

O CÔMPUTO DAS DIFICULDADES

THE CALCULATION OF THE DIFFICULTIES

Mitsi Pinheiro de Lacerda

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).
Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense (UFF).
mitsipinheiro@id.uff.br

RESUMO: Neste artigo desenvolvo breve reflexão acerca de pesquisas em cotidiano escolar, tentando compreender algumas armadilhas que às vezes levam-nos a proferir discursos permeados pela lógica positivista. Estas armadilhas cristalizam o “olhar da falta”, materializando-se em textos que se julgam suficientes e fechados às diversas atribuições de sentido. Para isso, recorro às narrativas de eventos ocorridos nas escolas e ao diálogo com o referencial teórico, de forma a tentar perceber os mecanismos que reduzem tais eventos. Minha opção de compreensão passa pelas proposições de Boaventura Santos quando discorre acerca do projeto de modernidade e pela contribuição de Whitehead, quando fala dos *detalhes* presentes nas frequências da vida. Concluo afirmando que a percepção de outras possibilidades para o que tem sido explicado a partir de um único ponto de vista, é algo que depende da disponibilidade do pesquisador por encontrá-las em pequenos sinais que comumente desprezamos quando sucumbimos ao discurso simplificador.

PALAVRAS-CHAVE: cotidiano escolar; pensamento cartesiano; complexidade; pesquisa.

ABSTRACT: In this article I develop brief reflection on research in school daily life, trying to understand some of the traps that sometimes lead us to making speeches permeated by positivism logical. These traps crystallize the “look miss”, materializing in texts that are thought sufficient and closed on several assignments of meaning. For that, I turn to the narratives of events in schools and dialogue with the theoretical, so try to understand the mechanisms that reduce such events. My option of understanding uses the propositions of Boaventura Santos when talks about the project of modernity and the contribution of Whitehead, when he speaks of the details present in the frequencies of life. I conclude by saying that the perception of other possibilities for what has been explained from a single point of view, is something that depends on the availability of the researcher to find them in small signs that commonly despised when we succumb to the simplistic speech.

KEY WORDS: school daily life; cartesian thought; complexity; research.

...e em cômputos rigorosos
 a ciência já demonstrou
 que ele [o besouro]
 não pode absolutamente voar.
 (Guimarães Rosa, Ave, palavra)

Naquela tarde na escola, as crianças se encontravam reunidas assistindo a um filme de Charles Chaplin. Tarde quente, uma menina se levanta e fecha a porta da sala. Pouco espaço, nenhuma janela e nada de brisa atravessando, eu pergunto o motivo do fechamento da porta: *tem uns meninos ali fora fazendo barulho!* – responde a menina. Passado algum tempo, dois estudantes começam a conversar dentro da *sala-quente-de-porta-fechada*, até que alguém grita: *silêncio! Vamos ouvir!* – E então, silêncio, todos calados novamente. É quando outra menina diz: *só agora notei que o filme é mudo.*

Se o filme é mudo, poderíamos perguntar como as crianças não haviam notado isso, arriscar uma explicação e encerrar esta narrativa aqui. Ao oferecer esta explicação, poderíamos enumerar uma série de dificuldades que criam obstáculos à atenção, relacionando este fato a outras tantas dificuldades de aprendizagem, realizando uma análise behaviorista... Prefiro pensar que podemos curiosamente tentar compreender essas crianças que precisam de silêncio para ouvir as imagens que veem.

Longe dali, em outro *espaçotempo*¹, assisto jovens professoras relatando, apaixonadamente, o envolvimento de crianças com jogos matemáticos. Narrando histórias que se enredavam, falavam sobre o envolvimento das crianças durante os jogos, seus raciocínios lógico-matemáticos, a ludicidade que inebriava a todos. Junto a isso, por várias vezes as professoras afirmavam, contraditoriamente: *ninguém gosta de matemática! Matemática é muito difícil! As crianças têm muita dificuldade com a matemática!*

Os dois eventos são distintos no que se refere às pessoas envolvidas, às proposições didáticas e ao *espaçotempo* em que ocorreram – porém, muito semelhantes se observados naquilo em que podemos aprender com eles. É rápido e conclusivo afirmar que as crianças na sala quente apresentam *déficit* de atenção, e que a matemática é o bicho papão da escola. Reproduzir o que vem sendo dito nos conforta, permitindo que perma-

neçamos seguros e distantes do que se passa – bem longe da maravilhosa aventura que se desdobra em cada detalhe do cotidiano escolar.

