

NARRANDO HISTÓRIAS E DESINVISIBILIZANDO SUJEITOS QUE PESQUISAM COM O COTIDIANO

Simone Ribeiro*

Resumo

Este texto narra algumas passagens da minha trajetória enquanto doutoranda, sobretudo alguns conflitos e inseguranças que levaram à reflexão sobre o meu processo de passagem de pesquisadora escrevente para pesquisadora narradora de histórias. Busco fazer desta narrativa mais do que um momento autobiográfico ao refletir sobre as escolhas teorico metodológicas que se apresentaram ao longo da pesquisa. Neste caso, procurei evidenciar situações onde as práticas precisaram ser olhadas através de outras lógicas. Onde foi preciso encontrar os meios para “distinguir maneiras de fazer”, para pensar “estilos de ação”, ou seja, fazer a *teoria das práticas* (CERTEAU, 1994), que acontece de modo não planejado, mas que se apresenta como “*táticas de praticantes*”. Assim, segui as pistas (GINZBURG, 1989) que me mostraram os sentidos produzidos pela minha presença nas escolas e narrei algumas passagens da trajetória enquanto pesquisadora, minha experiência (LARROSA, 2004). As experiências que são entendidas por mim como algo que nos acontece, mas mais do que isso, o que nos toca. Desse modo neste texto procuro compartilhar não só os acontecimentos, mas também aquilo que me tocou.

Palavras-chave: Pesquisa com cotidiano. Metodologia de pesquisa. Teoria das práticas

1. UMA DAS SEMENTES

Este texto narra algumas passagens da minha trajetória enquanto doutoranda, sobretudo alguns conflitos e inseguranças que levaram à reflexão sobre o meu processo de passagem de pesquisadora escrevente para pesquisadora narradora de histórias. Busco fazer desta narrativa mais do que um momento autobiográfico ao refletir sobre as intrincadas relações entre as passagens e as escolhas teorico metodológicas¹ que se apresentaram ao longo da pesquisa.

Creio que, usualmente, os textos de quem acabou de concluir o doutorado abordam os momentos significativos do processo de pesquisa, mas raramente encontramos os registros de como estes momentos aconteceram e do quanto, muitas vezes, foram difíceis. Mas penso que aprendemos muito com estas passagens e, mesmo que muitas vezes desejemos esquecê-las, voltar a elas com um outro olhar pode ser muito esclarecedor.

Alguns destes momentos vivenciados por mim em espaçotempos diferenciados foram ressignificados no processo da pesquisa pelas marcas que deixaram em mim. Chamo-os de sementes. E como foram muitas as sementes de ideias, umas que germinaram e possibilitaram diálogos frutíferos, outras nem tanto escolhi algumas para este texto que, de modo mais explícito, tiveram um papel fundamental nas escolhas feitas por mim.

* Doutora em Educação pelo PPGE/UFJF, Professora do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. Integrante do Grupo Formação, Conhecimentos e Culturas (FOCCUS) do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (NEPED/UFJF). simonerib@gmail.com

Cabe ressaltar que, ao escolher estas sementes e colocá-las em evidência, muitas outras foram esquecidas. Acredito que a nossa história vai sendo construída a partir daquilo que nos marca, do que selecionamos, conscientemente ou não, do que para nós é importante, fundamental ou indiferente e supérfluo. Vamos abandonando umas questões enquanto outras vão ganhando destaque em nossas preocupações. As escolhas que fazemos nunca são “apenas” cognitivas, políticas ou profissionais, elas também são afetivas, históricas, e compreender isso só é possível quando se possui também uma compreensão integral deste ser humano que pesquisa, se pesquisa ao pesquisar e pesquisa o outro. Embora nem sempre tenha pensado assim...

Fui uma criança criada na roça sem muito acesso à tecnologia, mas que adorava ler. Lembro que sempre que se falava em ciência ou pesquisa científica, vinha-me à cabeça a imagem de um laboratório, cheio de vidrinhos coloridos, de preferência borbulhando. Utilizando este laboratório sempre estava um homem, vestido de branco, usando óculos e com uma expressão insana, obcecada. Mais do que uma visão simplista da atividade de pesquisa, essa imagem traz em si vários elementos que, se analisados numa perspectiva mais simbólica, podem nos ajudar a refletir sobre os porquês dessa idealização. Ela se funda numa ideia de ciência e de pesquisa científica que se consolida a partir do século XIX com o paradigma da ciência moderna.

