ação dos alunos, ou parte, na verdade — olha o vício aqui outra vez, e pode haver outros que não estão marcados —, de desejos dos professores? Há, na valorização da participação dos alunos nas aulas, algum tipo de controle, por parte do professor, dos comportamentos e atitudes dos alunos? Controle dos corpos, da mente, de ambos? Até que ponto a nota de participação, que tem como princípio básico avaliar o aluno na sua integralidade — pressupondo que as dimensões cognitiva, afetiva e social dêem conta da integralidade de alguém —, passa a ser mais uma possibilidade de



controle das pessoas? Emancipação ou regulação? Quem define o que vale e o quanto o que vale vale nessa participação? A quase totalidade das vezes, não é o aluno, embora muitas vezes também nem seja o professor, pois existem escolas em que até o que deve valer na nota conceito de participação já está previsto e é dado ao professor, que, muitas vezes para manter seu emprego, cumpre o estabelecido, embora muitos também o façam por adesão, por acreditarem no que está posto.

Então, fiquei pensando no diálogo entre Foucault e Deleuze (Foucault, 1979:71ss) e a relação que este faz das prisões com as escolas, e me veio a imagem da liberdade condicional, que tem a ver, para mim, com a coisa do bom comportamento. E realmente: III - comprovado comportamento satisfatório durante a execução da pena, bom desempenho no trabalho que lhe foi atribuído e aptidão para prover à própria subsistência mediante trabalho honesto. Longe de querer discutir o mérito que um bom comportamento deve ter para a concessão de uma liberdade condicional, e compreendendo que uma escola não é uma prisão e, portanto, seus alunos não são prisioneiros — apesar de lá haver grades curriculares —, devo entender que a comparação é muito forte. No entanto, pelas falas de minhas alunas professoras, a idéia de bom comportamento está presente na nota conceito de participação, que muito raramente não é praticada. *Angélica*, por exemplo, mostra que comportamentos são valorizados; *Júlia* mostra um procedimento interessante, baseado na máxima da justiça em que qualquer pessoa deve ser considerada inocente até prova em contrário, pois o demérito é que faz baixar a nota conceito de participação; já *Barbara* mostra que seu critério maior é a compaixão social, pois compensa a dura realidade que seus alunos vivem com uma nota conceito sempre positiva.

Discutir os procedimentos dessas professoras é algo que me parece inócuo para este

– Ah! Tudo pode entrar, se o aluno faz os trabalhos direitinho, se não faz muita bagunça – um pouquinho é até normal na idade deles –, se eles não ficam pedindo toda hora pra ir ao banheiro, se eles não implicam com os colegas. Tem um na minha 2ª série, o Luiz, que está sempre me devendo, porque ele bate em todo mundo. Eu até sei que ele apanha em casa, que o pai dele é meio marginal, não trabalha direito. Mas não dá, o garoto é terrível.

(ANGÉLICA, CPM, 7º PERÍODO, 2004-1)

– Eu anoto tudo. Tenho um caderno só pra isso. Todo mundo tem conceito A em participação, e eu vou diminuindo à medida que eles vão desmerecendo, e tem meninos que chegam a E. Ai, não tem jeito, porque, normalmente, são os mesmos que ficam com E nas provas. Mas, às vezes, eu tenho que rever esses conceitos. Colégio pago é fogo, e às vezes a gente tem que reprovar alunos que até podiam passar e aprovar umas pestes. É o Conselho de Classe que decide.

(JÚLIA, CPM, 7º PERÍODO, 2004-1)

– No município, eu não trabalho com ciclo, e lá na escola a diretora é rígida, gosta de prova, mas deixa a gente avaliar mais ou menos como a gente quer. Eu sempre aumento o conceito deles pela participação. Não que eles sejam uns anjos, mas é que vêm de uma realidade muito dura. Todos têm muita dificuldade, a maioria vai pra escola pra comer. E tem outra coisa: reprovar, no município, dá um problema danado. Se fosse por conteúdo, a maioria ia ficar reprovado

(BARBARA, CPM, 3º PERÍODO, 1999-1)

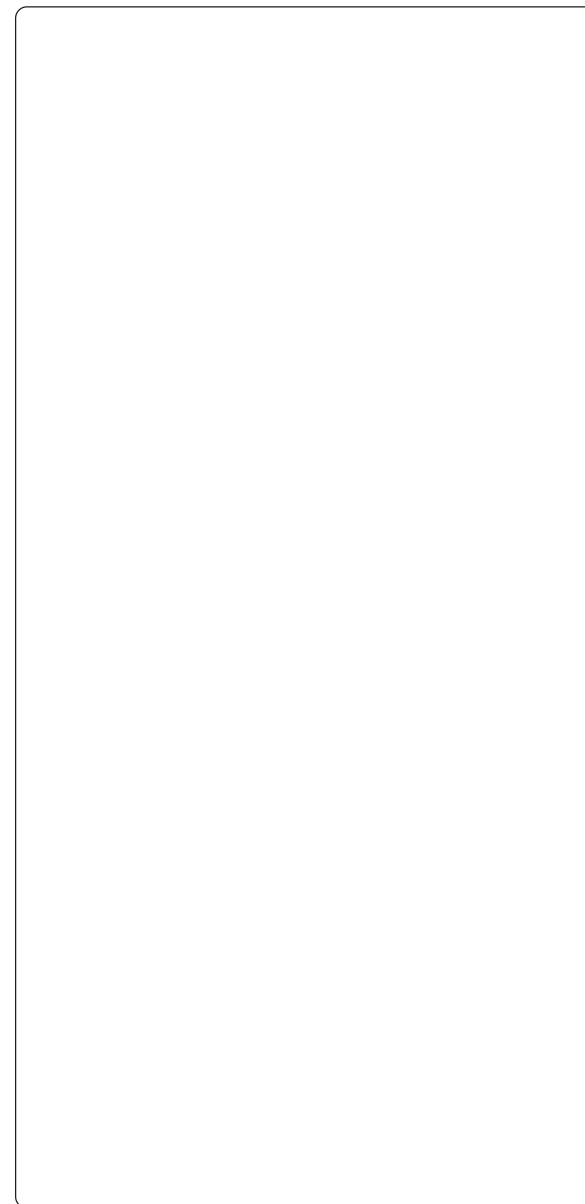
estudo, pois essa cultura da participação é — até oficialmente — muito difundida e desejável; apenas quero ressaltar a complexa diversidade de posturas em função das particularidades subjetivas, do que cada uma valoriza, das especificidades de cada contexto, o que, de certo ponto de vista, é louvável — Hum! Muitos adjetivos! —, pois mostra a diversidade de práticas. Ao mesmo tempo, alguns elementos estão presentes na maioria das posturas, e o exercício do poder, visível ou não, consciente ou não, é um deles e pressupõe — na escola, especificamente, que tem a função de ensinar, mas não só — o controle de condutas, de maneiras de ser, de modos de se conduzir, de como responder às atividades, de maneiras de se comportar, de usar o corpo, de formas de pensar..., o que implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos (Foucault, 1987:118). Na continuidade do texto, o pensador francês nos ajuda a pensar sobre as disciplinas como forma de dominação e controle do corpo, comparando-as a outras formas acontecidas no tempo. Na escola, uma das maneiras mais eficientes de disciplinamento do corpo é, para mim, o fato de, ao comportamento, à conduta, à postura ser atribuído um valor que, além de qualificar, classificar e rotular os alunos, decide por que caminho, em termos de escolarização, cada um deve seguir.

As escolas, em sua quase totalidade, são organizadas com base na hierarquia e, na grande maioria das vezes, pelo menos no que se refere às minhas alunas professoras, a participação dos professores no estabelecimento das normas de convivência é quase nenhuma. Na rede privada, essas normas são estabelecidas pelos proprietários da instituição ou os seus representantes,

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as disciplinas. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. Diferentes da escravidão, pois não se fundamentam numa relação de apropriação dos corpos; é até a elegância da disciplina dispensar essa relação custosa e violenta obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes. Diferentes também da domesticidade, que uma relação de dominação constante, global, maciça, não analítica, ilimitada e estabelecida sob a forma da vontade singular do patrão, seu “capricho”. Diferentes da vassalagem que uma relação de submissão altamente codificada, mas longínqua e que se realiza menos sobre as operações do corpo que sobre os produtos do trabalho e as marcas rituais da obediência. Diferentes ainda do ascetismo e das “disciplinas” do tipo monástico, que têm por função realizar renúncias mais do que aumentos de utilidade e que, se implicam em obediência a outrem, têm como fim principal o aumento do domínio de cada um sobre seu próprio corpo.

(FOUCAULT, 1987:118-9)

geralmente diretores e coordenadores; na rede pública, os poderes instituídos da federação, dos estados e dos municípios usam o poder da lei, pois, muitas vezes, os diretores e coordenadores são eleitos pelos professores, funcionários e "até mesmo" alunos. De uma forma ou de outra, como mostra *Lúcia*, os sistemas das duas redes funcionam com a atribuição de uma nota/conceito ao fim de



virando moeda de barganha entre alunos e professores.

Mas esse final ficou muito sem sentido. Tentemos um outro: *auto-avaliação também é objeto de quantificação, de atribuição de valor, só que, pela direção inversa, virando moeda de barganha entre alunos e professores e alunos, até porque, por ser quantificado numa nota/conceito final, os alunos tendem a valorizar pelo máximo de pontos possível, muitas vezes para compensar a desvalorização que o professor fez do seu trabalho de ser aluno.* Talvez tenha melhorado, talvez não. Talvez com algumas perguntas eu consiga fazer um final feliz, ou, pelo menos, mais claro: Auto-avaliação é uma conquista dos alunos, ou uma prática outorgada pelos professores? A auto-avaliação é um procedimento inerente aos processos de avaliação? Não é o que me diz *Helôisa*.

