

## Pesquisas, poder e cotidianos em movimentos de inquietação

### Da experiência aos movimentos

Entre o final de outubro e o início de novembro de 2012, ao participar do curso “Sobre a escola (pública) e o ato educativo ou sobre a experiência da pesquisa como verificação da igualdade. Encontrar uma escola pública em/para o Rio: andar e falar como práticas de pesquisa educativa”, organizado pelos professores Walter Omar Kohan, Jorge Larrosa, Maximiliano López e Jan Masschelein, tendo como colaborador o arquiteto Wim Cuyvers, fomos instigados a pensar outros possíveis em pesquisas em educação (Deleuze, 2010). Recebemos a tarefa de caminhar, seguindo as linhas de um mapa que nos foi dado, registrando nele os seguintes itens: locais onde encontrássemos bancos (lugares em que qualquer pessoa pudesse se sentar); rastros de sexo em público (camisinhas jogadas no chão, por exemplo); prostituição; atividades “erradas” ou ilegais; pichação; lixo acumulado nas ruas; consumo de drogas; etc. Caminhamos em dupla, sendo a nossa formada por uma estudante brasileira e um belga, e ao final do curso transferimos nossas anotações para grandes folhas de papel vegetal que, colocadas sobre o mapa da cidade do Rio de Janeiro, mostrariam as áreas em que as pessoas fogem ao controle do poder, segundo as observações de Cuyvers (2012). Como sugere o título do curso, as práticas pedagógicas estabelecidas ao longo de suas aulas colocaram em pauta abordagens de pesquisa em educação, busca da verdade, relações entre pesquisador e pesquisado, dentre outras questões tão diversas quanto os sujeitos praticantes (Certeau, 2011). De nossa parte, essas questões nos levaram a refletir acerca das relações de poder que atravessam as pesquisas e, principalmente, o pesquisar.

Dentre tantos fios que poderiam ser puxados para enunciar um início de narrativa de nossas experiências e como elas nos moveram o pensamento, partimos do filme *Ce gamin-là* (1975), do diretor Renaud Victor, que apresenta um *projeto-alternativa* educacional de Fernand Deligny. Trazendo algumas crianças autistas para morar consigo e um grupo de educadores, Deligny e os demais não interagiam diretamente com nenhuma das crianças, apenas desempenhavam suas tarefas e, por iniciativa das próprias crianças, eram seguidos, imitados. Ensinavam não pela palavra, mas pelo exemplo. O filme mostra cenas em que as crianças autistas tanto repetem ações sozinhas, quanto tentam reproduzir o que os educadores estão fazendo (como cortar madeira, lavar pratos etc). Deligny também acompanha, ainda no filme, os primeiros anos do crescimento um menino que, aos poucos, aprende a desempenhar tarefas do dia a dia.

A partir da exibição dessa obra e das falas que a sucederam, fomos enredados em problematizar a nossa aproximação enquanto investigadores do que quer que seja, como uma eterna busca do que nos *falta*. Não buscamos o que *falta* aos sujeitos que contribuem com nossas investigações; a falta produzida nos discursos é nossa. Para os autistas com quem Deligny trabalhou, não havia a *falta* como ausência de algo. A ausência (de interação, de fala, de palavra, de reciprocidade, de socialização) só existia para os pedagogos, cineastas e pesquisadores. Esses tanto percebiam quanto produziam simultaneamente a *falta*, para então criarem estratégias que a suprimissem, que a substituíssem pela *presença*.

Nessa prática, dois movimentos nos provocaram inquietações. Primeiro, a ausência de interação direta, de intervenção, no seu sentido mais comum em práticas pedagógicas. Relembramos uma cena em que uma criança pega uma faca e, embora se espere que ela tente cortar algo, ela ainda não havia estabelecido a relação dessa função com tal objeto (ainda faltava fazê-la). Ao contrário, ela começa a experimentar a faca e, entre os diversos gestos e toques, a leva à boca, toca com a língua e move a lâmina próxima ao rosto.