Nessa idealização, o laboratório representa o espaço privilegiado de pesquisa por vários motivos: garante o isolamento de quem realiza a pesquisa, reforçando a concepção de que a produção de conhecimentos é um ato de descoberta que depende de um esforço individual e de um afastamento da realidade. Também se reforça a ideia de que não se produz conhecimento em *qualquer lugar*. Os vidrinhos coloridos, de preferência borbulhando, traduzem a ideia

de que a produção de conhecimento é algo misterioso, oculto, incompreensível, quase mágico e, como tal, não é uma atividade que possa ser exercida por *qualquer pessoa*, além disso, o uso de instrumentos singulares reforça ainda mais a distância entre ciência e o cotidiano. A caracterização do pesquisador como sendo homem, vestido de branco e de óculos está relacionada ao fato de que, em nossa sociedade, os homens assumem uma condição social hierarquicamente superior, assim, a produção científica, como atividade de alto valor social, só poderia ser exercida por homens; a roupa branca e os óculos garantem a pureza e a intelectualidade que a atividade requer. E, dentro dessa lógica, a expressão insana e obcecada seria uma referência ao necessário desapego da realidade e a concentração em apenas um objetivo, ou seja, a dedicação exclusiva à ciência.

Mesmo pueril, essa caracterização não é estranha e, apesar de não ser mais um unísono nos meios acadêmicos, ainda estamos impregnados de resquícios dessas ideias que se fundam no paradigma da ciência moderna,

[...] um paradigma cuja forma de conhecimento procede pela transformação da relação eu/tu em relação sujeito/objeto. [...] um paradigma que pressupõe uma única forma de conhecimento válido, o conhecimento científico, cuja validade reside na objetividade de que decorre a separação entre teoria e prática, entre Ciência e ética; um paradigma que tende reduzir o universo dos observáveis ao universo dos quantificáveis e o rigor do conhecimento ao rigor matemático do conhecimento, do que resulta a desqualificação (cognitiva e social) das qualidades que dão sentido à prática (SANTOS, 1989, p. 34).

Uma das perspectivas desse paradigma é dogmatizar a ciência, tornando-a verdade universal e absoluta. No entanto,

Na atualidade, depois de vários séculos sob o império do método, hipnotizados ainda pelo discurso moderno, estamos começando - ainda que timidamente - a sacudir-nos com o jugo deste feitiço metódico, a navegar nos mares da incerteza e da criatividade. Mas o preço que temos que pagar

para isso inclui a renúncia à ilusão de um saber garantido e absoluto. Essa não é uma tarefa simples, pelo contrário, requer a aceitação de nossa finitude, de nossa limitação, da incompletude radical de todo conhecer (NAJMANOVICH, 2003, p. 34).

Sacudir o jugo do feitiço metódico não é tão fácil quanto parece, as escolhas são sempre mediadas pelo que conseguimos perceber num dado momento e os indícios são sempre parciais. Mas, aceitando a limitação da incompletude radical de todo conhecer, procurei me manter firme na crítica ao modelo de pesquisa que, entre outras coisas, impõe o afastamento entre a pesquisadora e a realidade pesquisada, que nomeia e trata sujeitos como objetos de pesquisa, que coloca como condições, *a priori*, a neutralidade científica, o controle de variáveis, a generalização, ou seja, a busca por uma verdade universal. Digo desafio, porque mesmo assumindo essa crítica, não me eximo de declarar que me peguei muitas vezes reafirmando exatamente esse modelo. Por isso, acredito que uma forma de dar consequência a essa postura ética é a de esclarecer o modo como se deu o processo, tentando expressar as incertezas, as dúvidas e as contradições que, como pesquisadora, experienciei.

2. AQUELA QUE VEM DE FORA

Meu tema de pesquisa envolveu a reflexão sobre práticas curriculares em escolas do campo, mas algum tempo antes de entrar para o doutorado eu acompanhei um grupo de professoras em suas salas de aula, atuando como tutora em um processo de formação continuada semipresencial onde vivenciei um daqueles momentos que nomeei de sementes. Neste caso, foi preciso rever o meu modo de plantio para que minha semente germinasse. Narro, então, como germinou esta semente...