Não vejo como a resposta a essas questões possa, efetivamente, tornar meu final melhor, ou mais feliz. Já que, recomeçamos por um começo possível, o que me traz a figura do Tonucci da página anterior. Dentre as coisas que ela me diz — metáfora anímica, para que não seja indagado da impossibilidade de a figura me dizer alguma coisa, posto ser um ser inanimado —, está a relação entre currículo e avaliação, para mim insofismável. Traduzindo Tonucci apenas para ter mais conforto na minha narrativa, o aluno vem aprendendo, desde as primeiras séries da escolarização — e muitas vezes até antes disso, já que algumas pré-escolas vêm desaprendendo a fazer pré-escola — a reproduzir acriticamente os conteúdos prescritos pelos currículos formais. [*Não se preocupem com a minha prepotência de abandonar, neste ponto, as possibilidades cotidianas. Logo, logo vou cair em contradição nos meus raciocínios e volto a elas.*] De repente, não mais que de repente, lhe cai sobre a cabeça um dialogismo, tão bem representado pela ordem que propõe que o aluno faça o inverso do

– Eu acho que sou bem democrática. Quando dou aula na 1ª ou na 2ª série, sou mais diretiva, pois os alunos precisam de uma mão forte para conseguirem aprender e ter as atitudes corretas. Na 3ª e na 4ª série eu já trabalho mais solta e deixo os meus alunos participarem mais. Por exemplo, todo bimestre eles fazem uma avaliação do meu trabalho, dizem o que gostaram e o que não em termos de conteúdo, falam das provas e dos trabalhos que valem conceito, fazem uma auto-avaliação da sua participação na aula, fazem uma avaliação minha enquanto professora. Eu acho que isso é exercício da cidadania.

(HELOISA, PEDAGOGIA, 3º PERÍODO, 2004-1)

que lhe tem ensinado a escola — sigularizados aluno e escola apenas para me manter no Tonucci e na arrogância não cotidianista.

Mais do que isso, a fala de Heloísa corrobora a narrativa de Tonucci, ou seja, a partir de um certo momento — que é normalmente definido pelo professor —, alunos passam de incapazes de para capazes de, sem que essa capacidade tenha sido desenvolvida gradual e intencionalmente. Ainda mais, muitas vezes lhes são exigidas respostas e procedimentos e raciocínio e conhecimentos — e os instrumentos de aferição são bem propícios para este fim — como se fosse natural que os alunos, ao atingirem uma certa idade/maturidade, tivessem que os ter. Reflexão semelhante posso fazer sobre a auto-avaliação: [*E aqui não posso mais, arrogantemente, deixar de lado a vida cotidiana, pois preciso começar a me contradizer.*] os exercícios de pensar sobre si mesmo e, mais do que isso, de decidir sobre sua própria vida, não estão presentes na maioria das práticas educativas desde a pré-escola até o ensino fundamental, pelo menos no que diz respeito às práticas avaliativas recorrentes na maioria das escolas. Portanto, a auto-avaliação, como o procurar do Tonucci, é uma prática que começa de repente, como se as crianças todas, a partir de um determinado momento, tivessem que ter a capacidade de se auto-avaliar. Para que não haja falhas, os professores, tal qual ou parecido com o que relata Ana, ajuda os alunos a se auto-avaliarem, principalmente estabelecendo os critérios que eles devem usar para dar cabo da tarefa.

De outra forma, há experiências que me parecem muito positivas, não só porque a auto-avaliação não é quantificada, como também por apresentar uma dimensão da relação entre alunos e professores bastante rica, assim como a relação de ambos com o conhecimento que, para além dos

– Os meus alunos se auto-avaliam desde a 1ª série, isso porque eu ainda não peguei CA. Eu mostro a eles a importância de eles saberem como estão, suas conquistas e dificuldades, o que sabem e o que não sabem, se estão gostando ou não. Mas como eles ainda não sabem fazer isso, eu preparo um questionário de auto-avaliação, com uma série de perguntas que eu acho que me faria de tivesse a idade deles. São perguntas do tipo:

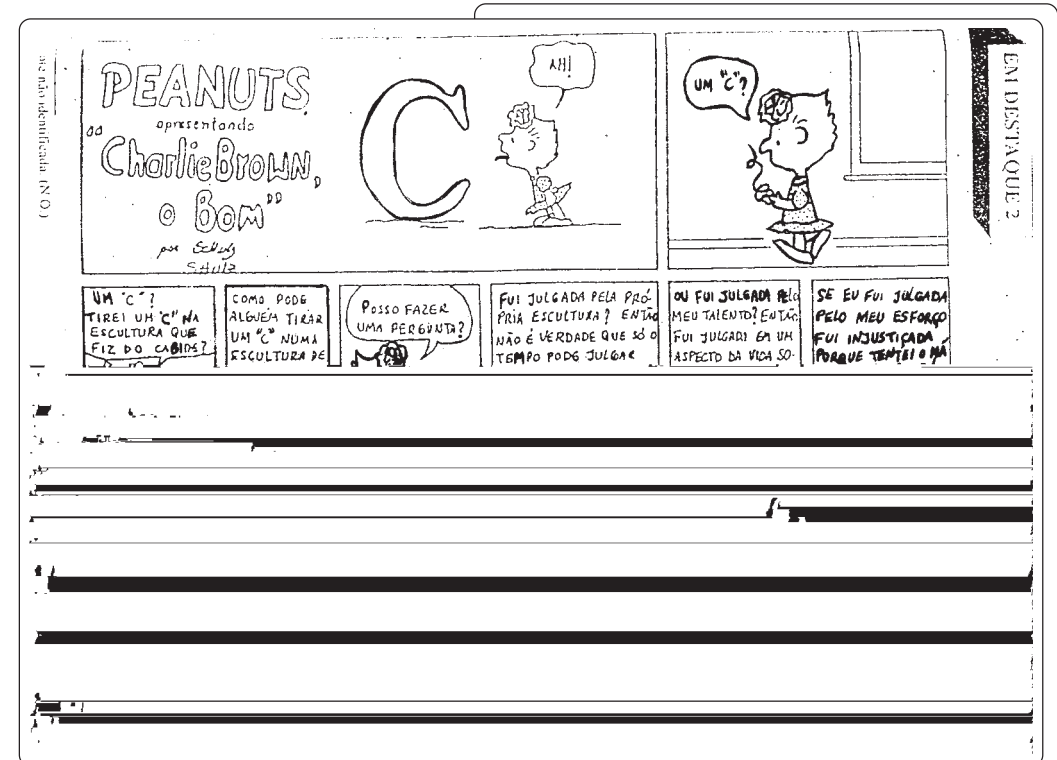
- Que assunto tratado em sala de aula você mais gostou? Por quê?
- Qual você menos gostou? Por quê?
- O que você aprendeu mais fácil? E o mais difícil?

(ANA, CPM, 2002, 4º PERÍODO)

currículos instituídos, assume uma outra possibilidade que não apenas os conteúdos formais. Teresa

Esteban vê como positiva a troca de notas por conceito por entender que este, sendo uma faixa mais ampla, permite incorporar à avaliação informações adicionais e relevantes sobre a aprendizagem de cada um como um processo que ultrapassa os resultados apresentados e que não pode ser reduzido ao desempenho nem limitado à atividade cognitiva (2003:27). Embora concorde com a autora, ainda penso que a atribuição de qualquer coisa que sugira valor diminui sensivelmente os ganhos advindos dessas mudanças, na medida em que disfarçam a verticalidade das relações de poder, mas não as horizontalizam efetivamente, como nos mostra a historinha ao lado (sem as devidas referências porque quem me mandou não o fez e, como também não me lembro que foi, fico devendo, também, agradecimentos).

No entanto, como nos mostra ainda Teresa Esteban, mudanças como a auto-avaliação podem-se constituir passos importantes na direção de um novo paradigma de avaliação. Mas este, infelizmente, ainda não está posto, pois, mesmo com a adoção de auto-avaliações ou avaliações do trabalho docente pelos alunos ou instrumentos alternativos de avaliação, dentre outras mudanças que são muito bem-vindas, a tendência quantitativa, por exigência sistêmica de políticas públicas para a educação, é hegemônica. Enquanto se estabelecerem valores como marcas de diferenças de performance das pessoas, haverá classificação e ordenação, haverá hierarquização, haverá inclusão/exclusão, haverá um processo



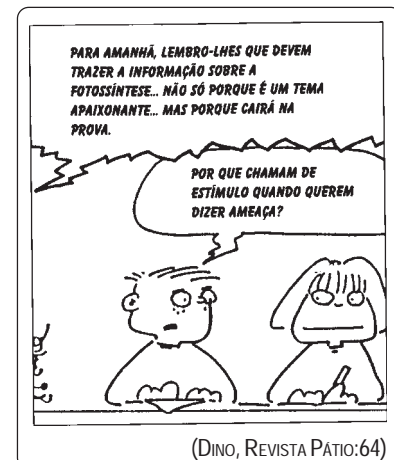
O sujeito que aprende, visto agora como ativo no processo, também deve participar da avaliação, a auto-avaliação é introduzida no processo, acompanhando a dinâmica da avaliação até então realizada apenas pela professora. O boletim também ganha novo desenho, somando-se à apresentação dos conceitos comentários referentes a observações da professora e, em alguns casos, a auto-avaliação dos estudantes e, até mesmo, a avaliação feita pelos responsáveis. Algumas vezes as provas e os boletins desaparecem, e a observação cotidiana das atividades realizadas e o registro sistemático da professora tornam-se procedimentos de avaliação.

(ESTEBAN, 2003:28-9)

avaliativo com base nas relações de poder mais do que nas relações das pessoas com os conhecimentos.

Lembro-me de um caso contado por Nilda Alves sobre uma professora que trabalhava com índios. Como a história como um todo me foge à memória enquanto detalhamento — quem era, em que situação, qual foi o diálogo... —, vou direto aos pontos que me interessa. Instada a mostrar o material de que dispunha para escrever sua dissertação, a professora apresentou um caderno de avaliação em que, a cada página, estava escrito, na primeira linha, o nome de um índio e, nas linhas abaixo, uma série de perguntas, que era diferente para cada pessoa. — Como é isso, dá pra explicar? foi a pergunta feita por Nilda à professora que, prontamente, lhe respondeu: — É que eu pergunto para cada aluno o que sei que cada um deles é capaz de responder.

Para início de conversa — início de conversa a essa altura do texto! Vício é vício, mesmo que de linguagem —, acho muito bonita a postura de ver o outro como alguém que sabe, e mais bonita ainda a iniciativa de perguntar ao outro o que, previamente, sabemos que ele pode responder. Esse movimento, além de bonito, é, na minha compreensão, uma postura pedagógica que, do ponto de vista da avaliação, quer saber do outro o que ele sabe e não o que ela possivelmente não sabe. Em que pese a parcialidade e, por isso, limitação de todo e qualquer instrumento de aferição, o simples movimento na direção de já é um ganho de muita qualidade nas relações educacionais postas, quer dos professores e dos alunos entre si, quer de ambos em relação ao conhecimento. Um sentimento contrário a isso foi expresso por Dino, no jogo que ele faz entre estímulo e ameaça, o que é bem mais recorrente do que parece.



