



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista@cedes.unicamp.br

Centro de Estudos Educação e  
Sociedade

Brasil

Alves, Nilda

A COMPREENSÃO DE POLÍTICAS NAS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS: PARA  
ALÉM DOS PROCESSOS DE REGULAÇÃO

Educação & Sociedade, vol. 31, núm. 113, octubre-diciembre, 2010, pp. 1195-1212

Centro de Estudos Educação e Sociedade  
Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315816008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc



Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# A COMPREENSÃO DE POLÍTICAS NAS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS: PARA ALÉM DOS PROCESSOS DE REGULAÇÃO

NILDA ALVES\*

*RESUMO:* Este artigo aborda a compreensão de políticas como práticas coletivas, em contextos cotidianos, as múltiplas relações de “praticantes” nas redes cotidianas de conhecimentos e significações, a preocupação com as ações políticas em rizomas – os desafios à sua compreensão – e a indicação de processos possíveis: os contextos de formação de professores e a ideia de “docentesdiscentes” na contemporaneidade.

*Palavras-chave:* Currículo. Políticas nos cotidianos. Redes educativas. Práticas coletivas.

## UNDERSTANDING POLICIES FOR RESEARCH ON A DAY-TO-DAY BASIS: BEYOND THE PROCESSES OF REGULATION

*ABSTRACT:* This paper approaches the understanding of policies as collective practices, in day-to-day contexts, the multiple relationships of “practitioners” in the daily networks of knowledge and meanings, the concern with the political actions in rhizomes – the challenges to their understanding – and the indication of possible processes: the contexts of teacher training and the idea of “teachersstudents” in the present days.

*Key words:* Curriculum. Policies on a day-to-day basis. Educational networks. Collective practices.

---

\* Doutora em Ciências da Educação e professora titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). *E-mail:* nilda.alves@gmail.com

**E**m um texto publicado há mais de dez anos (Alves, 1998), a partir de outro ainda mais antigo, datado de 1982, indico que a formação de professoras se dá em múltiplos *espaços tempos*<sup>1</sup> ou contextos: o das práticas da formação acadêmica; o das práticas pedagógicas cotidianas; o das práticas políticas de governo; o das práticas políticas coletivas dos movimentos; o das práticas das pesquisas em educação. A esses contextos, acrescentei, recentemente, mais dois: o das práticas de produção e “usos” de mídias e o das práticas nas cidades. Como afirmei no texto de 1998 (p. 63-64), com algumas atualizações de termos:<sup>2</sup>

(...) é preciso que se perceba que é nas múltiplas articulações destes contextos que se coloca a complexidade da formação das professoras. Uma verdadeira rede de relações se estabelece entre eles e, ao pensarmos cada uma delas, só podemos fazê-lo entendendo a existência desta rede e das tensões nela existentes. Mais ainda: ao pensarmos, especificamente, a formação no contexto das práticas da formação acadêmica, por exemplo, é preciso que saibamos que é nela que se dá a formalização de conhecimentos específicos, bem como a apropriação teórica de práticas - de todas as práticas que se dão em outros contextos - tanto como das teorias, criadas e acumuladas, especialmente, no contexto das práticas de pesquisas em educação. Assim sendo, ao discutirmos a formação no contexto das práticas da formação acadêmica, é preciso que pensemos os conhecimentos - teóricos e práticos -, bem como as significações capazes de nela articular tudo o que é criado e acumulado nos outros contextos.

Dessa maneira, ao contrário das vozes do centro do “sistema educativo” – a que chamamos de “voz oficial” – que afirmam: “os professores são/estão mal formados e por isto precisamos propor uma outra formação”, entendemos ser necessário que pensemos o diálogo entre os “praticantes” (Certeau, 1994) que “fazem” os vários contextos da formação. Ao contrário dos que dizem “os professores não sabem nada”, pensamos que é preciso que saibamos o que as professoras sabem, antes de propormos qualquer outra formação acadêmica. Por fim, concordando com os que dizem que “depois da formação inicial é preciso continuar sempre a formação”, indicamos que é preciso discutir, ainda, durante os cursos que fazemos, com aquilo que nos formou em ações cotidianas pelos exemplos de professores que tivemos antes, enquanto éramos alunos da educação básica. Precisamos entender que, em qualquer situação, o que temos é sempre uma formação continuada, já que

em todos os contatos com escolas – como alunos ou como professores – estamos sempre em formação. Antes de chegarmos à universidade para um curso de quatro anos, tivemos, necessariamente, onze anos de escolarização, durante os quais assistimos e participamos de milhares de “situações” de *aprendizagemensino* que nos formaram quanto a práticas didáticas, pedagógicas e curriculares múltiplas.

A ideia de que a formação se dá em múltiplos contextos permite que percebamos que ela não é nem simples, nem de fácil transformação. Dessa maneira, o tratamento aligeirado que, em geral, vem recebendo nas políticas de governo explica, em grande parte, os constantes insucessos das ações tentadas.