Neste texto, estabeleço uma conversa com pesquisadores e professores que, por opção ou submissão a uma lógica positivista, têm se mostrado como compiladores de erros, apurando o “olhar da falta”. Trata-se de uma tendência à qual sucumbimos, e que nos leva a enveredar por caminhos simplificadoros quando dialogamos em cotidiano escolar.

É importante ressaltar que as pesquisas *em* cotidiano escolar se interessam pelo detalhe, pelo que é surpreendente e aparentemente pequeno, pelo instituinte. São pesquisas que buscam curiosamente por eventos microscópicos, os quais se entrelaçam a problemas universais e traduzidos em propostas instituídas. Note que a preposição *em* que antecede *cotidiano* situa o sujeito nesse *espaçotempo* por meio de relações de espaço, tempo, modo, fim, estado e transformação distintas daquelas que tradicionalmente conhecemos – pois que tudo isso se mescla, é indissociável. As pesquisas *em* cotidiano escolar se diferenciam das pesquisas *sobre* o cotidiano, uma vez que estas pressupõem uma agenda previamente estabelecida, e aquelas se processam com curiosidade em meio ao inesperado fluir.

Ignorando as diferenciações sutis presentes em cotidiano, é possível, pois, encontrar quem se dedique a computar dificuldades. Assim, prossegue-se repetindo que o menino “não tem jeito”, que a prática da professora caminha na direção errada, que há muitas deficiências na escola... Mesmo alimentando o desejo por transformar o mundo, muitas vezes contrariamos esta intenção quando investimo-nos da qualidade de sentenciadores e não percebemos a cristalização deste adjetivo junto às nossas práticas pedagógicas e investigativas.

Neste texto, insiro-me em uma conversa que se inicia antes de mim e que se dispõe a entender porque nos abraçamos a uma única resposta limitânea, em detrimento de nos movermos continuamente em meio à realidade complexa. Neste propósito, recorro a diferentes teóricos que, embora não tratem especificamente daquilo a que me proponho, podem me ajudar nesta intencionalidade. Para isso, formulo uma pergunta e a ela ofereço alguns desdobramentos, com a esperança de que ela não deixe de ser pergunta e que minhas considerações não sejam tomadas como respostas.

Por que é fácil apontar o que é difícil?

A porta-fechada-para-ouvir-filme-mudo e o *repúdio-à-matemática* foram eventos com os quais me envolvi em cotidiano escolar, e penso que oferecem pistas suficientemente interessantes por onde eu deveria começar: por nossas percepções em cotidiano. Para Whitehead, as frequências da vida se repetem e a humanidade aguarda por tais repetições, esperando pelo óbvio e ignorando os detalhes que as tornam diferentes. O cotidiano é marcado pela repetição, e isso o torna extremamente familiar para nós, pois supomos saber o que, como, quando, onde e porque algo vai ocorrer. Precisamos dessa certeza, da candura da rotina, de que tudo continue sendo como tem sido. Esperando pelo que sabemos que deverá acontecer, relaxamos na calma da previsibilidade e descuidamos de perceber que “nunca alguma coisa se repete em todos os seus detalhes” (WHITEHEAD, 1951, p. 15).

Whitehead conceitua como “materialismo científico” a atitude referente ao projeto da modernidade que se estabelece por volta do século XVI. Afirma que “se nos confinarmos a certos tipos de fatos, abstraídos das circunstâncias complexas em que ocorrem, a atitude materialista expressa esses atos na perfeição” (WHITEHEAD, 1951, p. 28). Para ele, o método cartesiano só se aplica a entidades abstratas, ou seja, a ciência moderna só serve às disciplinas exatas – ciências humanas deveriam desenvolver o que ele chama de uma “alternativa doutrina do organismo”. Isso, contudo, ainda não ocorreu plenamente. Embora tenhamos abandonado os dogmas enquanto textos explicativos para as questões que nos colocamos, ainda não nos desvencilhamos da hegemonia da ciência moderna:

[...] o século XVII foi genial e purificou o mundo do pensamento confuso. O século XVIII continuou o trabalho de limpeza, com rude eficiência. O esquema científico durou mais tempo que o esquema teológico. Depressa a humanidade perdeu o interesse pela Graça Irresistível, mas logo apreciou o competente mecanismo devido à ciência (WHITEHEAD, 1951, p. 90).