Nossas práticas educativas já enraizadas faziam perceber tais imagens de forma tão incômoda que nos davam náuseas. Nosso impulso em tal situação seria de tirar a lâmina das mãos da criança, o que não é feito no filme. Ela larga a faca quando quer. Para aquela criança não há risco; esse só existe para aqueles que fazem parte da convenção social de previsão de possíveis acidentes. E para os educadores e cineastas que a observavam? Se há, por que não o precaver? Uma experiência de corte a ensinaria, sim, mas até que ponto esse aprendizado valeria a pena? É necessário, porém, problematizar a produção dessa falta de intervenção em nossa leitura tanto do filme, quanto da criança e da intervenção. Nesse ponto, o filme de Deligny nos instigou a pensar o que *falta* e as *faltas* que produzimos a partir de nossas formas de perceber o mundo, a vida e a educação.

Daí emerge o segundo movimento de inquietação, que se voltava para a posição do pesquisador diante das *faltas* (ao mesmo tempo percebidas, produzidas e presumidas). Partimos de uma perspectiva em que compreendemos que a materialidade existente pode ser descrita a partir de jogos de verdade (Foucault, 2003) que se constituem nas relações de poder estabelecidas em nossas pesquisas. Entendemos que essas estão subjugadas pelos regimes de verdade aceitos pela sociedade em dado momento. Assim, nesse contexto de incômodo-pensar, voltamos-nos à pesquisa e ao *pesquisar* como atos de visibilização e de invisibilização pelo discurso produzido nesses jogos.

Se considerarmos que toda produção discursiva que embasa um *pesquisar* (assim como a narrativa desse mesmo *pesquisar* – que se pretende afirmar como pesquisa) é um jogo de verdade, em que uma *falta* é produzida para tentarmos supri-la, como estamos nos colocando nesse agir? Ao produzirmos uma *falta* e, então, partirmos em busca de sua supressão, passamos a ver, ouvir, perceber, sentir, voluntariamente, tal ausência e, consequentemente, não ver, não ouvir, não perceber, não sentir as presenças que se *passam* (Larrosa, 2002). O *pesquisar* se torna um ato de visibilizar aquilo que produzimos como ausência e presença através de estratégias desenvolvidas exclusivamente para tal fim, invisibilizando assim outros possíveis (Deleuze, 2010).

Ao nos refugiarmos em abordagens de pesquisa consolidadas, como as paredes descritas por Flusser (2010), entramos no lugar do seguro, da precaução, da previsão de acidentes *possíveis*, dos abrigos. Entre as paredes das abordagens consolidadas, o único medo é de que desabem, uma vez que, entre elas, o *objeto* ou *sujeito* deveria estar seguro contra o imprevisto. O autor nos alerta sobre essa busca pela segurança constituir “... a demonstração da estupidez vergonhosa dos abrigos e principalmente das tendas (no caso em que se considere o abrigo a essência da tenda)” (Flusser, 2010, p.54), pois perdemos, nesses casos, a possibilidade de desfrutar dos ventos que podem nos deslocar tanto horizontalmente (pelas velas de barcos), quanto verticalmente (pelas asas de um planador).

Se por jogos de verdade produzimos visibilidades e invisibilidades dentro de nossas pesquisas, o abrigo seguro de metodologias estáticas nos impede de *experimentarmos* (Larrosa, 2002) o imprevisto, aquilo que não sabemos de antemão e, logo, não vemos, sentimos ou ouvimos em nossos jogos discursivos preliminares ao *pesquisar*. Tampouco na descrição da pesquisa os ventos imprevistos podem ser *percebidos* (o que não significa uma *falta* material, mas uma produzida), pois as

paredes metodológicas os excluem, ao contrário das velas, dos planadores, das telas que se permitem tocar e mover pelo vento.

### Seguindo movimentos de poder

Nos meandros do segundo movimento de inquietações, nos enredamos também em questões do primeiro, como a interação caso assumamos os riscos de não levantar paredes em torno de nossas temáticas. A troca de paredes por telas que permitam os atravessamentos e movimentos também muda o foco antes lançado sobre um objeto de estudo, passando a uma tentativa de percepção dos sujeitos, das práticas, de temáticas, em processos contínuos de resignificação pela experiência.