Uma das minhas tarefas era acompanhar as professoras cursistas em suas salas de aula. Na maior parte dos casos o primeiro desafio era chegar à escola. Como se tratava de uma região de serras e eminentemente rural, o

acesso era tão difícil que somente parte do percurso podia ser feito de carro até o ponto onde a estrada permitisse e o restante do caminho por trilhas entre pastos, cafezais e trechos de mata. É claro que a visita só era possível se não fosse em período de chuvas.

Uma das escolas funcionava em um prédio de alvenaria com duas salas de aula relativamente grandes, um banheiro minúsculo e uma cozinha também pequena. O pátio/quintal que circundava a escola, limitado por uma cerca de arame farpado enferrujado e com as madeiras podres, era grande, porém a parte utilizada ficava restrita a uma área que parecia ter sido capinada para servir de “quadra”, de resto o terreno parecia abandonado. Não tinha árvores, nem qualquer tipo de plantio para alimentação como uma horta ou pomar. E a única casa próxima ficava a uns 800 metros.

Para mim, a chegada a essa escola era sempre um momento mágico pelo que era possível avistar, logo ali, a uns 500 metros dos fundos da escola: um paredão de pedra com uma cachoeira exuberante. O barulho da água era ouvido como um fundo musical de dentro da escola e o poço que se formava embaixo da queda era convidativo para um bom mergulho. Pena que nunca tenha conseguido matar essa vontade. Até porque o maior medo de todos era que as crianças se aproximassem do rio. Era terminantemente proibido chegar sequer à margem e qualquer um que desrespeitasse esse limite era castigado, além disso, havia também a intimidação pelas histórias contadas sobre bichos que moravam no rio e puxavam as crianças para dentro da água, de pessoas desaparecidas porque entraram na água. Aliás, histórias bem parecidas com aquelas que ouvia da minha avó sobre os locais proibidos, geralmente, cercados de mitos que, agora percebo, era uma estratégia para nos manter afastados dos maus caminhos e dos perigos, principalmente, de lugares onde não nos queriam.

É interessante pensar como esta relação construída a partir de outras lógicas, muito utilizada por sujeitos ou

grupos – principalmente de tradição oral – se tenciona com a racionalidade científica, a palavra escrita, objetiva. Quer dizer, como estas racionalidades diferentes, estabelecem diferentes maneiras de enunciar o mundo, ensinar valores, estabelecer limites, criar cultura, produzir subjetividades, lógicas e, sobretudo, conhecimentos? Parece que mais do que diferentes, sobretudo em relação aos sujeitos que vivem no e do² campo, essas lógicas foram sendo tornadas desiguais. E para compreender os sujeitos e as outras lógicas que coexistem é preciso trazer à tona as contradições e o “outro” lado das coisas. Então, vamos ao outro lado das visitas que fazia às escolas...

Essa escola deveria ter duas turmas funcionando, uma com as crianças matriculadas, na época, na 1^a e 2^a séries e outra com as crianças matriculadas na 3^a e 4^a séries do Ensino Fundamental. No entanto, como o teto de uma das salas havia caído, os alunos foram agrupados em apenas uma turma e a professora que “sobrou”, por ser contratada, foi “dispensada”.

Nas primeiras visitas eu não sabia o que fazer, uma coisa é ler sobre o assunto, outra coisa é ver na prática como esses arranjos são feitos. A professora “repartia os meninos” em fileiras na frente do quadro de giz, também repartido em colunas e ia colocando os exercícios da primeira série em uma coluna, os da segunda série em outra e assim por diante.

Literalmente, enchia o quadro e, enquanto as crianças copiavam, ela ia ajudar a descascar os legumes para sopa ou limpar o corredor. Na prática, muitas vezes, eu também a acompanhei nessas tarefas enquanto conversávamos sobre as dificuldades de realizar as propostas trabalhadas no curso enquanto o teto estava caindo e não se tinha sequer material escolar básico (lápiz e papel) disponível.