A ciência moderna (ou materialismo científico, segundo Whitehead) surge a partir da primeira Revolução Científica, no campo das ciências

exatas e naturais. Com ela há o abandono dos dogmas religiosos e o fortalecimento do cientificismo, quando a ciência adquire *status* de campo explicativo de todas as coisas. Se anteriormente “conhecer” significava “crer”, com o pensamento moderno o “conhecer” se torna um projeto racional e objetivo, pautado em práticas de divisão, classificação, isolamento, mensuração, comparação e voltado ao controle e domínio de tudo.

Ao isolar um objeto de estudo, alguns cientistas formulam sobre o mesmo uma lei universal que nega as evidências da experiência imediata e o conhecimento que provém do senso comum. A certeza se estabelece. A verdade se torna única. O olhar em perspectiva induz todos a olharem juntos, para um mesmo objeto, ao mesmo tempo, no mesmo lugar – para que todos compreendam a mesma coisa. O cotidiano tem seus detalhes e diferenças obscurecidos, e o foco salienta apenas aquilo que pode ser homogeneizado e universalizado.

O projeto da modernidade estabeleceu a hegemonia das ciências exatas e as posicionou no topo da pirâmide que erigiu. Esse projeto estabeleceu a primazia da visão e a distinção entre os sentidos, cristalizando um olhar que vê em perspectiva e que se encontra assentado na certeza. Com isso, foi criada uma representação em escala para as disciplinas (desde a mais fácil, até a mais difícil), mantendo a separação do conhecimento que remonta ao paradigma arbóreo (GALLO, 1999). A matemática, portanto, ocupou um lugar quase inatingível nesta hierarquia.

As professoras, com seus jogos matemáticos, justificavam os terem criado para “motivar” as crianças a gostarem de matemática. Certas disso, não se esqueciam de seu contrário, afirmando que “crianças não gostam de matemática”. Em suas falas, eram recorrentes os relatos sobre o envolvimento das crianças com os jogos, ressaltando o encantamento presente e as diversas surpresas que as acometiam quando as crianças inseriam novidades na brincadeira. Mesmo reconhecendo a ludicidade da matemática e a participação de seus alunos, não percebiam que mantinham a certeza sobre a aversão dos estudantes a ela. Os relatos das professoras ajudam a pensar em como relegamos detalhes que perpassam nosso próprio discurso. Esses relatos, obscurecidos pela certeza inicial referente à aversão à matemática, delineiam uma trajetória colonizadora ao considerarem inexistentes a solidariedade e compartilhamento que incluem. São relatos que

negam justamente o que afirmam, relatos que se findam exatamente onde poderiam começar.

Boaventura Santos distingue duas formas de conhecimento: o conhecimento-emancipação e o conhecimento-regulação. O primeiro “é uma trajetória entre um estado de ignorância que designo por *colonialismo* e um estado de saber que designo por *solidariedade*”. Já o segundo “é uma trajetória entre um estado de ignorância que designo por *caos* e um estado de saber que designo por *ordem*” (2000, p. 78). Nos dois últimos séculos, o conhecimento-regulação tem conquistado a hegemonia, invertendo esses estados segundo sua lógica: o colonialismo passa a ser tomado enquanto ordem, e a solidariedade como caos.

É importante, porém, considerar que a colonização não deve ser tomada somente como algo ao qual sucumbimos, nem tampouco destacada apenas nos atos de barbárie em grande escala. Ela também opera no que é microscópico, quando ignoramos as atribuições de sentido postas pelo outro e o formatamos condizente com a resposta que estabelecemos. Se reconhecemos a pesquisa como ação que nos permite conhecer aquilo que ainda não sabemos, por que insistimos em colonizar o saber do outro, ao pesquisar? Esta é uma pergunta que me desloca continuamente, por isso não me ofereça a resposta – prefiro continuar indo.