Tratar, assim, a questão da formação pensando os processos de articulação existentes entre os diversos contextos é o caminho possível àqueles que, sinceramente, desejam buscar soluções necessárias para este problema que, sendo nacional (e internacional), tem apresentado questões e soluções, a nível local, que precisam ser estudadas e compreendidas. Esses processos são variados, exigindo que se dê *espaçotempo*, nas análises e críticas que precisamos desenvolver, às falas de todos os “praticantes” que neles estão envolvidos. É necessário considerar, ainda, pela existência dessas tantas formas de articulação dos vários contextos, que precisamos compreender que os muros das escolas são meras criações imaginárias, mas não indicam o que existe, no que se refere às relações entre as múltiplas e diversas redes educativas e as escolas: precisamos compreender que vivemos todos *dentrofora* das escolas e que o que é *aprendidoensinado* nas tantas redes de conhecimentos e significações em que vivemos entra em todos os contextos, porque encarnado em nós.

### A compreensão de políticas como práticas cotidianas coletivas

A partir dessa ideia<sup>3</sup> da inexistência de muros entre o *dentrofora* das escolas, já que conhecimentos e significações são encarnados em nós nas ações que desenvolvemos nos contextos cotidianos, quanto ao tema “formação de professores” em torno do qual têm girado as pesquisas que desenvolvo, inicio por chamar a atenção para dois aspectos: 1) as políticas como práticas, necessariamente, sempre coletivas; 2) a complexidade e variedade de contextos em que essas práticas se dão.

Analizando criticamente a obra *Vigiar e punir*, de Foucault (1991), Certeau (1994, p. 41) mostra como esse autor

(...) substitui a análise dos aparelhos que exercem o poder (isto é, das instituições localizáveis, expansionistas, repressivas e legais) pela dos “dispositivos” que “vampirizam” as instituições e reorganizam clandestinamente o funcionamento do poder: procedimentos técnicos “minúsculos”, atuando sobre e com os detalhes, redistribuíram o espaço para transformá-lo no operador de uma “vigilância” generalizada.

Certeau diz, no entanto, que mesmo esta problemática nova, mostrada de modo diferente, também vai privilegiar o aparelho produtor (da disciplina), ainda que, na *educação*, “ela ponha em evidência o sistema de uma ‘repressão’ e mostre como, por trás dos bastidores, tecnologias mudas determinam ou curto-circuitam as encenações institucionais” (idem, *ibid.*). É por este motivo que Certeau entende ser importante buscar saber outra coisa, sobre o que afirma:

(...) se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos (...) [usuários], dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política. (1994, p. 41)

Essas maneiras vão compor o que Certeau (op. cit.) indica ser uma *rede de antidisciplina*, na qual as práticas exercidas permitem indicar que há uma maneira de pensar investida em uma maneira de agir, “uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar” (p. 42). É por isso que se torna imprescindível compreender que os praticantes dos cotidianos fazem suas *sínteses intelectuais* não pela forma de um *discurso*, mas pela “própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ‘ocasião’” (p. 47), o que exige que nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* tenhamos que nos dedicar a *conversas sobre práticas* presentes, passadas e futuras, nos múltiplos contextos cotidianos.

Para explicar os processos necessários aos pesquisadores *nos/dos/com os cotidianos*, no sentido de organizar as possíveis lógicas usadas para dar origem a essas sínteses intelectuais, Certeau lembra que é preciso que lutemos contra o esquecimento das tantas práticas realizadas, pois só elas nos permitirão essa organização. Chama, para ajudar em sua explicação, as lindas palavras de Sojcher:<sup>4</sup>

(...) e eu me esquecia do acaso da circunstância, o bom tempo ou a tempestade, o sol ou o frio, o amanhecer ou o anoitecer, o gosto dos morangos ou do abandono, a mensagem, ouvida a meias, a manchete dos jornais, a conversa mais anódina, o homem ou a mulher anônimos, tudo aquilo que fala, rumoreja, passa, aflora, vem ao nosso encontro. (Apud Certeau, 1994, p. 43)

Com esse modo de agir e pensar, os praticantes das escolas vão organizando as *táticas* (Certeau, 1994) com que vão *usando* os diversos artefatos (de ideológicos a tecnológicos) com os quais o contexto das práticas políticas de governo inundam a escola. Com esses “*usos*”, os praticantes vão intervindo nos processos curriculares e pedagógicos dos discentes com que trabalham e dos diversos *espacostempos* das escolas em que trabalham, fazendo com que mudanças aconteçam, quanto ao que foi pensado “oficialmente”.