Além das limitações estruturais, a dificuldade que eu percebia em integrar a vida ao redor da escola, trazendo-a para dentro, era o que me chamava mais atenção. E essa sensação de separação entre a escola

e seu entorno não acontecia só nesta escola. No grupo de 18 professoras, pelo menos a metade atuava nas escolas do campo e, entre estas, o que eu via nas salas de aula eram práticas pedagógicas que fortaleciam uma visão preconceituosa sobre seus alunos e alunas e que desconsideravam o que ultrapassava as cercas das escolas.

Parecia-me que o espaço escolar era construído como se fosse um outro mundo. Embora, diga-se de passagem, essa desvinculação não seja uma prerrogativa das escolas do campo. A instituição escolar ainda carrega o estigma de ser o lugar onde mandamos nossas crianças a fim de prepará-las para a vida, mas contraditoriamente, retiramos tudo o que tem vida da escola: conhecimentos significativos, problemas reais, complexidade e artificializamos tudo. Ou seja, fazemos da escola uma anti-vida, um simulacro de vida.

Voltando àquela escola na serra, tinha o agravante de que do meu lugar de observadora e avaliadora, o que eu podia ver era uma certa resistência da professora à mudança e qualquer sugestão que saísse da rotina estabelecida era recebida com desagrado. Aliás, de modo geral as professoras pareciam não entender, por exemplo, porque eu achava um absurdo fazer o plantio do feijão em algodão, no copinho plástico, para acompanhar o processo de germinação quando aquelas crianças faziam o plantio de suas roças de feijão na terra ou o porquê eu questionava o sentido de manter as crianças em filas por série se elas estavam na mesma sala e interagem umas com as outras... O que me surpreendia era que a maioria das professoras do nosso grupo tinha sido ex-alunas de escolas muito parecidas com esta e que tendo sobrevivido às dificuldades e aos limites, tinham terminado seu curso, tornando-se, então, professoras. Sendo inclusive muitas delas filhas ou netas de agricultores, nascidas em comunidades rurais e que viveram essa realidade. Mas, nas nossas primeiras conversas parecia que, exatamente por terem vivido naquele contexto e naquelas condições, ele se tornara natural.

Confesso que meu primeiro movimento foi o de achá-las conformadas, desinteressadas e de rotulá-las. Mas a resposta que uma delas me deu quando eu perguntei se ela tentaria colocar em prática as sugestões que eu havia dado me fez perceber que, por mais bem intencionada que eu estivesse, as minhas intervenções seriam sempre uma forma de desqualificá-las. Ela me disse que, por mais que eu tentasse me aproximar, estaria sempre no lugar de quem vem de fora, avaliar o que elas faziam, para dizer como elas deviam fazer. Foi um bom banho de água fria, mas eu estava precisando.

3. OUTRAS LÓGICAS, OUTRAS PRÁTICAS

Eu acreditava ter um olhar crítico sobre o papel da escola. Questionava esta enquanto difusora de uma lógica que se materializa no acesso a um determinado saber, referendado pela Ciência, e ainda mais, a um determinado jeito de pensar que ignora as vivências pessoais e os conhecimentos adquiridos nessas vivências. No entanto, ao ser confrontada pela professora eu me senti também a representante desse papel junto às professoras. Penso que as relações entre a forma como se pensa a sociedade e como se pensa o conhecimento estão intimamente relacionadas. E, de certo modo, questionar a forma como se pensa ou se faz ciência repercute no questionamento de como se pensa a sociedade e vice versa. E tive que fazer uma escolha: continuar ou mudar. Então, com muitas dúvidas e inseguranças, mudei.

E em relação às professoras e, em relação a mim mesma, como olhar para as práticas sem contextualizá-las? Nossas práticas não são um reflexo ou resultado de um projeto, uma teorização, são ações diante do campo de possibilidades. As práticas pedagógicas que as professoras desenvolviam nas salas de aula não obedeciam a uma única lógica, mas tinham sentido diante das circunstâncias nas quais eram forjadas e é nessa perspectiva que deviam ser refletidas, confrontadas

e, se fosse o caso, revistas. Sobre as práticas, Certeau (1994) nos diz que:

Pode-se supor que essas operações multiformes e fragmentárias, relativas a ocasiões e a detalhes, insinuadas e escondidas nos aparelhos das quais elas são os modos de usar, e, portanto, desprovidas de ideologias ou de instituições próprias, obedecem a regras. Noutras palavras, **deve haver uma lógica dessas práticas** (p. 42, grifo meu).

Rompendo com a dicotomia entre teoria e prática, ou melhor, entre teorias e práticas, eu diria ainda que deve haver *outras lógicas* dessas práticas. Certeau (1994) fala da estetização do saber implícito que reconhece nas práticas cotidianas, “um saber não sabido”, “um saber sobre os quais os sujeitos não refletem”, saberes que se fazem presentes quando menos se espera e quando há uma possibilidade, são as táticas das quais se valem aqueles que não detém o poder de definir.

A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso, deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como organiza a lei de uma força estranha. [...] Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar propriedade e prever saídas. [...] é determinada pela ausência de poder assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder (CERTEAU, 1994, p.100-101).

E busca encontrar os meios para “distinguir maneiras de fazer”, para pensar “estilos de ação”, ou seja, fazer a *teoria* das *práticas* (CERTEAU, 1994, p. 143), que acontece de modo não planejado, mas que se apresentam como “táticas de praticantes”. Certeau (1994) constituiu uma importante parte de sua obra analisando “as maneiras de fazer cotidianas” das massas anônimas. Seus estudos sobre a vida cotidiana partem da premissa de que é erro supor que o consumo das ideias, valores e produtos pelos sujeitos do cotidiano seja uma prática passiva, uniforme, feita de puro conformismo às imposições do mercado e dos poderes sociais. Assim, o uso dos termos “consumidores” e “praticantes” se

referem àqueles que vivem um determinado contexto cotidiano ou àqueles que fazem sua síntese intelectual não pela forma de um discurso, mas pela própria decisão, ato e maneira de “aproveitar a ocasião”. Com ele fui aprendendo a confiar mais na minha possibilidade de subverter e “de aproveitar as ocasiões” nas situações impostas às quais somos submetidos sejam nas escolas ou na vida de modo geral. Assumo as palavras elogiosas de Duran (2007) ao se referir a Certeau:

[...] sua capacidade de se maravilhar e confiar na inteligência e na inventividade do mais fraco, em face de uma convicção ética e política, alimentada por uma sensibilidade estética, que dá a Certeau possibilidades de crer firmemente na “liberdade gazeteira das práticas”, de ver diferenças e de perceber as microrresistências que fundam microliberdades e deslocam fronteiras de dominação; a inversão de perspectiva, que fundamenta a sua invenção do cotidiano, desloca a atenção “do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos, para a criação anônima, nascida da prática, do desvio no uso desses produtos” (p. 118).

Como, então, perceber as microrresistências que fundam as microliberdades? Não dá para encontrar as táticas do mesmo modo como se encontram as estratégias, estas se mostram, mas aquelas, que não são pensadas, refletidas e só acontecem nas brechas do cotidiano, como encontrá-las? Foi ao conhecer Ginzburg (1987, 2009) que comecei a anunciar uma resposta, pois parecia ter sentido que ao olhar para o cotidiano, o exame minucioso dos detalhes muitas vezes negligenciáveis pudesse nos dar pistas, indícios quase imperceptíveis do que acontece.

Creio que as práticas cotidianas sejam apropriações feitas pelos sujeitos a partir das prescrições e nos limites das condições de realização impostas pelas normas e regras estabelecidas. Quer dizer, apesar de todas as estratégias desenvolvidas pelos agentes do poder instituído, os sujeitos recriam a realidade, não apenas sofrem, mas reagem com táticas, para o bem e para o mal, a essas estratégias.

Seja como for, o consumidor não poderia ser identificado ou qualificado conforme os produtos [...] que assimila: entre ele (que deles se serve) e esses produtos (indícios da “ordem” que lhe é imposta), existe o distanciamento mais ou menos grande do uso que faz deles (CERTEAU, 1994, p. 95).

As práticas pedagógicas que acontecem nas escolas se produzem e se reproduzem em relação a uma dada realidade. Elas não estão separadas das circunstâncias, do tempo e do lugar nos quais são forjadas. Como nos diz Alves (2003),

[...] ao mesmo tempo em que reproduzimos o que aprendemos com as outras gerações e com as linhas sociais determinantes do poder hegemônico, vamos criando, todo dia, novas formas de ser e fazer que, “mascaradas”, vão se integrando aos nossos contextos e ao nosso corpo, antes de serem apropriadas e postas para consumo, ou se acumulem e mudem a sociedade em todas as suas relações. É, pois, assim que aprendemos a encontrar soluções para os problemas criados por soluções encontradas anteriormente. No entanto, é preciso ter, de modo permanente, a atenção desperta, porque as tentativas de “aprisionar” este processo são violentas e moralistas, sempre. Mas o tempo todo, também, aparece maneiras de burlar o que querem “estabelecido”, “instituído” para sempre, surpreendendo até mesmo quem as empreende no que empreende no que trazem de singular, e mesmo nos modos como se generalizam (n. p.).

Podemos dizer que a escola, através de sua estrutura, suas práticas e seus rituais, tenta invisibilizar e negar outros espaços educativos, outros conhecimentos. No entanto, como diz Freire (2004, p. 38): “[...] a escola não é boa e nem má em si. Depende a que serviço ela está no mundo. Precisa saber a quem ela defende”. Neste sentido, me permito pensar a escola pública, do campo, como um espaço de construção de traduções, no sentido dado por Santos (2007). De certo modo, o caráter obrigatório, extensivo a todas as crianças, reafirma o papel da escola nas interações sociais. E, mesmo tendo suas normas de regulação previstas e impostas no e pelo modelo social, ela inclui dimensões emancipatórias, mesmo que inscritas nos limites internos dos sujeitos ou

nos limites dados pela estrutura social, porque escolhas são possíveis (OLIVEIRA, 2006).

Era disso que se tratava o processo de formação que eu experienciava com aquelas professoras. Não bastava reconhecer os limites, era preciso criar espaços para que outras práticas fossem desinvisibilizadas (SANTOS, 2004). Era preciso deixar os sujeitos falarem e percebi que precisávamos mudar.

Assim, apesar das limitações de um curso superior semipresencial fomos mudando a organização dos nossos encontros. Nas visitas eu procurava mais ouvir do que falar, confesso que era muito difícil, mas afinal, como eu não me colocava mais no lugar de quem tinha que ter todas as respostas as professoras também ficavam mais tranquilas para interagir e compartilhar. Além das visitas semestrais às escolas tínhamos também reuniões mensais. E pedi que elas sugerissem formas de tornar estas reuniões mais dinâmicas para que se apropriassem deste espaço. Então, passamos a ter como ponto de partida as narrativas delas sobre o que estavam fazendo, suas dificuldades, seus sucessos, é claro que também entravam nas conversas outros assuntos, nem sempre relacionados ao trabalho (quem casou, quem morreu, as críticas ou elogios ao Prefeito etc.). E, ao longo dos três anos que estivemos juntas fomos construindo um espaço onde podíamos compartilhar nossas reflexões e buscar apoio e sugestões. Paulo Freire já nos dizia: o ato educativo é um ato político! (FREIRE, 1989, 2001).

Essa semente germinada frutificou durante a escritura da tese. E foi assim que assumi a provocação do poeta Manoel de Barros (2003, p. 61) de que “Tudo o que não invento é falso”. E, incorporei como premissa a afirmação de Santos (2006) de que o paradigma da ciência moderna está em crise e as condições sociais proporcionadas por essa crise são favoráveis à construção de um novo paradigma emergente, que não pode ser apenas científico, precisará ser também social e de que todo conhecimento é autoconhecimento:

Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos e que nossas trajetórias de vida pessoais, nossos valores e crenças são parte do que conhecemos ou podemos conhecer (SANTOS, 2006, p. 85).

Um conhecimento compreensivo e íntimo requer formas e métodos compreensivos e íntimos. Mas, como observa Certeau et al. (2005),

[...] conhecemos mal os tipos de operações em jogo nas práticas ordinárias, seus registros e suas combinações porque nossos instrumentos de análise [...] foram constituídos para outros objetos e com outros objetivos [...] Nossas categorias de saber ainda são muito rústicas e nossos modelos de análise por demais elaborados para permitir-nos imaginar a incrível abundância inventiva das práticas cotidianas. (p. 341-342)

Por isso optei pelas narrativas. Ou seja, minha opção se definiu por um método investigativo que buscou a voz e o olhar daqueles que vivem e praticam o cotidiano. Busquei suas histórias para que coletando, descrevendo e recontando estas histórias pudesse fazer as narrativas destas experiências (CONNELLY; CLANDININ, 2008).

Assim, foi juntando o que frutificou das sementes lançadas e das pistas colhidas que o processo de pesquisa foi tomando forma. Como semeadora, mesmo sabendo das variáveis a que estão sujeitas as sementes para germinar (condições climáticas, fertilidade do solo, modo de plantio etc.), continuei a coletá-las e a lançá-las à terra buscando construir uma narrativa, uma das possíveis...

Para que alguma coisa relevante ocorra, é preciso criar um espaço vazio. O espaço vazio permite que surja um fenômeno novo, porque tudo que diz respeito ao conteúdo, significado, expressão, linguagem e música só pode existir se

a experiência for nova e original. Mas nenhuma experiência nova e original é possível se não houver um espaço puro, virgem, pronto para recebê-la.
(Peter Brook)

SEARCHWITHEVERYDAY: DISINVISIBILITIES SUBJECT RESEARCHING

Abstract

This text narrate a few passages of my path as a PhD, especially about some conflicts and insecurities that led me to reflect about my passage process from a writing researcher to a storyteller researcher. I seek doing from this narrative more than a autobiographical moment when reflecting about theoretical and methodological choices that were presented along the research. In this case, I looked for point situations where practices needed to be looked through other logic. Where was needed to find means to "distinguish ways to do", to study "acting styles", in other words, to make the practice theory (CERTEAU, 1994), that happens in a non planned way, but that presents it self as a "practitioner's tactic". Thereby, I followed the clues (GINZBURG, 1989) that showed me the meanings produced by my presence at the schools and I narrated some passages of the trajectory as a researcher, my experience (LARROSA, 2004). The experiences that are understood by me as something that happens to us, but more than that, what touch us. This way in this text I try to share not only the events but also what touched me.

Keywords: Everyday researchers. Research methodology. Practice theory

NOTAS

- ¹ Grafo algumas palavras juntas, embora usualmente estas seriam escritas separadas para afirmar o sentido atribuído por Alves (2002) de evidenciar a ruptura com a lógica moderna de dicotomização da realidade.
- ² Evidencio a referência ao conjunto de pessoas que vivem **no** campo, mas que, sobretudo têm um vínculo de pertencimento, que se sentem parte **do** campo. As populações que vivem no campo nem sempre se sentem do campo, enquanto espaço de pertencimento, porque este espaço tem sido o lugar que precisa ser negado, mas o contrário também existe, as pessoas que, estando ou não no campo se sentem do campo, enquanto lugar de pertencimento. Ao longo do texto vou usar apenas a expressão "do campo" ao me referir aos sujeitos que têm suas vidas ligadas ao campo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. *Cultura e cotidiano escolar*. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 62-75, maio/jun./jul./ago. 2003.
- _____; GARCIA, R. L. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. *Professora Pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.105-125.
- BROOK, P. *A Porta Aberta*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. 2. ed. 3. reimp. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- _____. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição*. Tradução Betania Amoroso. São Paulo: Companhia da Letras, 1987.
- BARROS, M. *Memórias Inventadas - A infância*. São Paulo: Planeta, 2003.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano - Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- _____. et al. *A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA, J. *Déjame que te cuente: ensayos sobre a narrativa y educación*. Barcelona: Alertes, 2008. p. 11-59.

DURAN, M. C. G. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

NAJMANOVICH, D. O feitiço do método. In: GARCIA, R. L. (Org.). *Método Métodos Contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 25-62.

OLIVEIRA, I. B. *Boaventura e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTOS, B. S. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: _____. (Org.) *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-823.

_____. *A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Introdução a uma ciência Pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In GERALDI, C.M.G., RIOLFI, C.R.; GARCIA, M. F. *Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas- SP: Mercado das Letras, 2004. p. 113-151.

Recebido em 03 de junho de 2013.

Aprovado em 10 de junho de 2013.