Algumas falas de minhas alunas professoras e de alunos da pedagogia e das licenciaturas, têm-

me levado a pensar em como, na maioria das vezes, não conseguimos, por mais que tentemos, tirar as marcas do paradigma quantitativo hegemônico em vigor na quase totalidade de nossas escolas. Mesmo assim, ainda acontecem, em nossas vidas, experiências com a narrada por **Adriana**, que nos sacodem da mesmice e nos alertam para a existência de complexas redes cotidianas, espaço-tempo em que muitas outras coisas acontecem além das que podemos colocar como expectativas do nosso fazer pedagógico. — É preciso — como nos alertou Nilda Alves em várias oportunidades no grupo de pesquisa — compreender as teorias como limitações e não como possibilidades. Adriana, como Nilda, me faz prestar atenção às limitações que se impõem com apesar de os conhecimentos teóricos. Ao mesmo tempo, essas limitações podem ser motivadoras da nossa busca por novos conhecimentos que, muitas e muitas vezes, surgem de práticas de que, supostamente desprovidas de teorias, lançamos mão para tentar dar conta de uma situação para nós inusitada.

Ao mesmo tempo, é preciso compreender — com Paulo Mendes Campos na crônica *Para Maria da Graça*, escrita a partir de *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll — que alguma coisa fantástica aconteça a partir de nossa ação trivial. Alice crescia ao comer bolo, mas nem sempre.

Sou professora de matemática, me chamo Adriana Lopes e durante muito tempo aproximadamente (6 anos) trabalhei em escolas técnicas, preparatórios para vestibular, e a avaliação nessas instituições eram radicais e quantitativas, no aspecto aproveitamento. Em 1998 entrei para rede municipal de ensino e me deparei com uma turma de 5ª série (508) que os alunos estavam numa faixa etária acima da esperada para série (média 17 anos) e que tinham muita dificuldade para aprender, por não sentirem interesse em estar inclusive estudando. De início eu não conseguia aceitar tanta falta de conhecimento e tanto desinteresse, depois comecei a pesar as condições psicológicas, sociais, familiares e etc... Foi então que comecei a repensar uma nova postura e atitude com relação a métodos de trabalho e avaliações pois as condições deles eram bem diferentes das quais eu estava abituada.

Por fim mesmo achando que não haviam aproveitado o necessário do que tinham recebido, percebi que com tudo, evoluíram e se encontravam num estágio superior ao que eu os encontrei, por isso, consegui avaliá-los e compreender que não depende só do professor, que o aproveitamento seja o melhor, e sim de um todo. (Escola, família, comunidade). E respeitei o caso com suas limitações, aceitei e também aprendi a avaliar dentro das condições de cada um, (ou da turma).

Hoje não me generalizo e sim equilibro as situações. Me conforto com isso e, ~~mesmo assim~~, não compreendo que essa ~~mesma~~ atitude foi gratificante para mim e para eles também.

É fundamental que nos preparemos para compreender os próprios limites e os limites das coisas com as quais lidamos cotidianamente, e não ficarmos à espera de que fenômenos se repitam.

SOBRE FRANJAS E PARADIGMAS

A sensação que tenho é que mais coisas ficaram de fora do que dentro, e isso me deixou tranqüilo, pois, se a sensação fosse inversa, certamente alguma coisa estaria muito errada.

Novamente a sabedoria popular vem em meu socorro me lembrando de que *há mais coisas entre o céu e a Terra do que pode supor a nossa vã filosofia*.

Por que Franjas? Quando da minha defesa de dissertação, a prof^a Maria Teresa Esteban me falou, com o carinho e a firmeza que lhe são peculiares, que o texto havia deixado algumas franjas, metáfora que ela criou para, delicadamente, dizer que eu não cumprira algumas promessas que havia feito na primeira introdução das nove que compuseram minha dissertação. E ela estava coberta de razão, e a minha resposta evasiva a ela — que soou apenas engraçada, mas que também foi muito carinhosa — foi uma pergunta: — *Como você pensa que vou escrever minha tese?* E eu mesmo respondi: — *É com as franjas do mestrado*. Ledo engano. Acho que me especializei em criar franjas, mas agora um pouco mais conscientemente. Quando escolhi falar sobre avaliação a partir das narrativas das minhas alunas professoras, prioritariamente, mas também incorporando seus trabalhos de final de curso e sua produção escrita, trazendo também, os trabalhos finais e produções escritas dos alunos e alunas da pedagogia e das licenciaturas, me dispus a ficar à reboque do que apareceria nesses textos. E, é claro, esse material é muito mais rico do que os fragmentos que escolhi para trazer a

Somos todos tão bobos, Maria. Praticamos uma ação trivial, e temos a presunção petulante de esperar dela grandes conseqüências. Quando Alice comeu o bolo, e não cresceu de tamanho, ficou no maior espanto. Apesar de ser isso que acontece, geralmente, às pessoas que comem bolo. Maria, há uma sabedoria social ou de bolso; nem toda sabedoria tem de ser grave.

(CAMPOS, 1979:73-6)

Vã filosofia: Esta expressão me presentifica uma pessoa de quem gosto imenso e a quem respeito tanto quanto pelas posições coerentes e firmes que tem assumido na academia — e com certeza na vida — e pela maneira estudiosa como se expõe aos seus pares e ímpares. Ela, que declarou um sonho epistemológico de, um dia, comprar uma *van* e colocar-lhe o nome de filosofia. Um beijo, Rita Ribes.

público neste artigo, mas ao pesquisador é facultado, pelo menos, escolher, do material que recolheu, aquilo que lhe interessa para compor o que está se propondo a dizer.

Mas, com isso, franjas e franjas foram sendo produzidas, ou seja, muitas coisas foram ficando de fora do texto. Os elementos que levantei por último — instrumentos alternativos de aferição e notas/conceitos de participação — foram questões recorrentes nas discussões com os alunos e por eles — e por mim — considerados como polêmicos e importantes, pois discutiam, a partir de práticas cotidianas muito usadas, o próprio paradigma. Muitas vezes, as nossas conversas — sejam as de sala de aula, sejam os encontros gravados como material para este estudo — começavam por um assunto e acabavam nas questões paradigmáticas, principalmente em conversas sobre as relações de poder, que foram tratadas ao longo do texto, ou sobre a quantificação, a matematização dos processos avaliativos que, ocorrendo ao final dos processos de avaliação, minimizam a eficácia até mesmo de procedimentos inovadores que priorizam a qualificação.

Esse tipo de preocupação fica evidenciado no texto da Sandra, que procura traçar o que ela chama de verdadeiro papel da avaliação, assim como em outros trechos de trabalhos e conversas que mostram as práticas cotidianas de professoras, como, por exemplo, a fala da Carla. Em que pese a conceituação da Sandra e a lógica da Carla serem, na maioria das vezes, consideradas apenas opiniões, até porque ambas, à época, eram alunas e, infelizmente, a academia traz essa arrogância de que os professores é que sabem, os alunos não, pelo menos não muito, podemos depreender de

Assim, não podemos utilizar a avaliação para medir conhecimento nem para comparar as crianças entre si, pois estaremos desviando o seu objetivo. Precisamos observar o processo pelo qual passou cada criança durante a construção de conceitos diversos. Procuraremos, também, entender como o aluno utilizou um conceito já adquirido para dar origem a outros mais complexos. Então, depois de obtermos essas informações, avaliaremos nosso trabalho, o desenvolvimento da criança e em que e como devemos interferir. Essa interferência tanto pode ser para auxiliar num aprendizado quanto para avançar em termos de complexidade. Esse é o verdadeiro papel da avaliação.

(SANDRA, CPM, 8º PERÍODO, 2004-1)

– É como a gente nadar, nadar e morrer na praia. Procuo fazer trabalhos interessantes, montar projetos em que os alunos se envolvem, fazem um monte de coisas legais e aprendem coisas sem aquela marca da tradicional relação ensino/aprendizagem. Mas ao final do bimestre e do ano, eles são marcados por um conceito que é o que vai decidir a vida deles. Nenhuma nota, nenhum conceito que eu der vai espelhar o que eles são e o que eles aprenderam. Ter que dar um resultado final é a morte do trabalho.

(SUZANA, CPM, 8º PERÍODO, 2004-1)

suas colocações algumas crenças importantes. Na noção de avaliação, Sandra diz que não podemos utilizar a avaliação para medir conhecimentos nem para comparar as crianças entre si, o que é coerente com a noção que ela traz, logo a seguir, de aprendizado: o processo pelo qual passou cada criança durante a construção de conceitos diversos. Procurarmos, também, entender como o aluno utilizou um conceito já adquirido para dar origem a outros mais complexos. Ora, dar uma nota a esse processo e, como diz Carla, nadar, nadar e morrer na praia, pois, a não ser que ela seja igual para todos os alunos, pois, nesse caso, mesmo que fosse um 10,0 — e para mim a única nota possível é esta — não teria o menor valor, pois não estaria servindo a classificar, ordenar e, por conseguinte, hierarquizar conhecimentos e pessoas.

Cada um de meus alunos e minhas alunas têm uma forma própria de aprender, assim como todas as pessoas, creio eu. Assim sendo, quando fazem os trabalhos que, juntos, acordamos, preciso ter em mente que o que pretendo é que organizem e mostrem suas tessituras, e não os conhecimentos que o programa da disciplina estabeleceu como o mínimo a ser aprendido, acompanhando as reflexões que fazem Inês Barbosa e Dirceu Pacheco. Quando leio os seus trabalhos, devolvo a eles os comentários que compreendo como pertinentes ao que ele escreve, quer quanto às idéias contidas no texto, que podem estar incoerentes por uma questão de lógica interna, ou pelo entendimento inadequado de uma noção ou um conceito, o que pode gerar uma argumentação falaciosa, quer quanto à forma de escrever, não apenas quanto à correção de linguagem e de língua, mas também quanto a maneiras possíveis e mais adequadas de abordar este ou aquele assunto, dentre muitas outras coisas. No momento em que eu traduzo esses procedimentos numa nota-conceito, minimizo, se não anulo, os procedimentos avaliativos da comunicação, pois, querendo ou não,

Se o que se pretende é considerar os conhecimentos dos alunos como redes tecidas através de processos de aprendizagem singulares, múltiplos e imprevisíveis, na medida em que cada aluno incorpora as novas informações às suas próprias redes de modos diferentes dos demais, é necessário que se procure desenvolver formas e instrumentos de avaliação compatíveis com essa pluralidade de pessoas, de saberes e de processos de aprendizagem. Por esse motivo, faz-se necessário que a reflexão em torno das questões curriculares e das tentativas de mudança dos mecanismos e instrumentos clássicos de avaliação caminhem juntos. Ou seja, precisamos nos perguntar sobre a possibilidade de produzir instrumentos de avaliação que contemplem o que efetivamente se faz e se considera importante nas salas de aula, não a partir apenas de listagens de conteúdos presentes em livros didáticos, em planejamentos de aula e de curso ou em propostas oficiais.