Nesse sentido, podemos compreender que essas ações e as mudanças que permitem, bem como os conhecimentos e significados que vão criando, não podem estar imediatamente explicitados, pois são *acontecimentos*,<sup>5</sup> ou seja, *conhecimentos virtuais* que, com suas possibilidades, só serão compreendidos e incorporados, algum tempo depois, nos diálogos estabelecidos, nas múltiplas redes cotidianas de pertencimento daqueles *praticantes*. E, no caso de uma pesquisa *nos/dos/com os cotidianos*, são tornados conhecimentos científicos, somente com a presença dos diálogos que estabelecemos com as inúmeras narrativas que vão sendo feitas e pela presença das imagens que as despertam.

Assim sendo, se o *acontecimento* não é o que é ou o que acontece, mas aquilo que estando ainda não é, seu tempo não sendo o presente, mas um futuro virtual que pode não acontecer. Nesse sentido, pois, ao colocar no papel as ideias que vamos tendo a respeito de movimentos vividos e de processos experienciados, vamos introduzindo, no texto, possíveis expressões ou pensamentos que não conseguem se explicitar inteiramente, nem disso conseguimos ter inteira compreensão para expressar em palavras tudo o que pensamos ou queremos expressar. No entanto, de forma “envenenada” ou “mascarada”, algo existe “virtualmente” em cada história narrada, em cada reconhecimento de personagens nas imagens vistas, em cada texto que vamos escrevendo durante uma pesquisa. Ora, se para o *possível*, como nos ensina Deleuze (1995), o que existe é transformar-se em *real* sem nenhuma

criação, ao *virtual* cabe a *atualização*, o que pressupõe a *criação*. É por isso, que Sousa Dias (1995, p. 92) indica que “o acontecimento virtual possui a estrutura de um problema a resolver e persistente, nas suas condições problemáticas”.

Isso indica nossa necessária vivência coletiva em todos os contextos e nas práticas neles realizadas, não só pela organização de grupos/forças sociais, mas principalmente porque os outros estão em nós encarnados, pelos diálogos travados com textos, pelas conversas tidas com *praticantes* dos cotidianos, para permitir que o *virtual* se atualize e se mostre. É por isso que Sousa Dias (op. cit., p. 104-105) diz que

(...) com os acontecimentos de uma vida, as coisas, gentes, livros, ideias e experiências (...) [se] consubstanciam em nós, insensivelmente até com os nossos devires e (...) [traçando] a nossa autêntica individualidade. E faz-se com tudo isso não enquanto vivências subjetivas, percepções, afeições e opiniões de um eu, mas como singularidades pré-individuais, infinitivos supra-pessoais e, como tal, partilháveis, “comunicáveis”, correntes de vida transmissíveis. Escreve-se, pinta-se, compõe-se sempre com a multiplicidade que há em nós, que cada um de nós é, o sujeito criador é sempre coletivo, o nome do autor sempre a assinatura de uma sociedade anônima.

Assim, ao considerarmos que nossos textos são sempre narrativas, percebemos que a possibilidade de melhor compreendermos o que vai escrito neles avança com os contatos que temos com colegas e com os próprios praticantes das redes educativas que pesquisamos. É preciso, assim, considerá-los, sempre, como *acontecimentos* e, como tal, permanentemente, *mundos possíveis conceituais*.

Dessa maneira, ao contrário do que dizem certas críticas que são feitas às pesquisas nos/dos/com os cotidianos – com frequência, dizem que não há “compromisso” com a teoria –, a necessidade de criação de teoria está no centro dos processos que precisamos desenvolver, já que a construção da ciência moderna se deu dentro da ideia de que era preciso “superar” e, portanto, fazer desaparecer, os conhecimentos surgidos nos cotidianos, que são entendidos, pela tendência hegemônica, como “senso comum” tendo, no máximo, “algum núcleo de bom senso”.

Sobre isso, Certeau (1994) lembra que, ao estudar a *arqueologia* do sistema *panóptico* dominante, através do isolamento e da ultrapassagem de outras propostas, Foucault nos mostrava a existência, de

modo permanente, dessas outras que precisam ser *vencidas* e *ultrapassadas* para que uma ideia se faça hegemonic. Isso leva Certeau a afirmar que é preciso considerá-las “como uma imensa reserva constituindo os esboços ou os traços de ‘desenvolvimentos diferentes’ possíveis e que sempre existiram. Por isso mesmo, afirma que a coerência da proposta vencedora, a panótica, 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)

