

# O pesquisador assume seus limites – início do processo para ir além da 'cegueira epistemológica'

The researcher assumes his limits –  
beginning of the process of going beyond  
inherited epistemological blindness

**Virgínia Louzada**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
[virginalouzada.feuerj@gmail.com](mailto:virginalouzada.feuerj@gmail.com)

**Nilda Alves**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
[nildag.alves@gmail.com](mailto:nildag.alves@gmail.com)

## Resumo

Em torno da noção de “cegueira epistemológica”, desenvolvida por Inês Barbosa de Oliveira em artigo escrito em 2007, este ensaio indica a posição importante desta noção na formação de pesquisadores e nos processos de pesquisa, em especial na corrente chamada de “pesquisas nos/dos/com os cotidianos”. Isto é feito por duas pesquisadoras de gerações diferentes que se colocaram a ‘conversar’ acerca do modo como leram e pensaram o referido artigo. Na formação mostramos que o surgimento do referido artigo trouxe a possibilidade de entendermos duas coisas: que nossa própria formação pode nos cegar quanto a outras possibilidades de compreensão daquilo que pesquisamos; que no processo, mesmo de formação, no contato com ideias diferentes, podemos nos interrogar acerca de outros caminhos. Quanto aos processos de pesquisa que desenvolvemos, essa ideia nos faz perguntar: como superar nossas cegueiras individuais? E compreender que a possibilidade de superá-las está nos encontros acadêmicos múltiplos que desenvolvemos: nas ‘conversas’ com membros do nosso grupo de pesquisa; na escrita de artigos que publicamos; nas ‘conversas’ desenvolvidas com colegas nos congressos de que participamos e que conosco discutem os textos que escrevemos. Em outras palavras, nas inúmeras redes de pesquisa de que participamos e que nos indicam nossos pontos cegos e nos permitem ir além deles.

**Palavras-chave:** ‘Cegueira epistemológica’. Redes de pesquisa. Formação do pesquisador. Limites do pesquisador.

## Abstract

Around the notion of "epistemological blindness", developed by Inês Barbosa de Oliveira in an article written in 2007, this essay indicates the important position of this notion in the training of researchers and in the processes of research, especially in the current called "in/from/with the everyday life". This is done by two researchers from different generations who started to 'talk' about how they read and thought this article. In formation we show that the emergence of this article has brought us the possibility of understanding two things: that our own formation can blind us to other possibilities of understanding what we are researching; that in the process, even of formation, in the contact with different ideas, we can question ourselves on other ways. As for the research processes, we have developed, this idea makes us ask: how to overcome our individual blindness? And to understand that the possibility of overcoming them is in the multiple academic meetings we have developed: in 'conversations' with members of our research group; in writing articles we make public; in the 'conversations' developed with colleagues in the congresses that we participate in and that discuss with us the texts that we write. In other words, the countless research networks that we participate in that indicate our blind spots and allow us to go beyond them.

**Keywords:** Epistemological blindness. Research networks. Researcher's formation. Researcher's boundaries.

## **C**onsiderações iniciais

*O sinal verde acendeu-se enfim, bruscamente os carros arrancaram, mas logo se notou que não tinham arrancado todos por igual. O primeiro da fila do meio está parado, deve haver ali um problema mecânico qualquer, o acelerador solto, a alavanca da caixa de velocidades que se encravou, ou uma avaria do sistema hidráulico, blocagem dos travões, falha do circuito eléctrico, se é que não se lhe acabou simplesmente a gasolina, não seria a primeira vez que se dava o caso. O novo ajuntamento de peões que está a formar-se nos passeios vê o condutor do automóvel imobilizado a esbracejar por trás dos para-brisas, enquanto os carros atrás dele buzina frenéticos. Alguns condutores já saltaram para a rua, dispostos a empurrar o automóvel empanado para onde não fique a estorvar o trânsito, batem furiosamente nos vidros fechados, o homem que está lá dentro vira a cabeça para eles, a um lado, a outro, vê-se que grita qualquer coisa, pelos movimentos da boca percebe-se que repete uma palavra, uma não, duas, assim é realmente, consoante se vai ficar a saber quando alguém, enfim, conseguir abrir uma porta, Estou cego.*

*(José Saramago, Um ensaio sobre a cegueira)*

O objetivo deste ensaio é estabelecer ‘conversas’<sup>1</sup> com a noção<sup>2</sup> de ‘cegueira epistemológica’, abordada pela primeira vez no artigo intitulado “Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo”, de Oliveira (2007). Compreendemos a relevância de promover estas ‘conversas’ por entender que tal noção é extremamente potente para pesquisadores/as com o compromisso ético, teórico e epistemológico das pesquisas dos/nos/com os cotidianos. Assumimos de saída, por nos considerar parte desse grupo, a nossa parcialidade de compreensão da questão, uma vez que “a realidade é opaca (...), que ela não é captável enquanto tal, mas só por meio dos indícios que conseguimos dela captar” (OLIVEIRA, 2007, p. 57).