(OLIVEIRA & PACHECO, 2003:125-6)

enquadro o aluno em um ponto de uma escala que diz mais de mim do que dele, pois o referencial da nota conceito é sempre um valor relacionado ao professor, mesmo que ele disfarce isso em expectativas do seu trabalho, em objetivos a alcançar com seu trabalho, e em outros disfarces mais. Mesmo que essa nota conceito seja dada ao aluno em relação ao seu próprio “progresso”, tentando disfarçar uma comparação com um outro; toda nota conceito é uma comparação com um outro, seja esse outro o mesmo em outro espaço tempo, seja um mesmo como outro no padrão de visibilidade do professor.

Refletindo sobre os exames tradicionais, Almerindo Janela me ajuda a trazer Passeron para a conversa, principalmente quando ele diz que não conseguimos, por hábito, imaginar um sistema de ensino sem exames. Como já confessei, lá na página 38, que trago alguns autores por plágio, fico à vontade para, plagiando Passeron, dizer que, também por hábito, não conseguimos ver avaliação sem resultado e nem resultado sem valor, mesmo que essa nossa limitação venha disfarçada da velha dicotomia entre autoridade e autoritarismo, em que, às autoridades intelectuais é facultado valorar o conhecimento de outras pessoas sem que isso seja visto como um ato autoritário.

Temendo ainda não ter sido claro, insisto na idéia de que a avaliação que um professor — enquanto uma autoridade em algumas temáticas — faz de seus alunos não é apenas uma prerrogativa sua, mas sim um dever de ofício, já que faz parte das suas funções profissionais orientações a seus alunos nos assuntos disciplinas para os quais ele está habilitado, quer do ponto de vista de sua formação acadêmica, quer do ponto de vista da ética profissional. O que efetivamente coloco em questão é se essa orientação, que deve primar pela qualidade do que está sendo foco do debate entre professor e aluno, deve ser quantificado. Dito de uma outra forma, quando uma

Disfarces: Não há, na utilização dessa palavra, nenhuma intenção ofensiva, na medida em que compreendo que os professores somos formados, a maior parte das vezes, considerando a quantificação como procedimento correto e inequivocamente aplicável como resultado final dos processos avaliativos. O que pretendo, tão somente, é fazer uma reflexão que mostre que, por mais bem intencionados que nossos procedimentos avaliativos possam ser, a atribuição de valores não permite que ultrapassemos o paradigma hegemônico ainda corrente na grande maioria dos sistemas educativos brasileiros.

Referindo-se à sociologia dos exames, Lean-Claude Passeron observa que estamos tão habituados a estabelecer a relação entre exames e sistema de ensino que nos é difícil imaginar que este possa existir sem aqueles. Porém, refere-se ainda este sociólogo, a relação entre a formação escolar e a medida de qualificação adquirida tem variado com as épocas históricas, constando-se que mesmo em sociedades ocidentais que utilizavam a escrita há muito tempo e que dispunham de escolas, não houve exames regulares antes da Idade Média e antes do aparecimento da Universidade medieval do tipo escolástico*.

(AFONSO, 1998:46)

* Ao longo desta secção quando nos referirmos aos exames estaremos a pensar, sobretudo, no “moderno exame académico formal”, enquanto exame escrito e com atribuição de notas (supondo, portanto, uma avaliação de carácter quantitativo) que surge depois de 1880, e não à forma oral de exame, efectuado numa base essencialmente qualitativa, que é muito anterior. (Parte da nota do autor que julgamos importante por definir a que tipo de exame ele se refere.)

avaliação é quantificada, o que essa quantificação pode, efetivamente, significar? O que significa um aluno 8,36, por exemplo? Que informação relevante essa quantificação dá ao aluno a respeito de si mesmo ou do seu desenvolvimento nos estudos se não se comparando com outros alunos, por exemplo, 9,05 ou 5,32? Ou então, comparando sua nota anterior — 7,12 — e percebendo, a partir da comparação, que seu professor indica que ele aumentou o seu rendimento? Que sentido tem a quantificação para a autonomia dos estudantes, e mesmo dos professores?

Penso que a quantificação, qualquer que seja a sua forma, é uma ação reguladora, e gosto de compreender, como Inês Barbosa, que, no cotidiano das escolas, práticas cotidianas, compreendidas como táticas de praticantes (Certeau, 1994), transgridem — ou burlam — o que está normatizado pelos poderes instituídos e desenvolvem táticas emancipatórias. Inês ainda diz que, importante, nesse sentido, é o desenvolvimento — já em andamento em experiências pontuais — de processos de formação das subjetividades de alunos e professores permeados pela idéia da consciência da dominação como mecanismo indispensável à sua superação. O trabalho com novos referenciais epistemológicos, mais emancipatórios, afigura-se fundamental, na medida em que permite a superação, não só dos preconceitos e idéias que realimentam a dominação, a discriminação e a exclusão, mas também da legitimidade dos discursos que as fundamentam (Oliveira, 2003:46).

Dentre essas experiências pontuais a que se refere Inês, lembro a Escola da Ponte, escola pública portuguesa que apresenta uma organização a partir da qual as práticas pedagógicas e de exercício da cidadania são muito evidentes na direção da autonomia e da emancipação, mostrando como é possível que o processo educativo e, nele, os processos de avaliação da aprendizagem escolar, aconteçam em novas bases paradigmáticas, ultrapassando a velha receita da quantificação

Seja através de práticas emancipatórias desenvolvidas como táticas transgressoras, seja a partir de propostas formuladas sobre bases emancipatórias, tem sido no cotidiano das escolas que, apesar dos tantos mecanismos regulatórios assentes sobre a legitimação da dominação, vêm-se desenvolvendo fazeres que nos permitem continuar a crer no potencial democratizante de nossas ações. Isso depende evidentemente da forma como nós, professores e professoras, nos situamos política e pedagogicamente nesse quadro, e de como assumimos nossas responsabilidades individual e coletiva na criação de práticas cotidianas que ampliem as possibilidades de exercício da cidadania nesse contexto multicultural.

(OLIVEIRA, 2003:46)

que, dentre muitas coisas e a partir de exames nacionais nela conformados, nada ou muito pouco de relevância tem informado sobre a real situação dos sistemas de ensino em nosso país.

Achei interessante a descrição feita no *site* da Escola da Ponte de como a avaliação da aprendizagem acontece lá.

A minha primeira busca, quando da leitura desse texto, foi se ele falava em qualquer tipo de pontuação. Como podemos observar, não. A avaliação se dá a partir de fundamentos qualitativos e, em nenhum momento, a quantificação aparece. Um ponto que considero, nessa experiência, de suma importância é o respeito ao processo de autonomização dos alunos: Enquanto os alunos ainda não sabem ler e escrever com correção... e À medida que os alunos começam a ser mais autônomos e começam a elaborar o seu plano diário... Gosto de perceber que esses parâmetros iniciais da avaliação na Ponte valorizam, primeiramente, o patamar de desenvolvimento pessoal de cada aluno e a progressão desse desenvolvimento. No entanto, qualquer que seja a etapa pessoal em que o aluno esteja, a primeira forma de avaliação é a auto-avaliação. Em moldes um pouco diferentes aos que estamos habituados, os alunos não se dão uma nota, mas tão somente dizem se sabem ou não os pontos do programa. Quando os alunos declaram que sabem algum ponto do programa, aparece a figura de uma avaliação “mais formal”, que pode ser feita através de uma conversa, um exercício escrito, a resolução de um problema, etc, dependendo do objetivo a ser avaliado.

Não preciso, certamente, trazer para o meu texto o que podemos ler ao lado.

De que forma os alunos são avaliados na Escola da Ponte?

A avaliação na Ponte é feita de várias formas. Em primeiro lugar através da observação. Esta é uma das formas de avaliação que nos permite avaliar melhor os alunos em termos de valores e atitudes. Consideramos que é fundamental e trabalhamos constantemente para que os alunos sejam solidários, responsáveis e autônomos.

No que diz respeito aos conhecimentos (é lógico que a separação entre todos estes factores é artificial mas torna mais simples a explicação), estes são avaliados de diferentes formas consoante o nível a que os alunos se encontram.

Enquanto os alunos ainda não sabem ler e escrever com correção, a avaliação é realizada em grande parte através da observação informal do trabalho produzido pelos alunos.

À medida que os alunos começam a ser mais autônomos e começam a elaborar o seu plano diário (onde planificam o trabalho para esse dia e, no fundo, se comprometem a cumprir certos objectivos), a avaliação passa a ser efectuada de outro modo.

Em primeiro lugar os alunos auto-avaliam-se. Sempre que consideram que dominam um determinado ponto do programa escrevem-no numa folha o “Eu já sei”. Depois, um professor que domine um pouco melhor a área a que diz respeito o objectivo dirige-se ao aluno e faz uma avaliação “mais formal”. Esta avaliação pode ser efectuada de várias formas: uma conversa, um exercício escrito, a resolução de um problema, etc. Tudo depende do objectivo em questão.

Por outro lado, tenta-se sempre que os objectivos anteriores também sejam avaliados de forma a que a avaliação sejam um processo contínuo.

Quando um determinado aluno pensa que esgotou todas os instrumentos que tem ao seu dispor para estudar um determinado assunto (biblioteca, computador, colegas) e mesmo assim não conseguiu compreender um determinado ponto, recorre ao professor. O aluno escreve então o seu nome, a data e tema em estudo na folha do “Eu preciso de ajuda”. Depois, o professor dirige-se ao aluno (ou alunos) com a dificuldade e tenta esclarece-lo no que os alunos costumam chamar de “aula directa”.

Por outro lado, o comportamento na sala, a Assembleia de Escola, os Debates e as apresentações dos trabalhos constituem, também, excelentes momentos de avaliação.

(Este texto foi retirado da Internet na página chamada “Perguntas mais freqüentes” do portal da Escola da Ponte: <http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/>)

Apenas enfatizei alguns pontos que, para mim, trazem algumas práticas que até já fazemos em alguns dos nossos cotidianos escolares. No entanto, como os nossos sistemas seguem o paradigma quantitativo, essas práticas se perdem ou ficam meio escondidas na nota conceito.