Certeau (op. cit.) diz mais, ainda discutindo com Foucault: indica que os dispositivos e procedimentos hegemonicos 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 hegemonicos e que, portanto, será também hegemonic. Isso significa que, junto, no mesmo processo, perde a capacidade de analisar e até mesmo admitir todas as outras lógicas possíveis e existentes no mesmo *espaçotempo*, porque dele se apropriou e o entende como sendo seu e, portanto, organizado dentro da sua lógica e possível de ler com o seu “alfabeto”. Com isso, o modo moderno de fazer ciência, hegemonic a partir de um certo momento e até o presente, se desenvolvendo contra os modos como se cria conhecimentos nos cotidianos, perdeu 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 deles, que se tornam *inimagináveis*. Isso obriga os pesquisadores *nos/dos/com os cotidianos* a, de maneira permanente, criar modos de ser, fazer e pensar diferentes dos existentes, hegemonicos, que aprenderam ao se formar. Por isso, precisam ter um cuidado epistemológico especial na observação de seus limites, para compreender os acontecimentos cotidianos, já que são cientistas formados nas posições hegemonicas que negam e ignoram o que precisam saber para o seu *fazerpensar* científico. Por isso mesmo, precisam compreender, ainda com Certeau (1994), que as técnicas e as ideias que criam são também operatórias, embora privadas daquilo que fez a força da tendência

hegemônica. Fornecem, assim, um sinal formal às *práticas comuns*, usando os produtos colocados à disposição, com lógicas diferentes das hegemônicas e que precisam ser bastante diversificadas e, ao mesmo tempo, cuidadosamente, “monitoradas” durante todos os processos de pesquisa.

Ou seja, como os *praticantes* dos cotidianos, os pesquisadores *nos/dos/com os cotidianos*, precisam *aproveitar a ocasião*, criando, durante todo o processo de pesquisa, conhecimentos (teorias e práticas) que permitam avançar, de modo precário, sempre, no próprio ato de fazer pesquisa, lutando todo o tempo com o que têm encarnado do que foi *aprendidoensinado* no processo de sua formação e que é, ainda hoje, hegemônico no campo da ciência. A esses pesquisadores é preciso estar *onde ninguém espera, captando no vôo as possibilidades oferecidas por um instante* (Certeau, 1994). Isso porque não contam com a segurança que o estabelecido fornece e que está neles próprios encarnados. Assim, a luta não é contra alguém, especificamente, já que, como lembra Santos (1995, 107), *o pior inimigo está dentro de nós*. Mas devem ter presente, também, a todo o momento, que *a tática é a arte do fraco* e que as artes<sup>6</sup> se colocam para além da racionalidade dominante, jogando com as emoções, que são criadas, permanentemente, combinando possibilidades, e fazendo surgir inúmeras alternativas, em trajetórias que não podem ser previamente determinadas porque serão sempre diferentes e diversificadas e cuja beleza da tessitura é preciso aprender. Por tudo isso, Certeau (op. cit.), chamando Kant como apoio, lembra que há uma *arte de fazer* na qual é preciso reconhecer uma *arte de pensar* e que, por isso mesmo, as *táticas formam um campo de operações dentro do qual se desenvolve também a produção da teoria*. A teoria não fica nem do lado de fora, nem pode ser vista como dicotomizada, menos ainda entendida como posterior à prática. É preciso reconhecer que nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* não se pode escapar da unidade *práticatetoriaprática*, tanto quanto de sua crítica permanente.

Que *espacostempos* ocupam as imagens e as narrativas nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos*?

Nas pesquisas que realizamos, as imagens e narrativas ocupam importante *espacotempo* que nos parecia ser o de *fontes* (Alves, 2008),

inicialmente. A partir de uma ideia de Deleuze (1995), foi possível, no entanto, compreender melhor essa questão. Refiro-me à ideia de *personagens conceituais*.

Sousa Dias (1995, p. 61-62), a respeito desta ideia, diz que os “personagens conceituais (...) designam (...) elementos íntimos da atividade filosófica, condições dessa atividade, os ‘intercessores’ do pensador, as figuras ideais de intercessão sem as quais não há pensamento, filosofia, criação de conceitos”, baseando-se em estudo desenvolvido sobre o pensamento de Deleuze (1995, p. 62), quando afirma que “os personagens conceituais são os ‘heterônimos’ do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo dos seus personagens”.

No desenvolvimento dessas ideias, Sousa Dias (1995) lembra alguns *personagens conceituais*, para autores tão distintos, mas que deles necessitaram. Assim, podemos entender como *personagens-conceitos*: “o ‘demônio’ para Sócrates; ‘Sócrates’ para Platão; o ‘Homem simples’ ou o ‘Senhor-toda-a-gente’ para Descartes; o ‘Advogado de Deus’ para Leibniz; o ‘Inquiridor’ do empirista; o ‘Juiz’ em Kant; o ‘Nômada’ em Deleuze; o ‘Funcionário da Humanidade’ para Husserl; o ‘Observador’ para Einstein” (p. 53).

Os *personagens conceituais* são, assim, aquelas figuras, argumentos ou artefatos que entram como o *outro* – aquele com quem se “conversa” e que permanece presente por muito tempo para que possamos acumular as ideias necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos<sup>7</sup> nas pesquisas que desenvolvemos. Esses *personagens conceituais* aí têm que estar, para que o pensamento se desenvolva e para que se criem novos conhecimentos.