Masschelein (2008) nos desafiou a pensar uma “pedagogia pobre”, que não nos ofereça nada em troca e, assim, nos instigue a mergulhar na experiência sem quaisquer explicações, conceitos, interpretações, justificativas etc. Porém, consideramos tal proposta inviável por pensarmos, como Alves (2008), que até os nossos modos de *experenciar* estão atravessados pelas redes em que nos constituímos, e que mesmo nossa autoria não pertence exclusivamente a quem grafá palavras e assina o texto, mas também aos grupos de estudos dos quais participamos e aos sujeitos com quem interagimos. Em nossa leitura do autor citado, agimos como o leitor impertinente e autônomo de Certeau porque “... é sobre seu imaginário que se estende o poder dos meios, ou seja, sobre tudo aquilo que deixa vir de si mesmo nas redes do texto ...” (Certeau, 2011, p.248).

Relemos, assim, a proposta de Masschelein como um desafio a pensar relações de poder e suas implicações nas práticas de “tornar (in)visível” em nossos modos de problematizar escolas, educação e pesquisa. Se considerarmos a pesquisa como um convite, ainda tendemos a uma dicotomia nas relações de poder entre quem convida e quem é convidado. Esse, ainda que visto como sujeito, ocupa o lugar de *outro* ao qual algumas práticas discursivas são permitidas, enquanto muitas são restritas.

Aquele que faz o convite, ainda que seja um *convite-pedido*, para entrar no espaço que o *outro* habita, detém o poder do discurso. O pesquisador assume uma posição em que tem o controle sobre os jogos de verdade que prevalecerão na escrita, ainda que na prática do pesquisar permita aos *ventos imprevistos* criar movimentos. Concordamos com Alves (2008) que toda autoria é compartilhada por nossas redes de contatos com os quais trocamos e traduzimos as experiências em conhecimentos, mas que esse reflexo na escrita ainda pode ser limitado pela exclusão do discurso do *outro* ou pela tentativa de falar por ele.

Fomos, então, convidados a caminhar por ruas da cidade do Rio de Janeiro. Havia entre nós tanto a sensação de pertencimento nacionalista, quanto a sensação de estrangeiridade. Tomamos notas, fotografamos, conversamos, pegamos atalhos, fizemos pausas não planejadas, dividimos e remontamos o mapa dado, vivenciando a posição de *praticantes* (Certeau, 2011); mas, no final do processo, os sentidos produzidos via discurso sobre os pontos que fizemos nos mapas de papel vegetal não poderiam ser controlados por nós. Sequer sabemos se veremos os textos que serão produzidos a partir de nossa contribuição às pesquisas do *outro* com quem andamos e dos outros a quem entregamos os mapas que fizemos.

O que nos preocupa aqui, assim como a Foucault, é “... como se atam, em torno dos discursos considerados como verdadeiros, os efeitos de poder específicos, mas [nosso] verdadeiro problema, no fundo, é o de forjar instrumentos de análise, de ação política e de intervenção política sobre a realidade que nos é contemporânea e sobre nós mesmos” (Foucault, 2003, p.240). Ou seja, como nas práticas de pesquisa, os efeitos de poder tecidos nas relações entre quem convida à pesquisa e quem aceita o convite se enlaçam nas formas como intervimos na materialidade pelo discurso.

Nessa inquietação, Alves (2008), com seus movimentos de pesquisas nos/dos/ com os cotidianos, nos ajuda ao propor o *ecce femina*, que põe os sujeitos no centro

das pesquisas. Tentando praticá-lo, questionamos não só o que falamos sobre os sujeitos, mas o ato de nos colocarmos no lugar de falar *sobre* ou em *nome* deles, no lugar de quem autoriza ou desautoriza a fala. Surgem então outros incômodos, como o relativo à nossa posição, enquanto pesquisadores, ao convidar para a pesquisa e ao sermos convidados, enquanto pesquisados.