O objetivo deste artigo não é fazer um estudo da Escola da Ponte, embora o desejo de fazê-lo seja muito grande, na medida em que essa experiência traz mais reflexões teóricas, a meu ver, que as teorias trazem de possibilidades de mais Pontes existirem nesse mundo de meu deus. No entanto, como trouxe, neste artigo, algumas reflexões sobre o currículo, por entender que a relação entre essas duas noções — avaliação da aprendizagem e currículo — é tão tão que nem dá pra separar direito, achei proveitoso trazer o que a Escola da Ponte compreende de currículo: 14- O conceito de currículo é entendido numa dupla asserção, conforme a sua exterioridade ou interioridade relativamente a cada aluno: o currículo exterior ou objectivo é um perfil, um horizonte de realização, uma meta; o currículo interior ou subjectivo é um percurso (único) de desenvolvimento pessoal, um caminho, um trajecto. Só o currículo subjectivo (o conjunto de aquisições de cada aluno) está em condições de validar a pertinência do currículo objectivo. Para contextualizar essa descrição, achei por bem colocar o ponto do Projeto onde ela se insere, chamando a atenção para o título: Sobre alunos e currículo.

A leitura desses onze pontos do projeto da Escola da Ponte me fez

II - SOBRE ALUNOS E CURRÍCULO

7- Como cada ser humano é único e irrepitível, a experiência de escolarização e o trajecto de desenvolvimento de cada aluno são também únicos e irrepitíveis.

8- O aluno, como ser em permanente desenvolvimento, deve ver valorizada a construção da sua identidade pessoal, assente nos valores de iniciativa, criatividade e responsabilidade.

9- As necessidades individuais e específicas de cada educando deverão ser atendidas singularmente, já que as características singulares de cada aluno implicam formas próprias de apreensão da realidade. Neste sentido, todo o aluno tem necessidades educativas especiais, manifestando-se em formas de aprendizagem sociais e cognitivas diversas.

10- Prestar atenção ao aluno tal qual ele é; reconhecê-lo no que o torna único e irrepitível, recebendo-o na sua complexidade; tentar descobrir e valorizar a cultura de que é portador; ajudá-lo a descobrir-se e a ser ele próprio em equilibrada interacção com os outros - são atitudes fundadoras do acto educativo e as únicas verdadeiramente indutoras da necessidade e do desejo de aprendizagem.

11- Na sua dupla dimensão individual e social, o percurso educativo de cada aluno supõe um conhecimento cada vez mais aprofundado de si próprio e o relacionamento solidário com os outros.

12- A singularidade do percurso educativo de cada aluno supõe a apropriação individual (subjectiva) do currículo, tutelada e avaliada pelos orientadores educativos.

13- Considera-se como currículo o conjunto de atitudes e competências que, ao longo do seu percurso escolar, e de acordo com as suas potencialidades, os alunos deverão adquirir e desenvolver.

14- O conceito de currículo é entendido numa dupla asserção, conforme a sua exterioridade ou interioridade relativamente a cada aluno: o currículo exterior ou objectivo é um perfil, um horizonte de realização, uma meta; o currículo interior ou subjectivo é um percurso (único) de desenvolvimento pessoal, um caminho, um trajecto. Só o currículo subjectivo (o conjunto de aquisições de cada aluno) está em condições de validar a pertinência do currículo objectivo.

15- Fundado no currículo nacional, o currículo objectivo é o referencial de aprendizagens e realização pessoal que decorre do Projecto Educativo da Escola.

16- Na sua projecção eminentemente disciplinar, o currículo objectivo organiza-se e é articulado em cinco dimensões fundamentais: linguística, lógico-matemática, naturalista, identitária e artística.

17- Não pode igualmente ser descurado o desenvolvimento afectivo e emocional dos alunos, ou ignorada a necessidade da educação de atitudes com referência ao quadro de valores subjacente ao Projeto Educativo.

(ESCOLA DA PONTE: PROJECTO. [HTTP://WWW.EB1-PONTE-N1.RCTS.PT/](http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/)).

pensar o quanto a quantificação seria um paradigma incoerente com o que o projeto da Escola da Ponte traz como uma nova maneira de compreender o processo educativo e, nele, os procedimentos de avaliação. Em alguns momentos de aula, tive a oportunidade de falar aos alunos sobre a Escola da Ponte, até mesmo para indicar que eles participassem dos congressos *on-line* por ela promovidos, e constatei que a maioria dos alunos sequer conhecia a existência da Escola. Mesmo não tendo nenhum tipo de registro formal dessas conversas, usa da minha memória para trazer alguns pontos que, recorrentemente, os alunos levantam quando entram em contato com essa realidade. Apenas para me orientar, coloco as questões dos alunos de forma atomizada para, então, discorrer um pouco sobre elas, não necessariamente nesta ordem, que representa, tão somente, como meu exercício de memória as trouxe à tona:

- a realidade européia é diferente da nossa;
- as outras escolas portuguesas;
- impossibilidade de realização de uma proposta como essa em função das políticas para a educação que são elaboradas pelos poderes brasileiros instituídos;
- os professores brasileiros não estão preparados para encarar essa nova possibilidade de fazer educação por causa da sua formação;
- o número de escolas no mundo que ensinam dessa maneira ou de outras maneiras alternativas que se oponham ao paradigma vigente;
- nossos alunos não estão preparados para esse tipo de processo educativo.

Outras questões foram levantadas, e não foram listadas ou por falha de memória ou porque se referem a discussões de outras ordens. Chama-me a atenção, nessas questões, argumentos ligados à crença, principalmente expressos no despreparo de alunos e professores. Já que estamos falando de crença, não acredito que professores e alunos portugueses já estivessem preparados para encarar um projeto como o da Escola da Ponte: os professores, pela formação; e os alunos, pela maneira como se faz educação em Portugal mesmo, em que a Ponte, principalmente se pensarmos em ensino público, é uma realidade ainda não “reproduzida” no sistema educacional português. No entanto, se a Escola da Ponte é uma realidade, ela alimenta nossos sonhos de que é possível fazer diferente, de que é possível, como nos mostra Eduardo Galeano, que a utopia pode ser alguma coisa que nos faça caminhar na direção desses sonhos que nos alimentam a vontade de viver.

Acreditar que é possível pode ser um dos passos mais importantes para a realização de possibilidades educativas que persigam a autonomia dos sujeitos educativos, e não o seu aprisionamento em grades curriculares e formas de fazer avaliações. Se queremos compreender qualquer atividade humana — nos diz Maturana (2001:130) —, devemos atentar para a emoção que define o domínio de ações no qual aquela atividade acontece e, no processo, aprender a ver quais ações são desejadas naquela emoção. Não é apenas uma questão cognitiva, me faz pensar Maturana, mas com base na emoção, no desejo, na vontade de fazer e na crença de que é possível fazer diferente, pois a diferença e o seu fazer estão dentro de cada um de nós.

Um outro ponto de destaque é quanto às políticas públicas para a educação. Não acredito que, em Portugal, as políticas públicas prevejam escolas como a da Ponte, e sabemos ser ela uma

O texto de Eduardo Galeano está na página 2 da introdução dessa tese — Antes de qualquer coisa.

escola pública. Tanto que ela passa, em alguns momentos, por avaliações oficiais para definir a sua ampliação para outras faixas etárias; nesse momento — abril de 2005 —, ela, apesar de ser Escola Básica Integrada e, por isso, dever leccionar até ao 3º ciclo, lecciona apenas o 1º e o 2º ciclos do Ensino Básico. Assim, os alunos costumam entrar na Ponte com 5-6 anos e sair com 12-13 anos. No entanto, a escola recebe alguns alunos mais velhos (“Perguntas mais freqüentes”, portal da Escola da Ponte: <http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/>). O sistema educacional inglês também não previu a existência de Summer Hill. *Inês Barbosa* me ajuda a compreender que um processo de democratização das escolas é importante para a democratização do Estado e da própria sociedade: é nas escolas que práticas cotidianas transgressoras trazem a discussão sobre as políticas que orientam oficialmente os processos educativos. Essa realidade também é constatada por *Carlos Eduardo Ferrazo* em sua tese de doutorado, que mostra que é a partir das redes que se formam no cotidiano das escolas que, por exemplo, os currículos prescritivos são superados e, nessa superação, possivelmente novas práticas avaliativas também são inventadas.

O que estamos percebendo, então, são escolas que, cada uma à sua maneira, vivem as prescrições políticas dos poderes instituídos e, ao mesmo tempo, as transgressões a essas prescrições, na medida em que, diferente da idéia de se ter uma lógica reguladora comum aos processos de conhecimento (lógica construtivista, arquitetônica, que vai do simples ao complexo, da teoria à prática, do próximo ao distante), o que se tem são múltiplos pontos de partida e múltiplos pontos de chegada. Nessas redes espaçotempos vividas cotidianamente dentro e fora dos muros escolares, não há caminho privilegiado a ser seguido. Por isso, suas dinâmicas são incontroláveis e incompatíveis com o modelo de prescrição proposto para a organização do conhecimento no currículo escolar (**Ferrazo**,

Rediscutir as relações entre os diversos grupos sociais presentes nas escolas, as metodologias e conteúdos de ensino, com a participação autônoma de todos, é uma necessidade democrática pois, só assim, podem-se democratizar os meios de decisão política, não só na esfera do Estado, como no conjunto da vida social cotidiana. A ação política de democratização da escola contribuiria, deste modo, para a democratização da própria sociedade, na medida em que representaria a ampliação das possibilidades individuais e coletivas de desenvolvimento de uma ação compatível com a liberdade de agir e de pensar, com o respeito da pluralidade e o reconhecimento do direito à diferença, equalizando as possibilidades de participação nas decisões de interesse coletivo.

(OLIVEIRA, 1999:32)

As políticas educacionais oficiais desenvolvidas no Brasil nos últimos anos, e os currículos prescritivos construtivistas arquitetônicos que delas decorrem, têm reforçado princípios de quantificação, hierarquia, compartimentalização, causalidade, precisão e linearidade. Estes princípios, produzidos no paradigma da ciência moderna, se fazem presentes tanto na forma como a escola é projetada tanto na maneira como o conhecimento é trabalhado. Sua construção, organização, atribuição de funções, planejamentos, disciplinas, e avaliações, expressam uma concepção moderna de homem e sociedade. Entretanto, uma análise do cotidiano escolar contemporâneo a partir das redes que nele são produzidas, nos revela que, ao mesmo tempo que esses princípios são reforçados, eles também são superados. Ou seja, continuamos a tradição da ciência moderna ao mesmo tempo que a transcendemos.