É nessa mesma direção que afirmo que, para as *pesquisas nos/dos/com os cotidianos*, as narrativas e as imagens de professoras e de outros *praticantes* dos *espacostemplos cotidianos* não podem ser somente entendidas, exclusivamente, como “fontes” ou como “recursos metodológicos”. Elas ganham o estatuto, e nisso está sua força, de *personagens conceituais*. Sem narrativas (sons de todo o tipo) e imagens não existe a possibilidade dessas pesquisas. Assim, ao contrário devê-las como um resto rejeitável, dispensável do que buscamos, algo sempre igual e repetitivo, é preciso tê-las, respeitosamente, como *personagens conceituais* necessários aos processos que realizamos.

## A preocupação com as ações políticas em rizomas: os desafios à sua compreensão

Na consideração de que políticas são práticas realizadas em contextos cotidianos múltiplos, é preciso compreender que elas podem ser visíveis, no sentido de públicas ou conhecidas, e invisíveis, ou seja, por causas de cegueiras epistemológicas, permanentes ou temporárias, temos muitas dificuldades em percebê-las ou concebê-las como também públicas, na medida em que não hegêmônicas.

Além da discussão que Certeau (1994) desenvolve com Foucault e que indicamos antes, nesse texto, se faz necessário discutir – já que de cegueira se trata – o sentido que nos fez moderno: a visão. A própria ciência atual vem dando contribuições para essa compreensão, quando nos indica, como o faz von Forster (1995, p. 94), que possuímos *disfunções de segunda ordem*, ou seja, que somos, sempre, parcialmente cegos, ou, dito de outro modo, que não vemos que não vemos tudo. Nesse sentido, esse autor nos alerta o quanto temos que compreender dessa situação, já que vamos, no mesmo movimento, ter que contrariar a lógica *aprendida ensinada*. Diz ele:

(...) a lógica da percepção é muito diferente da lógica ortodoxa. Na lógica ortodoxa, uma dupla negação produz uma afirmação (se em um anunciado introduzimos duas negações sucessivas, convertemo-lo em um anunciado afirmativo); ao contrário, é evidente que uma disfunção perceptual como a cegueira da cegueira não nos outorgará a visão. Dessa maneira, na lógica perceptual a dupla negação não produz o mesmo efeito que na lógica ortodoxa. (p. 94)

Trabalhando com essa mesma questão, mas sobre outro objeto – a questão do ver a obra de arte –, no seu livro de título tão instigante (*O que vemos, o que nos olha*), Didi-Huberman (1998) trabalha sobre o início do romance *Ulisses*, de Joyce (2005), no qual se pode ler: *Se se pode pôr os cinco dedos através, é porque é grade, se não é porta. Fecha os olhos e vê*. A partir desse trecho, Didi-Huberman (op. cit., p. 30-31) nos diz que

[nesse trecho, seu autor] primeiro nos ensina, ao reapresentar e inverter ironicamente velhíssimas proposições metafísicas ou mesmos místicas, que “ver” só se pensa e só se experimenta em última instâncias numa experiência de “tocar”. Joyce não fazia aqui senão pôr antecipadamente o

dedo no que constituirá no fundo o testamento de toda a fenomenologia da percepção. (...) Como se o ato de ver acabasse sempre pela experimentação tático de um obstáculo erguido diante de nós, obstáculo talvez perfurado, feito de vazios. (...) Mas esse texto admirável propõe um outro ensinamento: devemos fechar os olhos para ver quando o ato de “ver” nos remete, nos abre a um “vazio” que nos olha, nos concerne e, em certo sentido, nos constitui.

Esse vazio referido é, no romance de Joyce, para o seu personagem principal, os olhos da mãe moribunda, que continuam a fixá-lo mesmo depois de sua morte. É “como se tivesse sido preciso fechar os olhos da mãe para que sua mãe começasse a olhá-lo verdadeiramente”, conclui Didi-Huberman (p. 32). Para nós, a partir de von Foester (1995), são sempre os olhos dos outros – são os outros os que nos podem indicar nossos pontos cegos.

Nesse momento de crise, quando a grande pergunta é “Como saímos dela?”, é preciso admitir, em primeiro lugar, que nenhum de nós tem as respostas necessárias. Dessa maneira, precisamos permitir que os olhares diferentes dos tantos outros que compartilham conosco as redes que criamos, e nas quais nos formamos, “conversem” conosco e com as pesquisas que realizamos.

Vale, assim, pensar algumas questões quanto à organização do campo científico, na atualidade. Para isso, não vou pensar como isso se dá nem nas ditas “ciências básicas”, cujos laboratórios estão em contato 24 horas por dia com os do chamado primeiro mundo (hoje esta denominação não tem nenhum sentido, mas a mantendo, pois ainda é repetida), nem nas ditas “ciências de ponta”, cujos poucos laboratórios precisam de outros situados na periferia do centro, fundamentalmente, para coleta de dados, como foi o caso da pesquisa mundial sobre o genoma. Vou buscar ajuda em um artigo de um pesquisador francês de Baecque (1998), em uma área mais “humana e social” que é a História e em um fato marcante: a Revolução Francesa. Seu título é bem curioso: *Um mercado mundial das ideias: o “Bicentenário” da revolução*.

De que trata este texto? Seu autor acompanhou as comemorações realizadas em todo o mundo, em torno da figura do historiador francês Michel Vovelle, *secretário geral e em seguida presidente da Comissão de Pesquisa Histórica para a Celebração do Bicentenário da Revolução* (assim mesmo sem adjetivação, já que “todos” sabem a que revolução se refere), que realizou, entre 1988 e 1989, *cerca de uma centena de*

*viagens ao exterior.* Como o próprio autor do texto a que estamos pedindo ajuda nos diz:

(...) seguir os rastros de semelhante périplo é reconstituir as redes de mobilização internacional dos historiadores e descrever uma repartição do trabalho intelectual no seio de uma comunidade de pesquisa, é revelar um estado dos lugares da história estribado em conjuntura política mundial perturbada e pintar uma paisagem de curiosidades, das heranças e das novas tendências num momento historicamente sensível (...) Michel Vovelle, no decurso de suas voltas ao mundo de avião, não comemorou apenas o evento; desenhou, geograficamente, os contornos de uma historiografia em plena expansão, de uma historiografia doravante sujeita, queira ou não queira, à concorrência mundial das ideias. (de Baecque, 1998, p. 321-322)

Nesse, que chamaríamos em nosso jargão de pesquisador, “estudo de caso”, de Baecque (1998) faz inicialmente uma colocação sobre aquelas divisões e classificações nos estudos e pesquisas sobre a Revolução que todos nós conhecemos e aplicamos. Em nossas ciências, têm grande influência em seu desenvolvimento as chamadas “escolas” de pensamento. De modo notável, um biólogo chileno (Maturana), descrevendo as *condições comumente consideradas como método científico*, nos ajuda a compreender isso, ou seja, que se uma é a ideia dominante, muitas são as concepções em luta. Diz ele que essas condições são:

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 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, 2001, p. 78)

Esses procedimentos, perfeitamente coerentes, geram linguagens e maneiras de pensar próprias, assim, a cada comunidade, a cada área convencionada a existir no processo de aparecimento das múltiplas ciências, especialmente em sua classificação e hierarquização.

No texto-referência, de Baecque (1998) indica a existência e influência dessas “escolas” na França e em outros países, em especial Inglaterra e Estados Unidos, lembrando que é a questão da transição histórica que se encontra no centro da disputa, ou, como ele mesmo diz: *Marx contra Tocqueville* (p. 323). Ou história crítica contra pragmatismo. Mas não só. Aparece, ainda, por fora: história política contra história cultural; e o que o autor chama de “galáxia revolucionária”, indicando as 2.615 comunicações nos colóquios realizados no mundo inteiro, antes do ano do Bicentenário, nas quais sobressaem “a supermobilização e a hiperatividade” *coloquial*, como destacou Vovelle ao analisá-las, diferentes do “núcleo duro da comunidade de historiadores”, composto por 59 pesquisadores que participaram de mais de dez colóquios internacionais, entre 1984 e 1989.

Um primeiro aspecto é possível destacar sobre isso, ajudando na discussão de hoje: neste exemplo, encontramos uma questão central que estáposta na existência, sempre crescente, de nossas tantas “escolas”, em quaisquer dos campos em que trabalhemos, o que vai significar muita divergência e disputa entre nós, mas que também coloca, à frente do palco, a compreensão de que nenhum de nós é portador da “verdade” e que nossos campos se desenvolvem e tendem a se beneficiar com a diversidade que se estabeleceu; ou, dizendo melhor, quando a diversidade se estabelece e pode se desenvolver. Esta diversidade, é preciso reconhecer, foi ampliada tanto quando promovemos

nossas “conversas” com o exterior, como quando do crescimento da pós-graduação e da pesquisa em nosso país, com as “conversas” entre grupos das várias universidades e das várias áreas, ganhando destaque as tantas reuniões que passamos a frequentar e fazer.

Em um trecho um pouco mais adiante, de Baecque (1998), falando dos pesquisadores reunidos em Paris, na reunião final, lembra como vários, entre os melhores, se assustaram com a terrível e exótica heterogeneidade, *lembrando abertamente com saudades as discussões mais pertinentes e mais especializadas da série dos três colóquios de Chicago, Oxford e Paris*. De Baecque indica, no entanto, o seu entendimento de que

(...) nada substituirá a “mistura” criada então na Sorbonne, esses clarões “bizarros e supérfluos”, que nasciam justamente da discordância dos pontos de vista e das culturas, como se cada pesquisador tivesse sido colocado diante de sua própria capacidade de operar uma montagem analógica entre fragmentos heterogêneos, ilustrando percepções múltiplas da Revolução. A homogeneidade do pensamento fabrica brilhantes especialistas; o heterogêneo faz curiosos historiadores. Em que fonte deve abeberar-se uma comunidade de pesquisa?