No curso que motivou este texto, estivemos no lugar de pesquisados. Através deste livro e de outras publicações e falas (mesmo em nossas próprias pesquisas), nos é permitida a chance de produzir discursos sobre o que *experenciamos*, assim, em primeira pessoa (que somos nós) e no plural (que inclui os outros que nos ajudaram a produzi-los). Porém, ainda nos assumimos produzindo sentidos de verdade de dentro das redes em que nos constituímos, o que não é negativo, mas indica a inviabilidade da proposta de Masschelein (2008), pois, em todo convite, haverá intencionalidades, desejos, conceitos, representações, histórias e justificativas que, simultaneamente, agem nos jogos de poder que constituem as enunciações enquanto permitem que essas sejam feitas.

### Movimentos discursivos, atenção e presença

Entendendo que a produção discursiva está sempre enredada pelos vários sujeitos com quem ela interage em seus jogos de verdade, não conseguimos mais dizer que o que aqui escrevemos é produção nossa. As vozes que se enlaçam em nossos discursos são tantas que, como enunciou Foucault (2010), ao invés de tomar a palavra somos envolvidos por ela e levados muito além de um começo possível e passível de qualquer identificação.

Nossa atenção se desvia da busca de uma origem mítica de todas as coisas para voltar-se para o agora, abandonando a expectativa de um pensamento perfeito e universal como Kohan (2004) já nos precavia ser impossível. Ao caminhar pelas ruas do Rio de Janeiro, nossos olhares, ouvidos, olfato e nossa pele deveriam experimentar as cores das pichações, dos lixos, das telas, os sons dos carros, das pessoas conversando, dos rádios e celulares, o calor do sol e o frescor da chuva (mesmo a que inunda), os cheiros dos bueiros, das padarias, dos ônibus lotados, da maresia etc.

Como Ferraço (2013) nos instiga a pensar, com todas essas outras vozes, talvez a experiência da pesquisa só se possa dar quando estivermos atentos, presentes, prontos a perceber o que há, a produzir *presenças* no lugar de *ausências*. Assim, ele nos questiona “... até que ponto nossas pesquisas pensam a escola como imanência ou como transcendência ...” (Ferraço, 2013, s.n.)

A pergunta que nos foi feita algum tempo depois do curso parece também conversar com as outras falas que nele ressoaram, de que para estar atento é preciso estar presente. Isto parece simples, estar presente: ver o que há para ser visto, ouvir o que há para ser ouvido, sentir o que há para ser sentido, estar com o outro que ali está. Não valorizar o que *falta*, algo que esteja oculto ou que pertença ao plano da transcendência, do “poderia ser”. Porém, “... para alcançar certa simplicidade no olhar, há que se desprender de muitas coisas” (Larrosa, 2012), o que não significa desprender-se de si e das redes de *saberes-fazer*s que nos constituem, tornando esse movimento um desafio. Conseguir fazer e pensar a pesquisa no campo da imanência implica buscar essa simplicidade do olhar, de nos desprendermos da soberba e do lugar de poder de detentores do saber.

Pensar com (e com todos eles) a prática do beber em todas as fontes (Alves, 2008) nos permite trazer para nossas escritas, por exemplo, trechos de aulas e conversas que tenhamos registrado, simplesmente porque nos marcaram, e não citá-las seria tomar posse de um discurso que não nos pertence (por inteiro). Simultaneamente, o *ecce femina* nos faz problematizar a presença e a atuação dos sujeitos na pesquisa, suas contribuições e produções, tão autorais quanto as daquele que se coloca como pesquisador e assina textos e relatórios.

Talvez o mais próximo que chegaremos da “pedagogia pobre” (Masschelein, 2008) seja nos permitirmos *experienciar* a alteridade como “... possibilidade de assimilação do outro ...” (Lopez, 2012) Ao nos lançarmos na pesquisa, precisamos evitar as *pré-visões*, as *pré-cauções* e os *pré-conceitos* que reduzem as possibilidades de experiência ao se constituírem como paredes perante o inesperado.