(FERRAZO, 1999:31)

2002:114). Não é raro ouvir de minhas alunas professoras a frase *quando fecho a porta da minha sala, faço com meus alunos o que bem entendo, e ninguém pode interferir no que faço, que, se tem todo um lado de transgressão, tem, também, o perigoso lado do isolamento e do individualismo que, em educação, pode ser fatal, pois mudanças devem acontecer pelo coletivo, sem que este seja o simples somatório de indivíduos.*

Se estamos falando de um paradigma educacional, estamos igualmente falando de um paradigma político-social que, representando forças hegemônicas — pode um paradigma político representar forças que não as hegemônicas, independente da maior ou menor democracia que elas apresentem? —, tentam determinar que tipos de homem os processos educativos devem “formatar” nas escolas. É Machado Pais que me ajuda a compreender porque o jogo entre cumprimento das normas e suas transgressões alteram, na vida cotidiana das práticas escolares, a própria prescrição, deixando aparecer formas diferentes de compreensão da norma, e, ao mesmo tempo, no cotidiano das instâncias de poder, as normas continuam sendo produzidas para manter a hegemonia dessas mesmas instâncias.

São muitas compreensões possíveis, são muitas possibilidades de fazer, são muitas interfaces, muitos espaçostempos que, não sendo mais uma certa coisa, ainda não são uma outra visível, uma espécie entre-lugar (Bhabha, 1998) ou de zona de paradigmação proximal, parodiandoplagiando Vygotsky (1987, 1988) em sua zona de desenvolvimento proximal, noção muito importante para o estudo dos processos de aprendizagem e, nelesdeles, a avaliação da aprendizagem escolar, como bem desenvolveu Maria Teresa Esteban em *O que sabe quem erra?*.

Vimos que qualquer conduta aparece inscrita num sistema de normas sem que em relação a este se encontre subordinada. As normas não são *estipulativas*, apenas prescritivas. Dito de outro modo, e retomando Certeau, ainda que os indivíduos se vejam enquadrados por “sintaxes prescritas”, as suas condutas, ao reflectirem trajetórias indeterminadas e heterogêneas, traçam diferentes ardis de interesses e de desejos que circulam num constante vaivém, transbordando e desviando-se do relevo imposto pela lógica de um qualquer sistema. São estes actos transgressores que levam Certeau a falar da vida quotidiana como de um “terreno de movimentos espumosos”, de um mar insinuando-se por entre as estruturas rochosas e os dédalos ou labirintos de uma “ordem estabelecida”. Por outras palavras, e continuando a seguir Certeau, é ao nível do *quotidiano* que fervilham os actos dos “produtores irreconhecidos” (a expressão é de Certeau) —, “trajetórias indeterminadas” aparentemente insensatas e extravagantes por não serem coerentes com o espaço pré-fabricado de normas e prescrições em que se movem. As trajetórias quotidianas têm, de facto, uma configuração fluida. Como a água fluida que toma a forma das estruturas morfológicas que a acolhem é capaz de se insinuar frente a essas estruturas, erosionando-as, lentamente, também a vida quotidiana, em toda a sua fluidez, se insinua, sub-repticiamente, contra as quadrículas institucionais que lhe dão forma, que a “regulam”.

(PAIS, 2003:125)

A questão paradigmática está posta e, na minha avaliação, irremediavelmente irresolúvel, pois será sempre questão, mesmo que o que hoje é nomeado de alternativo passe a ser considerado padrão. Essa idéia da divergência de percurso, sejam eles itinerários paralelos ou alternativos, é tão antiga como a imposição das veredas por onde correm à desfilada e em atropelo jovens pássaros aprendizes da perseguição de fugazes pódios e honrarias — diz José Pacheco (2004:44) à sua netinha Alice. Não me é dolorida a compreensão de que a transição paradigmática é processo e, como tal, contínuo e sempre inacabada; mas doloridamente penso que, enquanto os procedimentos de avaliação forem quantificados, estaremos num entre-lugar muito mais próximo do paradigma antigo do que de um novo possível. No entanto, como pondera Boaventura de Souza Santos, ao refletir a transição paradigmática, ao Estado compete assegurar a experimentação, residindo nessa função a sua natureza de providência social (2000:343), o que pode ser usado como argumento, por exemplo, para a existência de uma Escola da Ponte.

Ao mesmo tempo, Boaventura, na continuidade do seu texto, aponta para a necessidade de algumas permanências na transição paradigmática, o que me faz, pelo menos, compreender que alguém pense que a avaliação quantitativa, como marca do "antigo" paradigma, precisa ser mantida para que as práticas qualitativas, que caracterizam o "novo" paradigma, se tornem mais creíveis.

Fica posta a discussão, mas já antecipando a minha posição em relação a ela de que não consigo acreditar — por mais que tente pensar que uma afirmativa de um Boaventura de Souza Santos não pode ser desprezada senão após muito esforço de aceitação — que uma lógica tão marcada quanto a da quantificação possa mediar a passagem para uma lógica em que a qualidade seja o ponto central. E não acredito, também, que a qualidade possa ser mensurável. Considero,

Na transição paradigmática, as lutas políticas em que o alvo é o Estado tornam-se extremamente importantes. Enquanto as lutas políticas subparadigmáticas visam reproduzir uma forma dominante de sociedade, as lutas políticas paradigmáticas anseiam pela experimentação social com formas de sociabilidade alternativa. Na concepção aqui proposta, a avaliação da experimentação social está confiadas às diferentes forças sociais envolvidas em formas alternativas de sociabilidade. A luta pela avaliação é, em parte, uma luta pelos critérios de avaliação. Pelo menos, nas primeiras fases da transição paradigmática não pode deixar de ser incluído, entre os vários critérios, o critério quantitativo: a avaliação só pode ser positiva na medida em que a experiência com alternativas de sociabilidade, uma vez concluída, se torna mais credível para grupos sociais mais amplos, conquista mais adeptos dispostos a renová-la e ampliá-la, em suma, amplia o seu auditório relevante. Deve-se ter em mente que a experimentação social não é levada a cabo por vanguardas que representam algo mais para além de si próprias. É antes levada a cabo por grupos sociais inconformados e inconformistas que, por um lado, se recusam a aceitar o que existe só porque existe e, por outro, estão convictos que o que não existe contém um amplíssimo campo de possibilidades. Na transição paradigmática, o inconformismo é, em si mesmo, uma mera semilegitimidade que se vai completando com a ampliação do círculo do inconformismo.

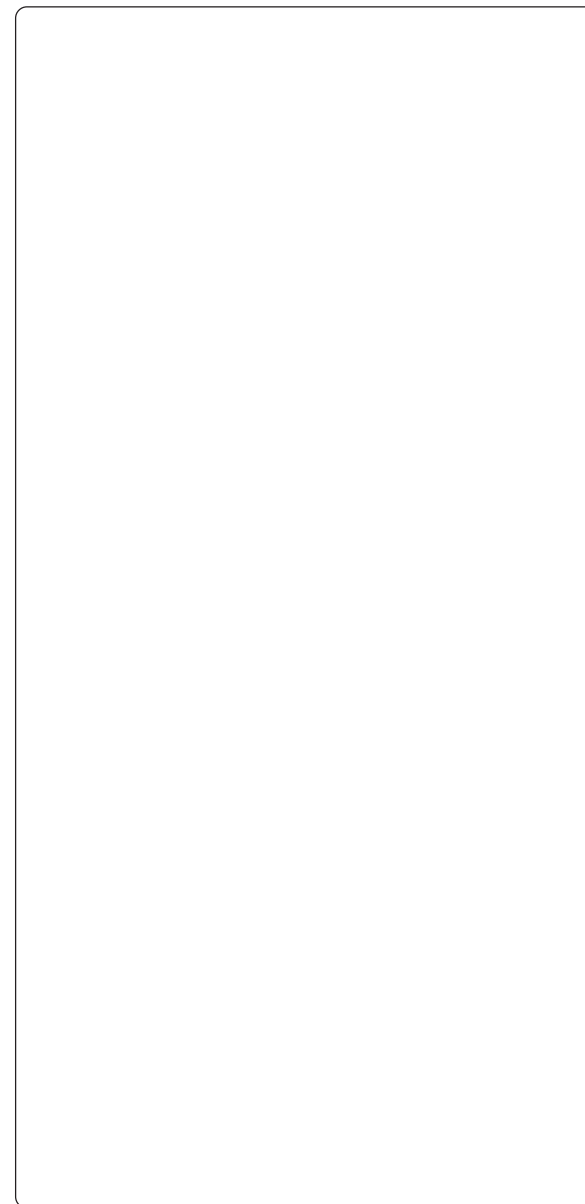
(SANTOS, 2000:343)

como Nilda Alves (2002:19) *os valores* como conhecimentos especiais, cuja maneira de reprodução/transmissão se dá de forma ainda não inteiramente conhecida e que, circulando/sendo tramados em nossas tantas redes cotidianas de viver e de significações, são responsáveis pelas ações que desenvolvemos em todas as circunstâncias da vida. Talvez — mas apenas talvez — a minha cegueira não me permita ver que uma pessoa 8,32 faça algum sentido, e assumo a possibilidade de que eu seja um cego muito ruim, já que a sabedoria popular diz que *o prior cego é aquele que não quer ver*. Mas isso, talvez, apenas talvez. Porque talvez — e também apenas talvez — eu faça parte de um grupo ainda informal de cegos que enxergam um pouco além dos limites dos sentidos mais imediatos. E se, como diz Boaventura Santos (1989:133), nos períodos em que um paradigma é unanimemente aceito pela comunidade científica — e eu diria por uma dada sociedade, se é que essa unanimidade é possível —, o paradigma estabelece simultaneamente o sentido do limite e o limite ao sentido [...], eu me arrisco a dizer que, quando não há uma aceitação unânime, havendo, portanto uma batalha entre lógicas de compreensão de mundo e, portanto, de maneiras de se postar diante do mundo, a coexistência de procedimentos dessas lógicas não me espanta. No entanto, me espanta a possibilidade de, pensando a partir de uma lógica emergente, aceitar que um procedimento tão representativo da lógica que quero despoderizar possa servir de mediador de passagem de um paradigma a outro.