Diz o autor que ficaram ali postas duas maneiras de praticar a discussão histórica – o colóquio dos melhores especialistas ou o encontro de experiências muito diversas e, por vezes, incertas –, produzindo duas concepções do que é uma comunidade de historiadores, dois modos de enfrentar a concorrência mundial das ideias e das representações: uma “comunidade de pensamentos”, reunida em torno de um sistema de valores compartilhados, como um “círculo tocquevilliano” e uma “nebulosa de experiências”, tentativa de harmonizar as figuras muito diversas nascidas de um mesmo acontecimento histórico em culturas e sensibilidades heterogêneas (de Baecque, op. cit., p. 333). Inquestionavelmente, em nosso país, em especial com o aumento da pós-graduação, esta mesma característica apareceu e é, hoje, a grande “reclamação dos mais antigos”. Como conseguiremos ter o diálogo necessário entre esses dois grupos, sabendo-os existentes e necessários? Sabendo e respeitando o “sistema antigo”, declaro-me pertencente ao segundo: não creio que, em nosso país, se possa fazer ciência somente com “os de ponta”. A articulação entre os tantos e os diferentes é, absolutamente, indispensável.

Mas existe, ainda, algo que vem complexificar qualquer decisão que, por acaso, achássemos que pudéssemos desenvolver a este respeito. Trata-se das demandas dos novos movimentos sociais.

Esta não é uma questão muito relevante no artigo-referência (de Baecque, 1998), a não ser em um pequeno trecho quando o autor lembra o relatório de Vovelle sobre os encontros realizados em países do Leste europeu e na Ásia:

Michel Vovelle evoca, (...) os vetustos professores chineses ou coreanos que cercavam a tribuna de honra, onde oficiava o presidente da Comissão de Pesquisa do Bicentenário, enquanto seus estudantes desfilavam lá fora, chocando-se violentamente com a polícia, ou percorriam a praça Tien Na Men, carregando uma faixa que proclamava: “O 1789 da China...” . (p. 330)

As posições políticas, tanto em de Baecque como em Vovelle, não deixaram que vissem, talvez, o que somente nesses países foi possível ver: movimentos de grupos sociais que tinham a Revolução como referência. Ou seja, perdem uma importante questão de discussão, que é a que quero fazer agora, para encerrar: qual o potencial real do que podemos chamar, modestamente sem letra maiúscula, de revolução, no movimento permanente de mudança social. Ou, colocando dentro do tema, da discussão, hoje: o que a Universidade e seus pesquisadores têm a ver com isso? O que, com meu grupo de pesquisa, traduzimos – nada sinteticamente e de modo simplório – por: “quem vai fazer nascer as ‘batatinhas’ que estão por aí se desenvolvendo, rizomaticamente, esperando as primeiras chuvas que permitam ver nascer a tiririca?”.

Antes de mais nada, cabe uma explicação sobre a frase anterior. Trabalhando com a noção de “redes de conhecimentos”, em uma visão rizomática dos processos sociais cotidianos de “tessitura” dos conhecimentos e das significações, entendemos que os movimentos sociais se organizam e produzem ações nem sempre de modo “orgâsmico” ou revolucionário. Existem longos períodos de acumulação de forças que se dão em processos invisíveis para a grande maioria, quando não para todos, inclusive os que neles estão envolvidos. Que muitos não conseguem sequer pressentir pelos vários tipos de “cegueiras epistemológicas” que herdamos dos modos hegemônicos de pensar e sentir. Os movimentos parecem ter desaparecido, porque estão submersos em dificuldades e ações minúsculas que não se deixam ver ou não são vistas pelos

modos de ver hegemônicos na sociedade. Cabe, então, a ideia de que, como as raízes rizomáticas da “tiririca” – nome dado, no estado do Rio de Janeiro, a um “mato” que é o “inferno” nas zonas rurais – que pensamos ter “capinado” tudo e decretado o seu fim, quando, nas primeiras chuvas, depois de um inverno particularmente seco, torna a brotar com uma avassaladora potência, o estudo dos movimentos sociais – e, aliás, das crises do capitalismo – permite entender esta imagem/metáfora.