Sem tais barreiras, pode ser possível perceber o que há para ser percebido. A redução de pressupostos metodológicos também interfere na possibilidade de *experienciar* os diferentes ventos que nos surpreendam, e pode permitir a invenção de novas formas de praticar pesquisa, adequadas ao que os cotidianos nos apresentarem.

Trazemos para a conversa, assim, os cotidianos, palavra que estava na boca desde o início desta fala, mas que demanda muita preparação para ser dita. Nos ressoam, neste momento, as palavras de Larrosa: “O difícil não é fazer as coisas, mas colocar-se em condições de fazê-las.” (Larrosa, 2012) A partir dessa fala e de tantas outras aqui lembradas, embora nem todas citadas, podemos pensar que estar presente, *experienciando* os momentos, estando tanto quanto possível atentôs (não ao que temos a intenção de ver, de produzir, mas ao que nos é apresentado) pode não ser tão difícil quanto o preparar-se para isso. Despir-se das certezas e abdicar do lugar de poder de quem sabe, em contraste com quem não sabe, com quem não pode saber ou dizer, pode ser nosso maior desafio. Veja, leitora ou leitor, mesmo ao pensar sobre tudo isso, assumimos aqui certo lugar de poder, dado pela simples possibilidade de escrevermos e sermos lidos (por você), o que também não é necessariamente ruim.

#### Pensando escola, poder e pesquisa

Voltamos então às linhas do início deste texto. Retomemos o filme de Deligny, os movimentos que nos inquietaram: a ausência de intervenção pedagógica tradicional por parte dos educadores, em relação às crianças, e uma posição de *laissez-faire* dos produtores e cineastas. Nos damos conta, por fim, de que as duas coisas são uma, e, assim, são muito mais que duas. Como Oliveira, percebemos que pensar as práticas de pesquisa em educação é também pensar, “... quase que acidentalmente, as práticas pedagógicas desenvolvidas cotidianamente” (Oliveira, 2008, p. 50), e que, na verdade, estamos falando da pesquisa nos cotidianos como *experiência* a partir da experiência de *pesquisar*.

No curso “Sobre a escola (pública) e o ato educativo ou sobre a experiência da pesquisa como verificação da igualdade. Encontrar uma escola pública em/para o Rio: andar e falar como práticas de pesquisa educativa”, recebemos um convite que nos impôs as regras, os parâmetros, o que deveríamos buscar, normas sobre como orientar o olhar e a percepção. Havia um padrão até mesmo para a forma de registrar o que percebêssemos, mas isso não significou limites à invenção, às *táticas* que usamos (Certeau, 2011). Aqui, onde havia uma intervenção pedagógica normatizante, escapamos, inclusive (e talvez primordialmente), em nossas formas de pensar o que era posto.

Talvez Deligny já houvesse percebido isso e, nas práticas em que víamos *falta* de intervenção, ele já visse a *presença* de uma gama de possíveis (Deleuze, 2010). O ensinar via exemplo e experiência talvez permita *estar aí* e *aprender* que é também inventar e se inventar a partir do *outro*. O *agir sobre* pode ser substituído pelo *agir com* e promover os enredamentos dos sujeitos. Novamente percebemos que estamos falando tanto de práticas pedagógicas quanto de metodologias de pesquisa, que assim como as que nos incomodam em *Ce gamin-là* (1975), não são duas coisas dissociadas, mas uma e mais que duas.

Perceber esse entrelaçamento do que há para ser visto e percebido (ao mesmo tempo em que produzido), experienciando a escola pela pesquisa que se pauta no campo de imanência, pode ser um modo de nos aproximar das pesquisas com os co-

tidianos. Talvez agora, a partir de uma prática de pesquisa que sequer ocorreu dentro de uma escola, consigamos pensar outras práticas de pesquisa nesse contexto. Se a intervenção pedagógica tradicionalmente pensada a partir do ensinar (doar o saber) nos parece mais limitadora que deixar acontecer e nos permitir aprender com o que *se passa*, para que algo também *nos passe* (Larrosa, 2002), talvez possamos visibilizar o que *está aí*, o que *se passa* e *nos passa* em qualquer destes contextos.