Precisamos ouvir o que dizemos. Naquilo que produzimos, encontraremos pistas que nos ajudem a compreender nossas percepções e o que temos excluído por considerar pouco significativo. Ao tratar da “negação da afirmação”, Valla (2002) convida a que as narrativas sejam ouvidas cuidadosamente, pois que, em algum momento, por entre afirmações categóricas, podemos encontrar a negação das mesmas e, com elas, outras possibilidades de compreensão. “As crianças não gostam de matemática” – esta era a afirmação – mas se encantam com os jogos, inserindo movimentos surpreendentes e desconhecidos até então. Precisamos ouvir cuidadosamente nossas próprias narrativas, buscando os momentos em que a fala é invertida e as ações solidárias aparecem em nossos discursos, quase imperceptivelmente.

Desconfio de que temos nos refugiado no interior de discursos simplificadores, não percebendo que há “outro discurso dentro do discurso aparentemente repetido” (VALLA, 2001, p. 18). Recusar a complexidade daquilo que observamos, de certa forma nos mantém seguros de que o que

proferimos será repassado sem questionamentos ou debates. Afirmar que “crianças não gostam de matemática” implica em algo conclusivo e impassível – uma afirmação cuja força invisibiliza as encantadoras narrativas que a acompanham e que cristalizam exatamente o oposto.

Precisamos perguntar a quem servem esses discursos que temos proferido. Assim como o sol não girava “inocentemente” em torno da terra, as leituras que empreendemos acerca dos eventos em cotidiano escolar também implicam em posicionamentos políticos, sociais, teóricos, metodológicos e algo mais. Com um aforismo, Maturana (1997, p. 52) lembra que “tudo é dito por um observador”, pois é ele quem opta pela espécie de mundo que pretende configurar.

É preciso compreender porque nos deixamos seduzir pela ideia da redução da complexidade e da suspensão do movimento, quando as ocorrências da vida sinalizam continuamente o contrário. Se tomarmos a teoria da deriva continental formulada pelo cientista alemão Wegener, em 1911, por exemplo, podemos refletir sobre a precariedade das afirmações fundadas nessas ideias. Ele afirma que há aproximadamente 300 milhões de anos, os continentes, tais quais os conhecemos na atualidade, configuravam um único bloco, nomeado *Pangea*. Por volta de 170 milhões de anos atrás, a *Pangea* começou a se dividir devido à ocorrência de correntes de convecção térmica no interior do planeta. Este movimento vem se processando há milhões de anos de forma ininterrupta, sendo que os continentes continuam se deslocando alguns centímetros por ano. Há uma estimativa de que, daqui a alguns milhões de anos, a América do Sul deverá virar de ponta cabeça, invertendo o hegemônico posicionamento do norte em relação ao sul.

Esta teoria permite algumas reflexões filosóficas, uma vez que fala de vida, de movimento e de ruptura com um modelo estático – que, ao ser tomado como estático, torna-se classificador e excludente. Aparentemente, os continentes se encontram inertes e estrategicamente posicionados a favor de alguns, mas, lentamente, movem-se sinalizando que algo ocorre durante os deslocamentos, apesar desses alguns. Nada no mundo encontra-se imóvel, nenhum problema queda-se à observação externa e nenhuma explicação que se pretenda universal pode abarcar completamente aquilo que nomeamos realidade.

Se até o chão se movimenta, onde pisaremos com segurança? Refletir sobre isso requer que repensemos o que vem a ser uma pergunta, e porque ansiamos por fechar com uma resposta a porta que ela abre. E aqui insiro uma breve observação referente ao *status* das perguntas, pois não podemos negar que há aquelas que demandam respostas: precisamos saber se há açúcar no café, o horário da reunião, onde guardamos as chaves.

A pergunta dispõe de naturezas distintas, pois há as que só têm sentido se complementadas forem pelas respostas, e há as que se findadas forem, perdem seu propósito de terem sido feitas. Portanto, dentre as perguntas, algumas são findas e outras são caminhanças – e não devemos tomar umas pelas outras.