As forças sociais hegemônicas e toda a periferia que se forma para proteção de seu campo e desejosa de “chegar ao rei”, como tão bem nos descreve Bourdieu (1989), nos mesmos processos que as fizaram socialmente hegemônicas, perdem a condição de compreender e mesmo de ver tudo aquilo que lhe é contrário: as múltiplas saídas e os diferentes processos em curso produzidos pelas necessidades sociais e buscando soluções para elas. Em resumo: perdendo a condição de entender o que se forma como diferente, só consegue ver – quando os movimentos sociais se fazem presentes, durante as crises – forças a serem “liquidadas”. Durante um tempo variado, os “executores da ordem estabelecida”, representantes das forças hegemônicas, ávidos por também chegarem ao rei – pensando que chegam a rei, algum dia, talvez –, são os mais perfeitos inventores “do que é melhor para todos” e que vem a ser o menos oneroso para os que decidem, realmente, as coisas.

Mas os movimentos estão aí, como as “baratinhas” que não queremos/podemos ver, e a vida continua, para cada um de nós, com maiores ou menores dificuldades. As privatizações avassaladoras das décadas de 1980, único movimento entendido como possível naquele então, por tantos, com a última crise das bolsas – que me faz perguntar, perplexa, todos os dias: o que são “sete trilhões de dólares”, mesmo? – estão precisando ser revertidas, “pelo menos pros de Braga” (como lembra Eça, ao descrever o Concílio de Trento), ou seja, os bancos precisam do dinheiro público, nova legislação protetora do dinheiro público é necessária... E tudo isso pelos mesmos proclamadores da irreversibilidade da “corrente da privatização”.

E os graves problemas sociais – de emprego, de saúde, de educação, de habitação, de transporte etc. – continuam exigindo soluções. Quando virão?

Esperemos, em breve, nos cinemas, “o surgimento assustador das baratinhas”... Sem dúvida, um filme de terror para os “hegemônicos”.

*Recebido em fevereiro de 2010 e aprovado em março de 2010.*

## Notas

1. Esses termos aparecem juntos para indicar a necessidade que temos, nas pesquisas nos/ dos/com os cotidianos de ir além dos limites que herdamos das ciências modernas. Outros aparecerão assim grafados, neste texto.
2. Um desses termos é “contexto” – no texto original eu usava “esferas”, que considero, hoje, equivocado pelo significado de fechamento que possui.
3. Lefebvre (1983, p. 233-236) nos indica as múltiplas determinações para *ideia*. Para esse texto, retenho que “como termo de conhecimento, recapitulando todo o movimento do conhecimento e, portanto, retornando ao imediato, a ‘ideia’ é unidade da ‘mediação’ (da abstração, do pensamento) e do ‘imediatamente’ dado (da natureza)”.
4. Referência feita por Certeau (1994) a Sojcher (1976, p. 145).
5. Foucault (1999, p. 145-172) diz que: “acontecimento – é preciso entendê-lo não como uma decisão, um tratado, um reinado ou uma batalha, mas como uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus usuários, uma dominação que se debilita, se distende, se envenena a si mesma, e outra que entra, mascarada. As forças em jogo na história não obedecem nem a um destino, nem a uma mecânica, mas efetivamente ao acaso da luta. Elas não se manifestam como as formas sucessivas de uma intenção primordial; tampouco assumem o aspecto de um resultado. Aparecem sempre no aleatório singular do acontecimento”.
6. O título que Certeau (1994) dá ao seu livro me permite pluralizar o termo.
7. Lefebvre (1983, p. 241) identifica: “o conhecimento é um ‘fato’: desde a vida prática mais imediata e mais simples, nós ‘conhecemos’ objetos, seres vivos, seres humanos. (...) [Neste sentido,] o conhecimento é ‘prático’, (...) é ‘social’ e ‘(...) tem um caráter histórico’. [Por outro lado,] todo pensamento é movimento. O pensamento que estanca deixa produtos: obras, textos, resultados ideológicos, verdades. Cessou de pensar. [No entanto] todo pensamento ‘é’ um movimento de pensamento, mas também (...) todo pensamento verdadeiro é pensamento (conhecimento) de um movimento, de um devir”.

## Referências

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. *Pesquisa nos/ dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DPetAlii, 2008. p. 13-27.

ALVES, N. *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DE BAECQUE, A. Um mercado mundial das ideias: o “Bicentenário” da revolução. In: BOUTHIER, J.; JULIA, D. (Org.). *Passados recompostos – campos e canteiros da História*. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 1998. p. 281-332.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1.

DIDI-HUBERMAN, G. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Editora 34, 1998.

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

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

JOYCE, J. *Ulisses*. Trad. de Bernardina da Silveira Pinheiro. São Paulo: Objetiva, 2005.

LEFEBVRE, H. *Lógica formal – lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

SANTOS, B.S. *Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SOJCHER, J. *La démarche poétique*. Paris: UGE 10-18, 1976. p. 145.

SOUSA DIAS. *Lógica do acontecimento – Deleuze e a filosofia*. Porto: Afrontamentos, 1995.

VON FOESTER, H. Visión y conocimiento: disfunciones de segundo orden. In: SCHINITMAN, D.F. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. 1. reimpr. Buenos Aires: Paidós, 1995. p. 91-113.