Como mencionei no artigo 5, não acredito que a hegemonia de forças de poder possa ser o caminho para que tenhamos um mundo melhor. Acredito, portanto, na coexistência de pensamentos que se opõem, na coexistência de diferenças, em que — provocando o leitor, religioso ou não, com uma invocação bíblica, *muitos sejam os caminhos que levam à casa do Pai*. Mas também acredito que, para

mim, alguns valores que representam lógicas de vi-ver o mundo não me são saudáveis e, portanto, eu vou exorcizá-los de mim. Isso, logicamente — hum!!! —, sem ter a pretensão de que minha escolha deva ser compreendida como uma verdade universal a ser seguida por todas as pessoas, por mais que eu ache isso mesmo.

Como disse há algumas páginas — e dias — atrás, fica posta a discussão.



PARCEIROS DE CONVERSAS E CITAÇÕES

AFONSO, A. J. (1998): *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia.

ALBA, A. de. (1995): *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores S.R.L. (Colección Educación, Crítica & Debate)

ALVES, N. (Org.) (2002): *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez. (Série Cultura, Memória e Currículo).

_____. (2001): Decifrando o pergaminho — o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In ALVES, N. & OLIVEIRA, I. B. de (orgs).

Pesquisa no/do cotidiano das escolas — sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP & A.

ALVES, N. & OLIVEIRA, I. B. de. (2002): Uma históriada contribuição dos estudos do cotidiano escolar no campo do currículo. In LOPES, A. C. & MACEDO, E. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez. (Série Cultura, Memória e Currículo).

APPLE, M. W. (1997): *Conhecimento oficial*. Petrópolis, RJ: Vozes.

BARRIGA, A. D. (1999): Uma polêmica em relação ao exame. In ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A.

_____. (compilador) (1993) : *El examen: textos para su historia y debate*. Mexico: Universidad nacional Autónoma de Mexico.

BHABHA, H. (1998): *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.

CAMPOS, P. M. (1979): Para Maria da Graça. In *Para gostar de ler: crônicas*. Carlos Drummond de Andrade... [et al.]. São Paulo: Ática.

CARRARA, K. (2002) Avaliando a avaliação: óticas teóricas e processos de construção da cidadania. In RAFAEL, H. S. & CARRARA, K. *Avaliação sob exame*. Campinas, SP: Autores Associados.

CASTORIADIS, C. (1987): *Encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

CERTEAU, M. de. (1994): *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes.

COSTA, M. V. (2002): Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In LOPES, A. C. & MACEDO, E. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez. (Série Cultura, Memória e Currículo).

ESTEBAN, M. T. (2003): Ser professora: avaliar e ser avaliada. In ESTEBAN, M. T. (org). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez.

_____. (2001): *O que sabe quem erra? reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP & A.

_____. (1999): Avaliação no cotidiano escolar!. In ESTEBAN, M. T. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP & A.

FAIRCLOUGH, N. (2001): *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UnB.

FERRAÇO, C. E. (2002): Redes entre saberes, espaços e tempos. In ROSA, D. E. G. & SOUZA, V. C. de. *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP & A.

_____. (1999): ESCOLA NUA ou sobre a força e a beleza das ações cotidianas. São Paulo: USP. (Tese de doutorado).

FOUCAULT, M. (1979): *Vigiar e punir: nascimento das prisões*. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (1979): *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

GARCIA, R. L. (1999): A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In ESTEBAN, M. T. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP & A.

GARCIA, A. & LOBO, R. A. (2002): Currículos oficiais e currículos pensados: a diversidade vai à escola?. In OLIVEIRA, I. B. de & SGARBI, P. (Orgs.) *Redes culturais, diversidade e educação*. Rio de Janeiro: DP & A. (Coleção O Sentido da Escola).

GINZBURG, C. (1989): *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras.

LOPES, A. C. & MACEDO, E. (2002): O pensamento curricular no Brasil. In LOPES, A. C. & MACEDO, E. (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez. (Série Cultura, Memória e Currículo).

LUCKESI, C. C. (1996): *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.

MARTÍN-BARBERO, J. (2003): *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.

MATURANA, H. (1998): *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

OLIVEIRA, I. B. de (2003): *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP & A.

_____. (2000): Alternativas curriculares e cotidiano escolar. In CANDAU, V. M. *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP & A.

_____. (1999): Sobre a democracia. In Oliveira, I. B. de (org). *A democracia no cotidiano da escola*. Rio de Janeiro: DP & A. (Coleção O sentido

da escola).

OLIVEIRA, I. B. de & PACHECO, D. C. (2003): Avaliação e currículo no cotidiano escolar. In ESTEBAN, M. T. (org). *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez. (Série Cultura, Memória e Currículo).

PACHECO, D. C. (2004): Avaliação: prova que gosto tens? In *XII ENDIPE: conhecimento local e conhecimento universal*. Curitiba: CD-Rom.

Pacheco, J. (2004): *Para Alice com amor*. São Paulo: Cortez.

PAIS, J. M. (2003): *Vida cotidiana. Enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez.

PALAMIDESSI, M. (2002): Tempo e currículo: o quadro de horário e a distribuição escolar das ocupações. In LOPES, A. C. & MACEDO, E. (Orgs.) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez. (Série Cultura, Memória e Currículo).

QUINO. (1992b): *Mafalda 6*. São Paulo: Martins Fontes.

SACRISTAN, J. G. (1991): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

SANTOMÉ, J. T. (1995): *O curriculum oculto*. Ponto: Porto Editora.

SANTOS, B.de S. (2003): *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.

_____. (2000): *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.

SGARBI, P. (2005): *Abre-te sésamo: a magia das palavras*. Rio de Janeiro: Uerj. (Tese de doutorado).

_____. (2003): "Para uma epistemologia do cotidiano". Rio de Janeiro: Uerj. (Exame de Qualificação).

_____. (2000): *Conhecimentos, linguagens, avaliações: o que dizem os cartuns*. Rio de Janeiro: Uerj. (Dissertação de Mestrado).

_____. (2000b): Os estranhos caminhos de Santiago. In Vasconcelos, G. A. N. de. (Org.) *Como me fiz professora*. Rio de Janeiro: DP & A. (Coleção O Sentido da Escola).

TONUCCI, F. (1997): *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

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

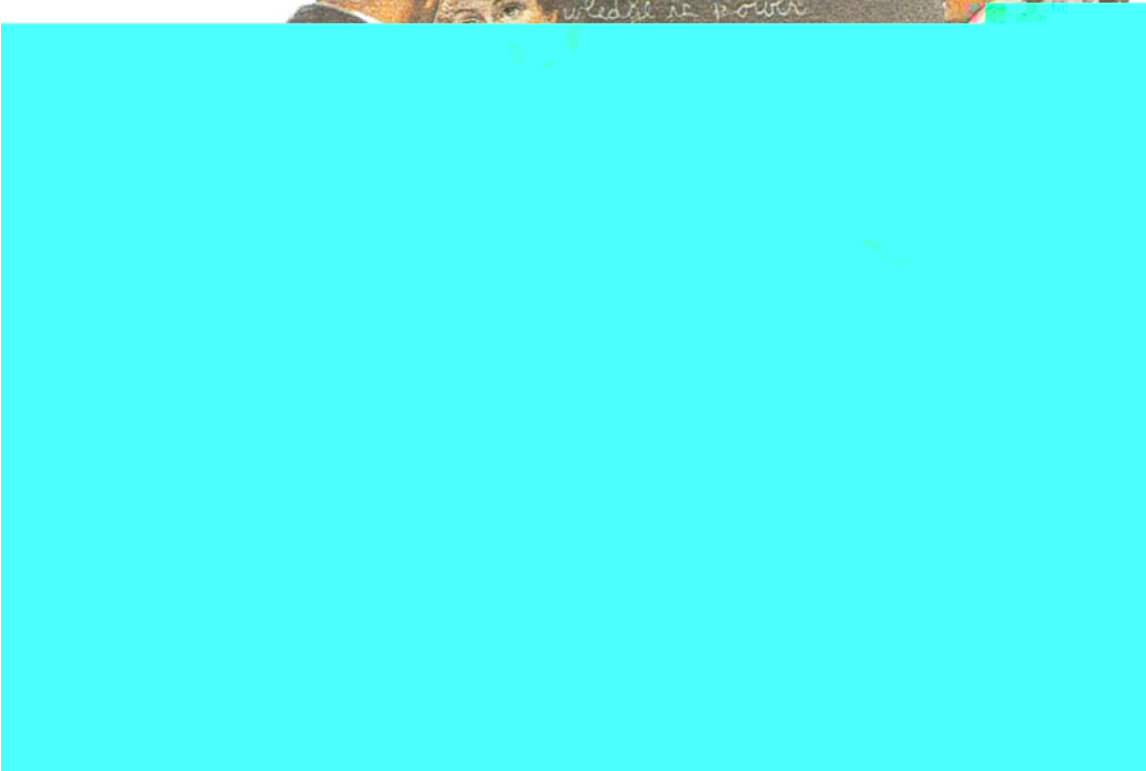
VERÍSSIMO, L. F. (1997): *As cobras em: se Deus existe que eu seja atingido por um raio*. Porto Alegre: L&PM.

Vygotsky, L. S. (1988): *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1987): *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Inconclusão

DA TAPEÇARIA dos TEXTOS



Sumário

Da inconclusividade dos conhecimentos	3
Retomando as metáforas: o tapete	5
Parceiros de conversas e citações	8

DA INCONCLUSIVIDADE DOS CONHECIMENTOS

Desde há algum tempo, tenho tido muita dificuldade em trabalhar com conclusões em meus textos, publicados ou não. Essa dificuldade é registrada na forma, através de subtítulos como "introdução final" [que utilizei na dissertação*], ou "inconclusão" [como estou utilizando nesta tese]. Esta dificuldade emana da crença de que os conhecimentos, como o cotidiano, são sempre inconcluídos e inconclusíveis, não porque os sistemas de validação da ciência provoquem, de vez em quando, substituições de uma verdade por outra mais verdadeira, mas porque compreendo que todo e qualquer conhecimento é sempre um inventando e nunca um inventado, mesmo que algumas ciências teimem em trabalhar no participípio, até para dar validade ao dito popular *antigüidade é posto*.

Essa crença gerúndia se fortalece quando estudo alguns dos conhecimentos que vêm sendo inventados acumulados pela sociedade ocidental, ao perceber que há um sistema [na falta de melhor palavra: coisas que acontecem em final de tese] de permanências e mudanças, em suas trajetórias, naquilo que, no plano das metáforas, temos chamado de verdades [tanto as absolutas —como quer a ciência hegemônica — quanto as relativas — como acredito que todas sejam]. A mim, parece que as ditas verdades absolutas produzidas pelas ciências não são substituídas assim de sopetão, mas vão sendo gradativamente

Querida Alice,

Na última carta, eu lhe falei de um Pássaro Encantado, que me fez atravessar o mar e conduziu-me a lugares onde o mundo retoma a forma prometida de um "novo mundo". Foi no eco dos seus passos que encontrei um sabiá de canto suave.

No país do Sabiá, seu avô desfrutou de novos sabores e significados. Foram doces as horas conversadas no afago de sutis olhares tranqüilos. Quisera eu que fossem mais longas. Porém, qual a Cinderela da história que seu avô lhe contou, o Sabiá deveria voltar do lugar de onde partiam pássaros metálicos para a cidade dos dirigíveis que voavam em todas as direções, à altura das janelas.

JOSÉ PACHECO

* Conhecimentos, linguagens, avaliações: o que dizem os cartuns, que tem, como característica estrutural, nove introduções.

substituídas, através de um processo que pode ter começado com a desconfiança de alguémcientista que, depois de uns goles com os amigos, ficou meio cismado com a teoria do seu rival, e aí resolveu fazer umas incursões sobre aqueles conhecimentos e acabou inventando uma coisa diferente do que já estava inventado e validado [verdadeirizado] pelos alguéncientistas da turminha do choppinho de sexta.

Essa minha fantasia [imaginação seria um nome epistemologicamente mais bem comportado] não quer dizer que as coisas são assim, pois, senão, eu estaria, na verdade, tentando produzir uma verdade a respeito de alguma coisa, o que me tornaria uma contradição ambulante [que sou, mas não por esse motivo]. Essa minha pequena e lúdica invenção apenas quer colocar à luz [cruzes!!!] que, ao olharmos essa coisa chamada conhecimento ou essa coisa chamada ciência a partir de uma compreensão que tenha a vida social cotidiana como base epistemológica, o processo fica priorizado em relação ao resultado, sem tirar qualquer imprtância que este tenha para essa mesma vida social.

Esta minha inconclusividade, portanto [pronto, lá vem a paradoxal conclusão], não significa medo de dizer e de arriscar estar errado, não significa uma escrava submissão aos doutos, às doudas e às doutrinas e nem a falsa humildade de quem se acha incapaz de inventar conhecimentos. Significa, tão somente, a crença de que, na vida cotidiana, o gerúndio faz mais sentido do que o participio.

RETOMANDO AS METÁFORAS: O TAPETE

Como foi anunciado em *Antes de qualquer coisa, esta* inconclusão retomaria os artigos escritos para a tese, usando a metáfora do tapete inventada em *Por que redes e rizomas?*. Apenas para facilitar a leitura, trago, deste artigo, o momento escrito da invenção, pedindo desculpas, de antemão, a dificuldade de não ser auto-referente.

A minha proposta de escritura da tese foi a de fazer artigos independentes que teriam como mote questões que, para mim, são fundamentais na discussão da avaliação da aprendizagem escolar, sabendo que estas escolhas deixariam de fora muitos outros temas igualmente importantes. Assim, como metaforizei, esses artigos seriam

Em DA TAPEÇARIA DOS TEXTOS, retomo ANTES DE QUALQUER COISA para tentar tecer um tapete que, em sua face de cima, mostre um desenho compreensível – e, se possível, apreciável – pelas pessoas que, mesmo inadvertidamente, lerem os meus textos de tese. É como se os textos fossem, cada um deles, conjuntos de novelos cujas linhas serão utilizadas para a tessitura do tapete. Nessa tessitura, muitos serão os tecelões que, lidos e ouvidos, me emprestarão as agulhas dos seus conhecimentos para orientar meus movimentos de tecer. E, é claro, se eu não conseguir o desenho pretendido, as agulhas não terão a menor parcela de culpa, mas sim a inabilidade das mãos de um eu tecelão.

(SGARBI, 2005:15-6)

∞

Inventando um tapete-processo, que está sempre em movimento de tecedura, e (1) imaginando, a partir daí, que são múltiplos e incontáveis os tecelões, e que esses poderão ter – e provavelmente têm – imagens diferentes do que poderia ser o “desenho final (?)” da obra; (2) tomando por princípio que os tecelões se posicionam, para trançar seus fios, na frente, e não no verso do tapete; (3) aventando como possibilidade que os tecelões, ao passarem a sua agulha para o verso – na medida em que há simultâneas agulhas passando para o verso – e que, ao fazê-lo, largam a agulha para pegá-la no verso, e que (4) nada garante que, ao pegar a agulha no verso, esta seja a sua, e que, (5) ao trazer para a agulha para a frente, esta não seja a sua, trazendo, portanto, um fio de cor, espessura, material, dentre outras coisas, diferentes do fio que anteriormente passou para o verso, para a consecução do desenho que anteriormente tinha imaginado; () compreendendo que infinitas (?) são as possibilidades de irmos acrescentando outras relações nessa tecedura, podendo supor que nem mesmo o “desenho” da frente do tapete, neste caso do tapete-processo, pode ser visualizado pelos tecelões como algo que “venha a ser” o desenho que cada um deles imaginou ou se propôs a tecer, ou seja, a afirmação dos valores que cada tecelão projeta.

Para ampliar a metáforas, e sem nenhum controle de que vá chegar a qualquer conclusão, digo que o processo de tessitura do conhecimento expresso na metáforas é – e sempre foi – o da vida cotidiana. Num determinado momento – que pode ser anos ou séculos –, a primeira ruptura epistemológica – historicamente percebida por Bachelard e por ele transformada em discurso – estabeleceu que apenas alguns tecelões poderiam manipular agulhas e linhas, para que o desenho da sua frente fosse imaginável como um virar concreto, objetivo, que todas as pessoas viventes, naqueles momentos históricos e em outros, pudessem, independentemente de suas imaginações de outros desenhos, identificar como um desenho de todos, lógico, com forma definida.

(SGARBI, 2005E:16-7)

novelos através dos quais eu comporia, junto com outros tantos tecelões amigosautores e usando variadas formas de agulhas, um tapete epistemológico, a epistemologia do cotidiano, que serviria de base para um aprofundamento sobre a avaliação.

Nas viagens dos meus desejos, tudo aconteceria da forma planejada, ou seja e voltando à metáfora do tapete, o desenho de rosto já estava esboçado e seria ele a dar sentido à face mostrada do tapete, mesmo que, no seu verso, as mais inusitadas misturas de cores e formas pudessem provocar outros muitos sentidos possíveis para o processo de tessitura de conhecimentos. E isso tudo aconteceu muito diferente, embora tenha acontecido. Tudo aconteceu como o planejado de uma outra forma. Primeiramente [neste texto é o primeiro realmente], havia uma lógica arquitetada: primeiro [oops] a linguagem hegemônica oralescrita, depois as imagens enquanto novas possibilidades de uso epistemológico, a seguir a relação epistemológica entre modernidade e pós-modernidade, retomando, após isso, a linguagem através de uma discussão sobre as metáforas para, então, estruturar uma epistemologia do cotidiano que me permitisse compreender as práticas avaliativas que as narrativas de minhas alunasprofessoras me revelavam.

Essa era a imagem que deveria estar aparecendo no tapete. Essa é até a imagem que peçoasleitoras podem ter feito num tapete que construiram usando os meus novelos. Mas não é nada disso, além de poder ser isso. Cada peçoaleitora terá usado os novelos à sua maneira, fazendo pontos diferentes com agulhas das mais diversas espessuras e funções na arte de bordar tapetes. Isso aconteceu inúmeras vezes comigo, peçoaleitora de mim mesmo [é só uma maneira de dizer, já que meu texto é multiautoral], ao desconhecer traçados de linhas feitas anteriormente e descobri traçados sequer

imaginados. Criei a ilusão de ser um tecelão que tinha o controle da sua obra, embora, nessa invenção de conhecimentos, a ilusão é parceira e solidária.

Para além do planejado, a introdução foi escrita para servir de balizadora da tese; o artigo 6 foi o primeiro a ser escrito; depois o 1, o 2, um pouco do 5, o 3 e o 4, e o resto do 5; por último esta inconclusão. Mas pode ter sido um pouco diferente disso. Às vezes, a sensação era a de que eu estava sendo tecido pelo texto tecelão. Mas acho que essas sensações estranhas podem ser atribuídas ao estado emocional de um doutorando escrevendo tese.

Se você estiver lendo essa mensagem, é sinal de que eu terminei minha tarefa institucional de escrever e estou muito vivo* [espero] e vou supor que terá lido os textos anteriores [a banca, pelo menos]. Assim sendo, usar esta inconclusão para dizer o que fiz não tem o menor sentido, além de poder deixar parecer que eu, não confiando nas leend.elCpariseçaria dizer o que f,er o gra, or eu

PARCEIROS DE CONVERSAS E CITAÇÕES

PACHECO, J. (2004): *Para Alice, com amor*. São Paulo: Cortez.

SGARBI, P. (2005): Introdução: Antes de qualquer coisa. In SGARBI, P. *Avaliação pensadasentida a partir de uma epistemomagia do cotidiano*. Rio de Janeiro: Uerj. (Tese de doutorado).

SGARBI, P. (2005b): Artigo 1: Abre-te sésamo: a magia das palavras. In SGARBI, P. *Avaliação pensadasentida a partir de uma epistemomagia do cotidiano*. Rio de Janeiro: Uerj. (Tese de doutorado).

SGARBI, P. (2005c): Artigo 2: As imagens e suas magias. In SGARBI, P. *Avaliação pensadasentida a partir de uma epistemomagia do cotidiano*. Rio de Janeiro: Uerj. (Tese de doutorado).

SGARBI, P. (2005d): Artigo 3: Modernos e pós-modernos e seus conhecimentos cotidianos. In SGARBI, P. *Avaliação pensadasentida a partir de uma epistemomagia do cotidiano*. Rio de Janeiro: Uerj. (Tese de doutorado).

SGARBI, P. (2005e): Artigo 4: Por que redes e rizomas?. In SGARBI, P. *Avaliação pensadasentida a partir de uma epistemomagia do cotidiano*. Rio de Janeiro: Uerj. (Tese de doutorado).

SGARBI, P. (2005f): Artigo 5: Para uma epistemomagia do cotidiano. In SGARBI, P. *Avaliação pensadasentida a partir de uma epistemomagia do cotidiano*. Rio de Janeiro: Uerj. (Tese de doutorado).

SGARBI, P. (2005g): Artigo 6: Práticas avaliativas cotidianas tecendo conhecimentos. In SGARBI, P. *Avaliação pensada sentida a partir de uma epistemomagia do cotidiano*. Rio de Janeiro: Uerj. (Tese de doutorado).

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)