A pergunta nos desestabiliza e aparentemente subtrai nossa pretendida segurança, a qual relacionamos com o porto seguro de um chão firme e inexorável. Com isso, não percebemos que, ao oferecer uma explicação conclusiva, encerramos o processo de busca e matamos a curiosidade, importante alimento para o pesquisador e para o professor. Isto não é interessante? Se precisamos de chão para nos sentirmos em segurança, e se o nosso chão se encontra em movimento, o que dizer das relações e da vida que pulsam sobre ele? Najmanovich (2001) propõe a virtualização da educação, no sentido de mudarmos de foco e entregarmo-nos à interrogação, possibilitando

[...] sair do espaço das respostas clássicas e das críticas tradicionais, conformando um ‘campo de problematização’ que será percorrido com o objetivo de esclarecer a problemática, produzir novas distinções, gerar interrogações, sutilizar diferenças e descobrir os entrelaçamentos que estruturam a problemática educativa (NAJMANOVICH, 2011, p. 98).

Por que ainda insistimos em computar as dificuldades que cristalizamos e em ignorar que algo se processa apesar de nosso olhar suficiente? Por que não aprendemos com Certeau (1994) a nos interessar pelos praticantes? Por que continuamos a proferir discursos que nos distanciam justamente de quem nos dispomos a conhecer? Como o outro se vê em nossos escritos, será que ele se encontra ali? Temos reforçado o “desperdício da experiência” (SANTOS, 2000) e contribuído para que a distância entre

ciência e senso comum se perpetue? Qual será nosso legado à posteridade, ao descrever a escola pela perspectiva da falta e silenciar as narrativas proferidas pelo outro?

Mas, vamos trazer de volta as crianças e o Charles Chaplin. O filme era mudo e as crianças precisavam de silêncio para ouvi-lo. Para isso, empregavam seus sentidos de forma distinta à descrita em seus livros de ciências, pois que ouviam os sons que elas próprias produziam, a partir da leitura das imagens. Talvez seja por *isso*, mas pode ser por *aquilo* também – e isso depende de como movimentamos nossa percepção sobre esse evento. O que temos de chão firme neste solo movediço, é que podemos nos deixar surpreender por essas crianças que ouvem palavras ditas em meio ao silêncio, e nos maravilhar com o que podem estar ouvindo.

Ao computar as dificuldades encontradas e materializar o olhar da falta, posicionamo-nos fora do campo de estudo, estabelecendo uma relação hierárquica e distante. Com isso, tomamos o cotidiano naquilo que dele conhecemos previamente, orientando-nos segundo “o que deve ser” para que tudo permaneça como “sempre tem sido”. Tradicionalmente tomado por *espaçotempo* repetitivo e pouco fecundo, o cotidiano escolar se processa em movimento contínuo e repleto de diferenciações sutis. De forma a tentar compreendê-lo, prescindimos da necessidade de refugiar em categorias, distinções, espacialidades e temporalidades, uma vez que qualquer pretensão por empregá-las, empobrece nossa tentativa de compreender. A peculiaridade de sua visibilidade faz com que alguns traduzam o cotidiano como insignificante e nele encontrem tão somente a reprodução daquilo que é previsível, desconsiderando a surpresa e o imponderável contidos no detalhe.

Uma agenda prévia à investigação em cotidiano, provavelmente privilegia as concepções do pesquisador junto ao caminho que foi delineado, pois “[...] aquilo que observamos não é a Natureza em si, mas, sim, a Natureza exposta ao nosso método de questionar” (HEISENBERG, 1987, p. 48). E aqui temos um paradoxo, pois se o cotidiano se repete de diferentes formas, se é marcado pela imprevisibilidade e se os significados que tecem as narrativas são compartilhados por aqueles que lá se encontram antes da chegada do pesquisador, como este pode projetar antecipadamente o seu caminho neste campo que flui?

Talvez estejamos anunciando a conclusão do texto antes de nos aproximarmos dele, e se digo isso é porque me ocorreu agora de pensar o cotidiano como um texto que é escrito continuamente a várias mãos, incluindo a diversidade de direcionamentos que cada um oferece e embo-lados a outros tantos textos que nem supomos existir. Podemos visualizar este texto a partir da metáfora da rede, e, se assim for, uma alternativa de leitura deveria romper com a classificação dos fios. Isto porque

[...] queremos dizer um tipo de relação que supera em complexidade ou que é bem distinta da que é expressa na mecânica newtoniana. O mundo, assim, nos aparece como um complexo tecido de fenômenos, no qual conexões de tipos diversos alternam-se ou se sobrepõem ou combinam-se e, em consequência, determinam a tessitura do todo (HEISENBERG, 1987, p. 83).