Nas inúmeras novas formas de fazer pesquisa e fazer escola que podem ser pensadas a partir dessa problematização, podemos deixar de buscar e de produzir a *falta* como causa e resultado de nossas pesquisas e começar a investir na presença, tanto dos sujeitos, quanto das experiências. Quem sabe assim sua produção possa ser percebida até mesmo nas escritas de relatórios de pesquisa, como produtores com quem mergulhamos nos cotidianos pela arte de *pensar com*, tentando reduzir a assimetria do poder.

Terminamos este texto com muito menos certezas do que o iniciamos, e fazendo uma nova leitura até mesmo do nome do curso de que participamos: em “Sobre a escola (pública) e o ato educativo ou sobre a experiência da pesquisa como verificação da igualdade. Encontrar uma escola pública em/para o Rio: andar e falar como práticas de pesquisa educativa”, passamos a ler os conceitos de *pública* e *igualdade* como uma afirmação que diz *para/com/por/de todos*, e a ler o *ato educativo* e a *experiência da pesquisa* como uma prática de aprender *com* e *pelo outro*, e não *sobre ele*.

Ganhamos (entre incertezas) o desafio de pensar práticas de pesquisas educativas, em que os jogos de poder permitam ao *outro* se colocar *nos cotidianos*, como *sujeito praticante* (Certeau, 2011), que compartilha a autoria e a produção a que nos propomos, assumindo os riscos que isso implica. Sem verdades absolutas, tentando não nos empossar do direito total e irrestrito ao discurso, agora deixamos o pensamento correr em direção a esses desafios, embora (também por não fingirmos neutralidade ou imparcialidade, como opção ética, política e estética) ainda não paremos de pensar que teríamos tirado a faca das mãos da criança.

#### Referências

- ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (organizadores). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p. 39–48.
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CUYVERS, Wim. Aula ministrada no curso “Sobre a escola (pública) e o ato educativo ou sobre a experiência da pesquisa como verificação da igualdade. Encontrar uma escola pública em/para o Rio: andar e falar como práticas de pesquisa educativa”. Rio de Janeiro: UERJ, 29 de outubro de 2012.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 2010.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Aula ministrada na disciplina Seminários C (“As pesquisas com os cotidianos e os currículos: algumas contribuições da filosofia da diferença II”). Vitória: PPGE-UFES, 15 de março de 2013.
- FLUSSER, Vilém. *Uma filosofia do design: a forma das coisas*. Lisboa: Relógio D’Água Editores, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Loyola, 2010.

- \_\_\_\_\_. *Ditos e escritos IV: estratégia, poder, saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- KOHAN, Walter Omar. À guisa de apresentação: sobre universos, infinitos e filosofia. *Políticas do ensino de filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.7-15.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPED, n. 19, janeiro-abril, p.20-28, 2002.
- \_\_\_\_\_. Aula ministrada no curso "Sobre a escola (pública) e o ato educativo ou sobre a experiência da pesquisa como verificação da igualdade. Encontrar uma escola pública em/para o Rio: andar e falar como práticas de pesquisa educativa". Rio de Janeiro: UERJ, 1 de novembro de 2012.
- LOPEZ, Maximiliano. Aula ministrada no curso "Sobre a escola (pública) e o ato educativo ou sobre a experiência da pesquisa como verificação da igualdade. Encontrar uma escola pública em/para o Rio: andar e falar como práticas de pesquisa educativa". Rio de Janeiro: UERJ, 5 de novembro de 2012.
- MASSCHELEIN, Jan. *Pongámonos en marcha*. In: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten (organizadores). *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona: Laertes, 2008, p.21-30.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (organizadores). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008. p.48-64.
- VICTOR, Renaud (diretor). *Ce gamin-là*. Produção de Fernand Deligny. Montparnasse: 1975, 1 DVD (88 min), P&B.

Catarina Dallapicula é mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo.