

PESQUISA COM O COTIDIANO: AÇÃO, PARTICIPAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

RESEARCH WITH QUOTIDIAN: ACTION, PARTICIPATION AND TRANSFORMATION IN PUBLIC EDUCATION

INVESTIGAR CON LO COTIDIANO: ACCIÓN, PARTICIPACIÓN Y TRANSFORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA

ECKHARDT, Fabiana¹ 

SILVA, Fabiano Soares² 

MOREIRA, Renato Simões³ 

RESUMO

O presente artigo busca apresentar a Pesquisa com o cotidiano como uma metodologia participativa que, tomando o diálogo como princípio metodológico e epistemológico, balizado pela relação sujeito-sujeito, tem nos permitido compreender o cotidiano como espaço-tempo de reivindicação, contestação, reflexão, elaboração da realidade concreta e produção de conhecimento. Tal compreensão atrelada ao legado da educação popular no Brasil e na América Latina nos auxilia a formular possibilidades em busca da garantia do direito à educação pública, gratuita e de qualidade a crianças, adolescentes, jovens e adultos das classes populares.

Palavras-chave: Pesquisa com o cotidiano; Educação pública; Educação popular; Metodologias; Diálogo com as classes populares.

ABSTRACT

This article seeks to present the Research with the quotidian as a participatory methodology that taking the dialogue as a methodological and epistemological principle, marked by the subject-subject relationship, has allowed us to understand the quotidian as a space-time of claim, contestation, reflection, elaboration of the concrete reality and knowledge production. Such an understanding linked to the legacy of popular education in Brazil and Latin America helps us to formulate possibilities in search of guaranteeing the right to free, quality and public education for children, adolescents, youth and adults of the popular classes.

Keywords: Research with quotidian; Public education; Popular education; Methodologies; Dialogue with the popular classes.

RESUMEN

Este artículo busca presentar la Investigación con lo cotidiano como metodología participativa que tomando el diálogo como principio metodológico y epistemológico, marcado por la relación sujeto-sujeto, nos ha permitido entender lo cotidiano como un espacio-tiempo de reivindicación, contestación, reflexión, elaboración de la realidad concreta y producción de conocimiento. Tal entendimiento ligado al legado de la educación popular en Brasil y América Latina nos ayuda a formular posibilidades en la búsqueda de garantizar el derecho a la educación pública, gratuita y de calidad para niños, adolescentes, jóvenes y adultos de las clases populares.

Palabras clave: Investigación con lo cotidiano; Educación pública; Educación popular; Metodologías; Diálogo con las clases populares.

¹ Universidade Católica de Petrópolis - UCP – Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil.

² Universidade Federal Fluminense - UFF – Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil.

³ Universidade Federal Fluminense - UFF – Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil.

A ESCOLA PÚBLICA E A EDUCAÇÃO POPULAR: UMA PROCURA POR CAMINHOS

O que faz a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro.
(Mia Couto)

A educação pública vai mal, é o que nos diz a mídia hegemônica e os “técnicos” e “especialistas” de fundações privadas, cuja voz e veredito são amplificados com invulgar frequência. Os grandes veículos de imprensa são bastante prolíficos em alardear derrotas, uma vez que a eficiência da propaganda parece colocar-se a serviço da propaganda de uma certa ineficiência, quando o alvo de críticas é a escola pública — o baixo Ideb aqui e acolá, o resultado insuficiente no Pisa, baixo letramento e analfabetismo matemático por toda parte. Uma educação marcada por ausências, definida pelo que lhe falta, reconhecida pelo que não consegue. Numa estrutura social rigidamente hierarquizada, com pouca mobilidade e num estado perpétuo de “contingenciamento” de gastos públicos — ao menos no que diz respeito aos serviços que atendem a população —, que pode fazer a escola pública pela educação popular? De acordo com os interlocutores que ora citamos, muito pouco, nos parece. Mas, seriam esses que falam sobre nós, e não conosco, realmente nossos interlocutores, ou meramente sujeitos que nos repetem ao ouvido a mesma velha cantilena neoliberal: “Não há saída, não há alternativa”? Seriam suas soluções mercadológicas e privatistas as ideais para o estado de negatividade apregoado à escola pública? Poderá emergir de tal estado de coisas um ambiente propício para vicejar a educação popular nas instituições públicas de ensino?

“Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.” (FREIRE, 1984, p. 89)

São palavras do patrono da educação brasileira que colocam em perspectiva as narrativas que se constroem acerca da escola pública — e a desconstroem — e da educação popular que se pode fazer a partir dela. Paralelamente às narrativas derrotistas, possibilidades de uma educação outra se (re)constroem, tendo por base o diálogo que se estabelece entre os sujeitos que as compõem, com vistas a uma prática inclusiva, democrática e de qualidade. Talvez nem sempre a qualidade hegemônica, amparada quase que exclusivamente por uma ótica classificatória que apresenta uma régua para medir insucessos com a precisão de casas decimais, mas qualidades outras que escapam aos minuciosos cálculos de índices, cuja existência é muitas vezes não explicitamente declarada, ainda que, certamente, desejada e percebida pelos sujeitos populares. E essa percepção nos conduz a uma nova pergunta: em que consistiria a educação popular? Trata-se de uma educação para o povo — prescritiva, verticalmente estabelecida a partir de pareceres técnicos que, muitas vezes, pouco ou nenhum contato têm com os sujeitos da educação popular, exógena a seus saberes-fazer e que a eles se sobrepõe, arrogando-se o estatuto de um conhecimento científico “verdadeiro” contra “crendices folclóricas” — ou falamos de uma educação com o povo — horizontal, dialógica compartilhada, que reconhece a autonomia do educando (FREIRE, 2001a), entre sujeitos que possuem o direito de dizer sua palavra e se educar e libertar

em comunhão (FREIRE, 2014)? Em nossos trabalhos, tendo em vista nosso compromisso com uma educação popular, pública e de qualidade, defendemos a segunda proposição.

Torres (2013) nos apresenta uma leitura da educação popular como uma corrente pedagógica e expõe o seu papel na construção de paradigmas emancipadores. Reflexão que advém de uma preocupação que parte do reconhecimento da atitude adotada por esse movimento, atuando de forma crítica, alternativa e preocupada com a transformação da realidade dos sujeitos que sofrem a subalternização de seus conhecimentos e modos de vida, impostos por um pensamento único, cingido pela hegemonia do neoliberalismo. Para isso, o autor faz uma revisão da publicação periódica da Revista La Piragua nos anos de 2002 até 2011 e afirma avanços “[...] em relação aos modos de entender os célebres ‘paradigmas emancipadores’ e alguns consensos sobre quais podem ser as fontes para atualizá-los” (TORRES, 2013, p. 15, grifos no original). Como consensos, apresenta-nos três: o primeiro, a ideia de paradigma emancipador, compreendendo a categoria de “paradigma” não apenas como uma perspectiva epistemológica, mas em seu sentido gnosiológico, político e prático. Nas palavras do autor, “na educação popular, como prática social e política, a renovação de paradigmas envolve o amplo universo subjetivo de seus atores e implica fortalecer subjetividades rebeldes (SANTOS, 2006; BERLANGA, 2009) e imaginários radicais instituintes (CASTORIADIS, 1989)” (p. 16).

O segundo consenso é de que essa busca pela dimensão emancipadora não deve ser procurada fora do campo político-pedagógico no qual a educação popular vem atuando nas últimas décadas. O diálogo com práticas e teorias críticas e transformadoras nos campos da filosofia, da teologia, da psicologia e do direito são primordiais. Além da recuperação de um pensamento próprio acumulado, partindo de Simón Rodríguez, passando por José Martí e Paulo Freire e chegando até os educadores da atualidade, além da abertura a autores latino-americanos com propostas críticas, na busca pelo fortalecimento dos sujeitos na transgressão da ordem dominante.

O terceiro consenso é acerca do “potencial emancipatório das práticas e dos saberes gerados sobre elas e a partir delas provenientes das experiências educativas populares e das atuais lutas e movimentos sociais em todo o continente” (p.16). O autor reconhece que a educação popular alcançou grande acúmulo teórico e de práticas para condução de processos formativos com as classes populares. Essas práticas não sugerem necessariamente a aplicação de uma nova concepção de educação, mas a sua recriação e reinvenção por conta dos diferentes contextos, temáticas e sujeitos com os quais dialogamos.

Nesse movimento de diálogo com perspectivas críticas para pensar a educação popular no seu encontro com a escola pública brasileira, nos direcionamos para o Sul e nos encontramos com Boaventura de Sousa Santos (2010), quando nos fala do pensamento abissal, que

consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que o “outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. (p. 32-33)

Seguindo os passos das cartilhas sugeridas pelos “técnicos” e “especialistas” que já citamos nesta introdução, pensando em uma educação *para* o povo, seria ratificada uma linha

abissal que continuaria a separar educadores e educandos entre sujeitos e objetos — de um lado, os detentores do conhecimento, aqueles que são senhores do dizer e do fazer, legitimados por uma visão de educação e mundo coloniais e subalternizantes; do outro, aqueles que nada sabem e passivamente devem receber o conhecimento que lhes é ofertado, indivíduos marcados por carências e ausências a serem preenchidas por uma educação bancária (FREIRE, 2001a), caracterizada pelo depósito de saberes dos que os têm sobre aqueles que deles carecem. Por outro lado, pensando uma educação *com* o povo, teríamos a possibilidade de superação das linhas abissais que separam educadores e educandos, abraçando práticas democráticas, insurgentes e decoloniais.

Não temos a solução para a escola pública brasileira — solução que, por princípio, pressuporia término, acabamento, conceito que diametralmente se opõe ao natural inacabamento do ser humano (ibidem) —, mas temos proposições provisórias, concebidas com os nossos cotidianos e a partir de nossas pesquisas, que se realizam pelo diálogo entre o/a pesquisador/a e os sujeitos da pesquisa. Neste artigo, apresentamos reflexões acerca da Pesquisa com o Cotidiano — uma pesquisa que assume a impossibilidade das certezas, que toma a dúvida como método, que propõe ao/à pesquisador/a estranhar o óbvio.

[...] Sendo o cotidiano espaço da complexidade, os acontecimentos vão aparecendo, se transformando, reaparecendo e desaparecendo rizomaticamente. Aparecem, desaparecem, reaparecem, mudam de lugar, fazem-se de mortos e, de repente, lá estão reaparecidos com mais força. (GARCIA, 2003, p.195)

Nossas pesquisas têm nos ensinado a tomar o cotidiano como *espaçotempo* de reivindicação, contestação, reflexão, elaboração da realidade concreta e produção de conhecimento. Sendo espaço vivo, somos convidados a seguir à deriva (ESTEBAN, 2003), pois não há cartografia metodológica prescritiva que dê conta de todos os inéditos viáveis e situações limite (FREIRE, 2014) que nosso estranhamento à complexidade do cotidiano possa vir a encontrar.

TRILHAS EFÊMERAS: AS FUGIDIAS PEGADAS NOS CAMINHOS DO COTIDIANO

Nada vos oferto
além destas mortes
de que me alimento
Caminhos não há
Mas os pés na grama
os inventarão
Aqui se inicia
uma viagem clara
para a encantação
Fonte, flor em fogo,
quem é que nos espera
por detrás da noite?

Nada vos sovino:
com a minha incerteza
vos ilumino
(Ferreira Gullar)

Caminhos não há, nos diz o poeta. As estradas pavimentadas levam-nos todos para o mesmo destino. O destino informado pelas placas que sinalizam como ponto de chegada as políticas públicas de educação, as já tão apregoadas soluções mercadológicas e privatistas — a velha panaceia neoliberal. A busca por outras possibilidades de destino força-nos a inventar outros caminhos. Sobre a grama, caminhos incertos vão sendo trilhados. Não são caminhos fáceis; trata-se de um exercício árduo, de nadar mesmo contra a correnteza (FREIRE, 2001b). Certa feita, escrevera-nos o poeta Gregório de Matos (1989):

Carregado de mim ando no mundo,
E o grande peso embarga-me as passadas,
Que como ando por vias desusadas,
Faço o peso crescer, e vou-me ao fundo. (p. 253)

Encontramos nesses versos semelhanças e diferenças com a Pesquisa com o Cotidiano. Semelhante porque seu movimento é também um caminhar por “vias desusadas” que não apresentam o caminho fácil, já sulcado no chão por muitas e muitas pisadas e seguido por tantos — ainda que os conduza para os velhos destinos fatalistas, já conhecidos por nós e os quais queremos evitar. É um caminhar duro, difícil, mas diferente do que o poeta sugere em seus versos, não é solitário, pois se trata de um caminhar que se faz *com* os sujeitos das classes populares, que são nossos companheiros e entre os quais nos encontramos, e não a despeito deles.

Há muito que se aprender, nesta árdua caminhada, com a resistência simples da grama. Como sujeito vivo, ela resiste à pressão que nossos passos lhe imprimem, e só se conforma a padrões pela força de lâminas (embora continue, diligente, a vicejar, recusando as comportadas medidas que lhe são periodicamente impostas). Dialogando com a força externa que a ataca, sem possibilidade de impedimento, a grama resiste como pode e re-existe, muda sua direção e ressurgue, mesmo depois de aparentemente exterminada — como ocorre com os acontecimentos do cotidiano. Assim como se dá com a grama, a força da Pesquisa com o Cotidiano reside em sua raiz: uma pesquisa com-partilhada, uma vez que busca um encaminhamento coletivo para questões apresentadas pelo cotidiano. Auto-organizada, porque acompanha a auto-organização desse cotidiano, que se (re)estabelece como a grama, que volta a vicejar depois de cortada. Dessa forma, ao assumir a imprevisibilidade advinda da auto-organização do cotidiano, reconhecemos a impossibilidade de se antever regras fixas, fato que nos coloca necessariamente diante de um processo dialógico que inclui, entre outros cuidados, a inserção, a convivência, a participação.

O cotidiano como *espaçotempo* de produção de conhecimento não é uma compreensão hegemônica. Muito se pesquisa na escola e sobre a escola, tomando-a como um lócus objetificado. Aprendemos com Regina Leite Garcia e Nilda Alves a fazer do cotidiano escolar um espaço

aprendente e ensinante. Partindo das experiências cotidianas, buscamos compreender suas contradições, imprevisibilidades, sua invenção.

Oliveira (2016) ao apresentar o campo dos estudos do cotidiano nos diz que

não vai aqui o reconhecimento de nenhum ato inaugural perpetrado por Nilda ou Regina – o que trairia a própria ideia da tessitura do conhecimento em rede, sempre de acordo com as possibilidades inscritas nas redes já existentes e que pode levar à crença de que os saberes podem ser gestados a partir de ideias isoladas, de sujeitos “melhorpensantes”. Nosso campo emerge de necessidades já sentidas por outros autores e se enquadra num campo da sociologia consolidado desde os anos 1920, o da Sociologia do Cotidiano. O uso dela, como fundamento de metodologias de pesquisa, também não constituiria novidade, como aprendemos ao ler Lefebvre (1991), Simmel (2006), Goffman (1973), Heller (1972), Maffesoli (1984), Certeau (1994), Pais (2003), Santos (1993), entre outros. (p. 37-38)

Na constituição desse campo, hoje formado por muitos/as pesquisadores/as inspirados/as por Regina e Nilda, caminhos distintos são tomados, desde a nomenclatura pesquisa nos/dos/com o cotidiano, até o referencial teórico. Posicionamo-nos com Regina, por trazermos de maneira explícita nosso compromisso político — a definição de que a pesquisa que realizamos é a pesquisa *com* o cotidiano. Da mesma forma, assumimos como nossos interlocutores a Educação Popular e os Estudos Decoloniais e Pós-coloniais, pois entendemos que a teoria é contribuição, mas em muitos momentos limites que nos impedem de compreender os cotidianos como *espaçotempo* de produção de conhecimento, assim como os sujeitos que o compõem como produtores de conhecimentos. Diante dessa compreensão, tudo o que observamos é relevante. Como o caçador de outrora que, segundo Ginzburg (1989), com seu olhar atento construía narrativas através da captura de pequenos indícios — que separados muito pouco ou nada significavam, mas juntos contavam uma história —, movemo-nos no campo do cotidiano, este “espaçotempo do desprezível, do irrelevante, do episódio, do fragmento, da rotina” (ESTEBAN, 2003, p. 127), sempre à espreita de preciosas irrelevâncias, padrões no dia a dia, sinais sutis que nos apontem pegadas na grama e caminhos a seguir. O/A pesquisador/a, no e com o cotidiano, “espreita a si mesmo implacavelmente, com esperteza, paciência e gentileza” (CASTANEDA, 2008, p. 105), debruçando-se atenta e criteriosamente sobre a própria prática.

Desse movimento de pesquisa com o cotidiano escolar, buscando ao entrar na escola compreendê-la, vamos nos juntando ao grupo de pesquisadores/as que reconhecem que o conhecimento se produz coletivamente, que o/a professor/a é, pode e deve ser pesquisador/a da sua própria prática. Conforme Alves e Garcia (1999), “a ideia de ‘professora-pesquisadora’ não é algo que tenha surgido da imaginação iluminadora de meia dúzia de pessoas, mas veio mostrando-se na observação da prática por nós pesquisada [...] na qual víamos que a professora pensava e tinha proposições” (p.107).

Dessa certeza de que todos os seres humanos refletem sobre seus fazeres, a construção da pesquisa, muitas vezes, é precedida por inquietações existenciais, epistemológicas e motivações empreendidas nas tensões de lutas presentes no interior da sociedade, nas relações interinstitucionais ou elaboradas nas práticas educativas de coletivos ou movimentos sociais. Disso, talvez, a dificuldade de encontrar um “caminho” a se fazer a pesquisa com o cotidiano sem cair na armadilha que nos encerra aos modelos de pesquisa eurocentrados. Há que se ter, de antemão, ao buscar a pesquisa com o cotidiano, a compreensão de um saber tecido junto com as

classes populares, cuja autoria revela marcas de uma produção coletiva da vida mundana, constantemente atravessado por diferentes subjetividades e sob múltiplas *prescrições alienantes* (FREIRE, 2014) e processos de *aniquilamento identitário* (DOMÍNGUEZ, 2015). Por este motivo, ao trazer nossas pesquisas, em encontros periódicos, organizados em orientações coletivas, também exercitamos uma ruptura metodológica e epistêmica desses modelos, para construir alternativas de práticas de pesquisa e conhecimentos que só são possíveis no diálogo. Neste sentido, não há unilateralidade quando se faz pesquisa com o cotidiano, balizada pelo compromisso político com os processos educativos de transformação social.

O “método”, como caminho que se constrói junto com as classes populares, é assumido aqui como interesse, de um modo geral, articulado com o compromisso com a educação pública, com a dimensão vívida da educação popular e com os processos diversos de formação de (inter)subjetividades junto com os sujeitos das periferias urbanas e/ou populares. Assume, também, o esforço de construção do diálogo e da reflexão coletiva sobre os vieses e interesses que demarcam histórias de luta contra práticas de subalternização e silenciamentos epistêmicos a que as classes populares são submetidas, na lógica da colonialidade do poder, do saber e do ser.

Nossas pesquisas têm caminhos diversos, contextos distintos e narrativas entrelaçadas por experiências, e ao buscar diálogo com os diferentes sujeitos da pesquisa, tencionam o lugar do saber, assim como tensionam os fios das experiências, que se reinventam nas aprendizagens e na construção possível de outras práticas de democratização do conhecimento. No cotidiano, método, métodos ou contramétodos (GARCIA, 2003) podem ser inscritos, não como diretrizes ao domínio do saber, mas é importante pensá-los, nas reinscrições, como instrumentos possíveis diante de contextos de desigualdades sociais e injustiças que são impostas às periferias do mundo capitalista, para planejar e construir processos educativos que colaborem com a mudança, capazes de impulsionar significados outros para além do interesse do capital, do mercado ou do mundo do trabalho.

Partimos de uma base comum, embora diversa na tessitura das relações culturais, que é a relação interpessoal em que as experiências, os conhecimentos e as narrativas estão atravessados na cotidianidade das relações sociais. De tal modo que a relação marcada pela tradição racionalista, onde o “sujeito”, que se estabelece em opção ou contraponto ao seu objeto, em resposta aos seus direcionamentos, “produz” conhecimentos. Nesse caminhar de uma pesquisa que se faz não somente em busca de construir explicações para os fenômenos encontrados, mas procura ampliar a compreensão sobre a realidade numa relação dialógica, interligada a processos de transformação, uma atitude de abertura ao outro e ao cotidiano é necessária ao processo.

Compreendendo o cotidiano como *espaçotempo* para além da leitura hegemônica que se faz dele como o lócus do pequeno, do sem importância, do que se repete automaticamente, fazem-se necessárias metodologias de pesquisa que busquem visibilizar o que ali é produzido por crianças, mulheres e homens ordinários (CERTEAU, 1998), “[...] ampliando as possibilidades de interpretação e compreensão do cotidiano, e indagando os mecanismos de ocultamento que são cotidianamente produzidos nas relações sociais” (ESTEBAN, 2003, p. 201). Em meio a tanta imprevisibilidade que o cotidiano nos apresenta, nesse diálogo que nos propomos com ele, como encontrar a direção da pesquisa? A essa pergunta, Esteban (2003) responde como vem

encontrando soluções possíveis para justificar as escolhas e os encaminhamentos feitos na composição da pesquisa que vai se compondo com o cotidiano e toda sua complexidade. Pelo diálogo que a autora estabeleceu com Maturana sobre os conceitos de deriva e deriva estrutural. Conforme Esteban,

Para o autor, “a palavra deriva faz referência [...] a um curso que se produz, momento a momento, nas interações do sistema e suas circunstâncias” (2001, p. 81). A deriva estrutural se refere às mudanças de um organismo: “a ontogenia de um ser vivo é uma deriva estrutural, na qual as mudanças estruturais que ocorrem são contingentes com as interações com o meio” (id. ib., p. 82).

Portanto, estar à deriva não significa poder ir em qualquer direção, mas seguir a direção possível no âmbito das interações efetivamente realizadas, dependendo da história de interações recorrentes que vai sendo constituída pelas coordenações consensuais de conduta que se estabelecem quando os sujeitos interagem. Dentro da história de interações recorrentes, os sujeitos podem mudar de forma congruente, gerando um processo de co-deriva (ESTEBAN, 2003, p. 203)

A deriva confirma a presença do outro, do sujeito da pesquisa como sujeito e não como sujeito objetificado. A produção dos dados, sua seleção, organização e interpretação vai se constituindo pelas interações recorrentes, fazendo do pesquisador o autor de um texto e coautor de um conhecimento que é produzido em redes.

VICEJANDO COMO A GRAMA: RAÍZES DA PESQUISA COM O COTIDIANO

Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
(Carlos Drummond de Andrade)

“Nossas” pesquisas com o Cotidiano só são possíveis se mediadas pelo *diálogo*, balizadas na relação sujeito-sujeito em contextos de vivências, histórias e territórios. Relação esta que pressupõe o respeito às culturas, às quais muitas vezes (e quase sempre) pertencemos, e que se produzem no tempo necessário da experiência, no *tempo pedagógico* (GARCIA, 1995) em que cada sujeito opera suas interações de estar e modificar-se em dialética com o mundo (FREIRE, 2014).

Compreendemos que o diálogo só se estabelece pelo encontro com o outro, na sua dignidade. No ato de pesquisar, em que se vai aprendendo enquanto se move por entre o campo e as teorias, o encontro, o diálogo e a escuta são princípios que fundamentam nosso fazer. O encontro, como nos ensina Dussel (1996), é o “cara a cara”, a primeira experiência humana definida pelo filósofo na categoria proximidade. Assim, a descreve como uma experiência ética originária, já que estamos em contato com outro ser humano desde a aurora de nossa concepção, no ventre materno. É a palavra que expressa a essência dos seres humanos. O “cara a cara” é o

encontro recíproco entre filho/a-mãe, homem-mulher, povo-cultura. Essa situação é o ponto inicial da responsabilidade pelo outro. Disse-nos Dussel que

un "encuentro" es, exactamente, el cara-a-cara de dos personas como realización de un movimiento de ir hacia el otro en la libertad, el afecto, y esto mutuamente. Cada uno va hacia el otro sabiendo que el otro viene hacia uno, en el reconocimiento del otro como otro y en el respeto de su exterioridad digna. Pero si el encuentro es desigual, en el sentido que uno va hacia el otro con la intención de constituirlo como "ente-explotable", ya no puede haber "encuentro" y hay que encontrar la palabra apropiada para tal acontecimiento. (DUSSEL, 1994, p.131).

Com Dussel, compreendemos que o encontro, o “cara a cara”, é um movimento necessário para o diálogo, inclusive o diálogo que se estabelece entre o leitor e o texto. Dessa forma, quando apresentamos os múltiplos encontros que vão dando forma ao pensamento que se organiza em uma questão de pesquisa, não nos referimos somente a encontros entre sujeitos concretos, mas também os encontros que temos com as leituras que traduzem o pensamento do Sul.

Com Dussel, reconhecemos o encontro como o “cara a cara” e um movimento necessário para o diálogo, e, com Freire, aprendemos que o diálogo oportuniza o encontro, quando nos coloca em atitude de escuta do outro, ainda que tal escuta envolva “ouvir” os motivos por trás de silêncios que são, muitas vezes, tremendamente eloquentes, quando levamos em consideração as experiências das camadas populares, cuja voz é ordinariamente abafada.

Não se trata necessariamente de um anteceder o outro, mas de um complementar o outro. Assim como o encontro se dá pela horizontalidade da relação, no reconhecimento do outro como legítimo outro, o diálogo provoca a reflexão que nos possibilita reconhecer o encontro.

Para Freire & Shor (1986),

o diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. Outra coisa: na medida em que [...] nos comunicamos uns com os outros [...] nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber que sabemos, e sabemos também que não sabemos. Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (p. 65).

É o saber que sabemos e o que não sabemos que nos impulsiona a transformar a realidade. Compreendemos que o encontro sempre chama o diálogo, mas o encontro só acontece se estivermos abertos ao outro, se estivermos predispostos a escutar o outro e com ele dialogar. Nesse exercício de uma investigação dialógica e, portanto, uma investigação que parta do encontro com o cotidiano, o método não absorve a teoria, mas dela se alimenta, assim como serve de nutrição à mesma teoria — como o ouroboros, o dragão que morde a própria cauda, símbolo alquímico da renovação, da fecundação e do eterno retorno, teoria e método continuamente devoram-se e se renovam numa espiral ascendente, sempre ressurgidas, mas nunca como mera repetição.

Partindo da perspectiva da pesquisa com o cotidiano aqui referendada, o diálogo é imprescindível na relação com os sujeitos e contextos, pois é a partir dele que se inscreve um movimento de interlocução da ação-reflexão-ação, elaborado pelos sujeitos das classes populares com as compreensões de que partimos. Neste encontro de diálogo, tanto as questões e

perspectivas teóricas são tensionadas diante de uma realidade presente, quanto elas podem fortalecer ferramentas para uma mudança de olhar sobre esta mesma realidade e colaborar enquanto instrumentos de transformação. Nesta relação, o/a pesquisador/a, os demais sujeitos da pesquisa e a realidade em que pretendem atuar se modificam dialeticamente.

O conceito, retomado aqui, da *professora-pesquisadora* tem sido importante demarcador de nossas pesquisas, uma vez que os/as pesquisadores/as estão envolvidos com as questões trazidas, sejam vividas por eles/as ou provocadas na relação cotidiana das experiências e saberes produzidos com os demais sujeitos, ou ainda produzidos no cotidiano das classes populares. Por esse motivo, além da presença fundamental do diálogo enquanto instrumento da participação, leva, também, em consideração que os processos de pesquisar a própria prática e as interações com o contexto das experiências, com os sujeitos da pesquisa, produzem conhecimentos tecidos e partilhados para potencializar e ressignificar ações outras de transformação da sociedade.

A participação, a ação e a transformação são palavras que trazem para os contextos das pesquisas movimentos e significados polissêmicos, não lineares, marcados por tessituras de experiências, de conhecimento, de narrativas e de modos próprios de *fazer-pensar* das classes populares. Modos estes que se reverberam na construção de seus próprios instrumentos de luta popular. Assim, temos entendido as pesquisas, também, como busca das pistas que ajudem a compreender os processos educativos produzidos na complexidade da vida cotidiana, muitas vezes, nas sociedades autoritárias, invisibilizados, inferiorizados ou categorizados como valor de segunda ordem.

A colonialidade é “um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista” (QUIJANO, 2010, p.73), e atua nas relações de (inter)subjetividade que mantêm no tecido social as relações de dominação, marcadas por hierarquias definidas pelo poder. Poder constituído como negação de civilizações anteriormente existente ao contexto europeu e refletido em teorias que teciam as justificativas da dominação colonial (DUSSEL, 2008), a partir de ideias que se deslocavam do descolamento do Sul ao Norte da Europa, e que passava a conferir uma inscrição do *sujeito cognoscente* (*Deus, bom e logos* substituídos por *homem branco e razão*) no “centro” europeu.

Desdobram-se, então, as ideias de quem deveria ou não pertencer à “humanidade”, construída sobre os pilares da espoliação das riquezas, e a outras “humanidades”, reconhecidas e conquistadas (colonialismo), bem como aqueles que não teriam a condição de humanidade (não-humanos); a estes, a condição de escravos. É sob essa “luz” que a ciência moderna se inscreve como “centro” político e ideológico dessa “modernidade”, racionalidade delineada pelo pensamento colonizador.

Nesta perspectiva, os processos formadores da sociedade não escapam da colonialidade, mas, pelo contrário, curvam-se à ideologia dominante, hierarquizando o saber sobre as formas mais variáveis, ditadas pelas exigências e condições do poder dominante.

Ao pensarmos o cientificismo moderno, entendemos que este não reconhece a contemporaneidade entre os sujeitos; não raro, as classes populares possuem um saber que, quando reconhecido, é subvalorizado, se não desvalorizado, que precisa ser silenciado, soterrado pela cultura hegemônica ou, quando muito, legitimado pelos saberes eurocêntricos autorizados,

ainda que mantendo, muitas vezes, a pecha de “folclórico” — uma quase curiosidade “exótica”. Para lidar com o contumaz silenciamento dos saberes populares, baseado em sua aparente desvalorização frente aos conhecimentos hegemônicos apregoados pela educação dita tradicional, Boaventura de Sousa Santos (2010) nos sugere o conceito sociológico de copresença, que “implica conceber simultaneidade como contemporaneidade, o que só pode ser conseguido abandonando a concepção linear do tempo” (p. 53), tirando nossos olhos das sempre postergadas promessas da modernidade de um futuro utópico, perdidas nos confins do horizonte, que se estende numa linha de tempo que forçosamente “progride” do passado ao futuro — em que aquele é necessariamente menos valioso que este, sendo ambos imensos campos que comprimem o presente — e expandindo e valorizando as co-temporaneidades de nosso presente, empurradas para além dos limites da visibilidade, como se dá com os múltiplos saberes populares, compostos de lógicas outras que, não modernas nem eurocentradas, são varridas para debaixo do tapete da modernidade pela monocultura que reafirma sempre que, por princípio, além da ciência hegemônica que nos provém do outro lado das linhas abissais, não há quaisquer saberes. É nisso que consiste o que Quijano (2010) chama de colonialidade — o estabelecimento de padrões de poder em que os centros hegemônicos, no Norte global, do lado de lá das linhas abissais, subalternizam as periferias do mundo, ao Sul, ditando relações de ser e saber. Não à toa nos diz o autor que

Com a constituição da América (latina), no mesmo momento e no mesmo movimento históricos, o emergente poder capitalista torna-se mundial, os seus centros hegemônicos localizam-se nas zonas situadas sobre o Atlântico — que depois se identificarão como Europa — e como eixo central de seu novo padrão de dominação estabelecem-se também a colonialidade e a modernidade. Em pouco tempo, com a América (latina) o capitalismo torna-se mundial, eurocentrado, e a colonialidade e a modernidade instalam-se associadas como eixos constitutivos do seu específico padrão de poder, até hoje. (QUIJANO, 2010, p. 85)

Colonialidade e modernidade que, desde então, através de linhas abissais, separam dois paradigmas que coexistem sem conviver, estabelecidos para sujeitos distintos — ao Norte, um paradigma fundado em regulação e emancipação; ao Sul, outro paradigma, alicerçado na violência e na expropriação (SANTOS, 2010). Expropriação esta que vai muito além da mera rapina da terra e de suas riquezas: expropriação de seus saberes, de seu modo de ser, de sua voz.

É contra tal paradigma que se insurge a Pesquisa com o Cotidiano, em favor do encontro e do diálogo com as classes populares.

CONCLUSÃO – CONTEMPLANDO O CAMINHO QUE SE FEZ COM O CAMINHAR

Procuo despir-me do que aprendi
Procuo esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,
Desembrulhar-me e ser eu...
(Alberto Caeiro)

Em face de tudo até este ponto exposto, retomamos a pergunta feita na introdução deste artigo: que pode fazer a escola pública pela educação popular? Pode ser o campo em que esta viceja, contra as lâminas condicionantes de uma educação neoliberal, bancária e colonial. Pode ser *espaçotempo* de troca, de diálogo e de mútua aprendizagem, onde autoridade nada tem que ver com autoritarismo nem *ensinoaprendizagem* com transmissão e sobreposição de saberes. Lugar para se dizer sua palavra e ouvir a do outro, lócus de encontro, propício para “raspar a tinta dos sentidos” e “desembrulhar-se” de práticas hegemônicas que conformam.

Assim, nosso esforço, com a pesquisa com o cotidiano, consiste em buscar nas entrelinhas, nos interditos, na complexidade do cotidiano, o que antes não veríamos para tecer conhecimentos outros com as classes populares, suas experiências e saberes. Esta compreensão difere, substancialmente, da noção epistemológica impregnada de idealizações dicotômicas do mundo — separadas pelas linhas abissais que demarcam a separação entre sujeito e objeto, central e periférico, hegemônico e subalterno —, se impondo como único caminho possível para se fazer pesquisa, ainda que assuma forma diferente nas pesquisas sociais. Que difere da visão de uma abordagem metodológica marcada por pretensas científicidade e neutralidade e, por isso, tem a necessidade do distanciamento do sujeito da pesquisa com o seu “objeto”.

Parafraseando Paulo Freire, a escola pública não pode tudo, mas certamente pode alguma coisa. Embora não possa eliminar magicamente as profundas linhas abissais que, demarcadas pela colonialidade, separam opressores e oprimidos, numa sociedade tão desigual e marcada pela mais vil exploração das camadas populares, pode funcionar como embaixada em que tais linhas se tornem mais difusas, lugar de asilo político – porque a educação é um ato político – para que os fracos laborem suas táticas contra as estratégias dos fortes. Lugar de resistência e re-existência.

REFERÊNCIAS

1. ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
2. BORGES, Rodolfo; AYUSO, Silvia. Mais pobres podem levar até 9 gerações para atingir renda média no Brasil. **El país**. São Paulo/Paris, 17 jun. 2018. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/15/economia/1529048970_395169.html>. Acesso em 28 nov. 2020.
3. CASTANEDA, Carlos. **O poder do silêncio**. 13. ed. Rio de Janeiro: Nova Era, 2008.
4. CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**: a arte de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.
5. DOMÍNGUEZ, Alfredo Nateres. El Aniquilamiento identitario infanto-juvenil em Centroamérica: el caso de la Mara Salvatrucha (MS-13), y la “pandilla” del Barrio 18 (B-18). *In*: VELENZUELA, José Manuel (Org.). **JUVENICIDIO, Ayotzinapa y las vidas precárias en América Latina y España**. Barcelona: Ned Ediciones; Guadalajara: ITESO; Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte, 2015.

6. DUSSEL, Enrique. **Historia de la filosofía latinoamericana y filosofía de la liberación**. Bogotá: Editorial Nueva América, 1994.
7. DUSSEL, Enrique. **Filosofía de la liberación**. Bogotá: Nueva América, 1996.
8. DUSSEL, Enrique. **Meditaciones anti-cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad**. Bogotá, Colombia: *Tabula Rasa*, Núm. 9, julio-diciembre, pp. 153-197. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2008.
9. ESTEBAN, Maria Teresa. Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método; Métodos; Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 125-145.
10. FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. (RETIRAR)
11. FERNANDES, Cleonice. Amorosidade. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 37-38.
12. FERNANDES, Cleonice. Amorosidade. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Pedagogia da autonomia**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.
13. FERNANDES, Cleonice. Amorosidade. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Política e Educação**. Org. Ana Maria de Araújo Freire. 5ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2001b.
14. FERNANDES, Cleonice. Amorosidade. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
15. FERNANDES, Cleonice. Amorosidade. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
16. FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
17. FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
18. FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
19. GARCIA, Regina Leite (org.). **Método, Métodos, Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.

20. GARCIA, Regina Leite (org.). **Cartas Londrinhas e de outros lugares sobre o lugar da educação**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
21. GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
22. MATOS, Gregório de. **Poemas escolhidos**. São Paulo: Cultrix, 1989.
23. OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Cotidianos aprendentes: Nilda Alves, Regina Leite Garcia e as lições nos/dos/com os cotidianos. **Momento** - Diálogos em Educação, [S.l.], v. 25, n. 1, p. 33-50, out. 2016. ISSN 2316-3100. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/momento/article/view/6108/3925>>. Acesso em: 29 nov.2020.
24. QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 85-130.
25. SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

Fabiana Eckhardt

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis.

Fabiano Soares Silva

Doutorando em Educação na Universidade Federal Fluminense - UFF.

Renato Simões Moreira

Doutorando em Educação na Universidade Federal Fluminense – UFF.

Como citar este documento:

ECKHARDT, Fabiana; SILVA, Fabiano Soares; MOREIRA, Renato Simões. PESQUISA COM O COTIDIANO: AÇÃO, PARTICIPAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 2, p. 86-99, mai. 2021. ISSN 1982-9949. Acesso em: _____. doi: 10.17058/rea.v29i2.16046.