Se, ao computar o que falta, o pesquisador se distancia da possibilidade de compreender, também é preciso ressaltar que, ao fazer isso, de forma complementar ele afirma sua responsabilidade com a pesquisa que idealizou. Trata-se de uma forma de “rigor”. Ávido por oferecer sua parcela de contribuição para que a “escola de qualidade” localizada nos discursos – e com endereço incerto na realidade – possa finalmente se materializar, direciona seus esforços por analisar esta instituição que lhe é familiar, detectar as deficiências e, *voilà*, anunciar a solução. Constituinte da postura do pesquisador, este tipo de responsabilidade muitas vezes se volta contra seus princípios tão logo se firme como um fim em si mesmo, negando a alteridade por hipercorreção.

O cotidiano flui independente de nossas sinalizações, ao mesmo tempo em que as toma para si e as inclui em seu movimento. A cada evento arrebatamos com a surpresa e envolve-nos com a dúvida, sendo elas, a surpresa e a dúvida, elementos que nos capturam e permitem acompanhar seu fluxo. Para entender isso, trago a narrativa de uma professora² sobre um menino e um caminhão de biscoitos, pois que é doce tentar entender o que é complexo saboreando uma gostosura.

Era um menino aluno de uma classe multisseriada, fincada em uma escola na zona rural. Seis alunos ao todo, cada um de um tamanho, idades e tipos diferentes – famílias, posses, sonhos, conhecimentos – tudo era

diferente. Estudavam na mesma classe, merendavam juntos, corriam no recreio e a coisa ia indo, mas, havia um detalhe: o menino mais velho da turma ainda não sabia ler.

A professora ficava triste, tentava de um jeito, tentava de outro, mas o menino continuava sem ler. A escola estava fincada na roça, então ela inventou de fazer uma horta, sabe como é, roça, horta, menino, tudo a ver. Comprou as sementes, fizeram os canteiros, plantaram, ficou uma beleza. Registravam o crescimento das plantas, escreviam receitas, misturavam aquela vida brotando da terra com as letras que brotavam nos cadernos... mas, o menino continuava sem ler.

Foi com brilho nos olhos que ela falou sobre a horta, mostrou-me as fotos da couve, da taioba, do almeirão e do tomate-cereja, seu maior orgulho. Mas não deu certo, ele não aprendeu a ler. Então, ela desviou o olhar da horta e viu o campo de futebol, que ficava do outro lado do muro da escola. Percebeu que o menino gostava de bola e inventou de falar sobre os times, jogadores, bandeiras, campeonatos e coisas afins. A sala de aula foi tomada por cartazes, recortes de jornais, desenhos, textos futebolísticos. O menino gostou também, assim como tinha gostado da horta, mas ainda continuava sem ler.

A professora não desistiu. Pensava. Inventava. Até que um dia, quando as crianças estavam no pátio da escola, eis que surge um caminhão. Para quem não sabe, a chegada de um veículo em localidades do interior é algo que demanda uma olhada, ninguém permanece inerte a um espetáculo desses. O caminhão chegou, o menino olhou. Olhou e disse: *é o caminhão da Parati!*

A professora sorriu. Escrita na lateral do caminhão, a palavra, *Parati*. Era isso. Era esta a possibilidade. Atenta aos detalhes ao mesmo tempo em que arriscava as alternativas que inventava, a professora percebeu que ali havia uma pista de como trabalhar com o menino. E aqui encerro a história que continua por lá, e se a trouxe neste texto foi para que me ajudasse a concluir o que venho argumentando.

Gosto imensamente desta história, por aquilo que anuncia: uma professora que não se detinha em verificar as limitações do menino, mas que inventava sua prática cotidianamente sem descuidar do que era tecido além disso. O desapego com a suposta linearidade, presente na aprendizagem, intensificou sua percepção e a levou a caminhar junto com o menino,

através das trilhas “improváveis” que ele percorria. Talvez um olhar maniqueísta possa vislumbrar no percurso desta professora e deste texto, alguns passos de *Pollyana*. Esta personagem convida a produzir como inexistente aquilo que é “mal”, ocultando-o com a invenção de seu oposto. Trocar o *errado* pelo *certo* é uma forma de manter nossa classificação e controle sobre a realidade, e não podemos compreender o que é processual se isolarmos quaisquer elementos constituintes. Isso, contudo, não exclui a opção pela produção de um conhecimento que favoreça o outro – quando neste *outro* residem *todos*.

Segundo Boaventura Santos (2001), a produção do conhecimento precisa incluir a busca da verdade e a busca do bem, delineando um conhecimento prudente que torne melhor a vida de todos. Ele afirma que, historicamente, a separação entre a busca da verdade e a busca do bem foi necessária, de forma a possibilitar o surgimento da ciência e o distanciamento dos dogmas durante a primeira revolução científica. Os cientistas precisavam se mostrar neutros e ressaltar o rigor e o cientificismo em suas atividades, para que fossem tolerados pelas autoridades religiosas da época:

A ruptura entre a busca da verdade e a busca do bem foi talvez o que de mais fatídico aconteceu à ciência moderna, porque a busca da verdade, separada da busca do bem, levou, efetivamente, ao reducionismo: o reducionismo como desconhecimento ativo da complexidade em nome do rigor da verdade. Esse desconhecimento ativo de complexidade transformou-se numa verdade em si mesma: o rigor da verdade transformou-se na verdade do rigor, e a verdade do rigor acabou por boicotar o rigor da verdade (SANTOS, 2001, p. 16).

Este autor ensina, ainda, que não precisamos investir na objetividade e neutralidade ao pesquisar, pois podemos evitar o sectarismo deixando-nos surpreender pela realidade. Refletindo sobre isso, afirma que “o compromisso com a objetividade existe para fundar a objetividade do compromisso”, ou seja, para verificarmos nosso posicionamento em relação à alteridade. Esse posicionamento se reflete nas traduções que fazemos, através da ampliação da “inteligibilidade das práticas sociais e das mobilizações sociais” (SANTOS, 2001, p. 18).

Nossa tarefa durante a pesquisa não é computar o que a realidade não oferece quando comparada aos padrões que estabelecemos, ou examinada com um rigor descomprometido com o outro. Crianças que precisam de silêncio para ouvir filmes mudos, ou que imprimem ritmos diferenciados ao tempo quando percebem a ludicidade matemática, ou que inventam seus próprios processos de alfabetização, são crianças que criam travessias onde visualizamos obstáculos. É no detalhe daquilo que é quase imperceptível que podemos atravessar, e esse detalhe se revela em meio à surpresa. Que encerremos a produção do que falta, para que possamos compreender o que é produzido apesar de nós.

E o besouro? Ah, é improvável que ele possa voar – conta Guimarães Rosa. A ciência computou rigorosamente esta impossibilidade. Pesado demais, desajeitado demais, carrega uma carcaça que não alçaria um milímetro do chão. Desajeitado. Os cálculos demonstraram que suas asas finíssimas não podem suportar tamanho peso, e seu corpo não apresenta qualquer traço de aerodinâmica.

Mas, ele voa.

Notas

- 1 A grafia “espaçotempo” é empregada, aqui, no sentido que lhe atribui Alves (2002), “para contrapor-se às que, criadas na modernidade, nos obrigam à dicotomização da realidade”.
- 2 Professora Afrine Fernandes – Rede Pública Municipal de Santo Antônio de Pádua (RJ).

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B. de, ALVES, N. (org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas. Sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N. & GARCIA, R. L. *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HEISENBERG, Werner. *Física e filosofia*. Brasília: Editora UnB, 1987.

MATURANA, Humberto. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado* – questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ROSA, João Guimarães. *Ave, palavra*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1970.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente*. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *et alli*. Por que pensar? *Lua Nova*, São Paulo, n. 54, 2001. Disponível em <<http://migre.me/6hQ9Q>>. Acesso em 05 Ago. 2009.

VALLA, Victor Vincent. Procurando compreender a fala das classes populares. In: _____. *Saúde e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

WHITEHEAD, Alfred North. *A ciência e o mundo moderno*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1951.

Recebido em 13 abr. 2010 / Aprovado em 29 mar. 2011

Para referenciar este texto

LACERDA, M. P. O cômputo das dificuldades. *EccoS*, São Paulo, n. 25, p. 181-194, jan./jun. 2011.