Assim, as autoras deste texto promovem essa ‘conversa’ a partir dos lugares que ocupam, ou seja, o de “duas gerações de pesquisadoras” que tiveram os contatos iniciais com o texto com o qual ‘conversamos’ em situações diferenciadas: a primeira, como estudante de curso de pós-graduação e a segunda, que havia sido professora da orientadora de doutorado da primeira, na pós-graduação. Mas, ambas entendem, no entanto, ser necessário “enfrentar a incapacidade de ver/ler/ouvir/sentir aprendida, que dá origem à *cegueira epistemológica*, buscando, por meio de trabalho sempre coletivo, superar

---

<sup>1</sup>Nas pesquisas ‘nos/dos/com os cotidianos’ as ‘conversas’ desenvolvidas com seus ‘*praticantes pensantes*’ (OLIVEIRA, 2012) são entendidas como o lócus central dos processos nelas praticados.

<sup>2</sup>Lefebvre (1983) indica que o recurso à *noção* aparece quando, em ciência, não temos ainda um conceito fechado sobre uma questão. Desta maneira, o recurso à *noção* vai aparecer quando um determinado pensamento ainda está em curso.

as cegueiras desenvolvidas” (Ibid., p. 67). Essas diferentes situações vêm possibilitando ótimas ‘conversas’ entre as autoras – e destas com o texto de Inês - que permitem identificar tanto as diferenças pelas quais todos os encontros se iniciam, como ajudam a compreender os modos de cada uma desenvolver seus processos de pesquisa.

Desse modo, entendemos ser interessante indicar a importância da compreensão da noção de ‘cegueira epistemológica’ tanto na formação de pesquisadores/as, como nos processos de pesquisa desenvolvidos na corrente chamada de ‘pesquisas nos/dos/com os cotidianos’.

## **Ampliando as ‘conversas’ com Inês Barbosa de Oliveira e a noção de “cegueira epistemológica”: pensando a formação de pesquisadores/as**

*Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar!*

(Eduardo Galeano, *O Livro dos Abraços*)

Uma de nós, a pesquisadora mais jovem, trabalhou por quase dois anos como professora regente dos anos iniciais na escola do Instituto Benjamin Constant<sup>3</sup>, instituição que é referência nacional no atendimento às pessoas cegas e com baixa visão. Tal experiência foi extremamente desafiante e formadora para a professora em questão, pois até aquele momento não havia tido nenhum contato com pessoas cegas. Mesmo possuindo uma considerável experiência como professora dos anos iniciais na rede regular, sabia que teria que “reaprender” a ser professora naquele contexto, uma vez que trabalhar no instituto obrigaria a aprender a enxergar – e compreender - para além do que os olhos lhe permitiam. Narrar tal desafio nos faz lembrar Diego, de “O livro dos abraços”, de Galeano, que pede ajuda ao pai, Santiago, para aprender a olhar; essa professora precisava de ajuda para olhar, uma vez que concordamos com Foerster quando o pesquisador afirma que “devemos compreender o que vemos ou, do contrário, não o vemos” (FOERSTER, 1996, p. 71).

Uma parte das experiências narradas e comentadas neste texto vão de encontro ao esforço despendido por esta ‘*professorapesquisadora*’<sup>4</sup> nessa nova aprendizagem.

---

<sup>3</sup>Centro de referência nacional na área da deficiência visual. A instituição possui escola especializada para esse público e também é responsável pela criação de material didático adaptado, assim como pela reabilitação de pessoas que perderam parcial ou totalmente a visão na vida adulta. Para maiores informações, ver <http://www.ibc.gov.br/o-ibc>.

<sup>4</sup>No desenvolvimento das pesquisas nos/dos/com os cotidianos fomos percebendo que as dicotomias necessárias à construção das ciências na Modernidade significavam limites ao que buscávamos

Levamos em conta que todos/as temos “ainda não saberes” (ESTEBAN, 2001) e, como aponta Oliveira, “cegueiras epistemológicas oriundas da parcialidade da nossa visão” (Ibid., p. 54) e que é a partir do outro/a que aprendemos o que ainda desconhecemos e enxergamos o que não conseguimos enxergar sozinhos/as. Nesse sentido, Oliveira defende que “(...) a produção do conhecimento precisa ser sempre obra coletiva, na qual a cegueira de uns pode ser minimizada pela capacidade de “ver” dos outros, portadores de outras cegueiras etc.” (Ibid., p. 56).

Assim, os/as profissionais “videntes”<sup>5</sup> do Instituto – assim chamados porque enxergam – costumam ser matriculados em cursos oferecidos pela instituição e participam de oficinas e seminários com a finalidade de aprender como se dá a rotina de pessoas cegas e suas maneiras de ser/estar/ compreender/viver o mundo.

Em uma dessas oficinas, por exemplo, estes/as profissionais eram convidados/as a participar de uma atividade de cegueira simulada, que era realizada da seguinte forma: o grupo era dividido em duplas, sendo que uma das pessoas estaria momentaneamente impossibilitada de enxergar (com uma venda nos olhos) e a outra seria o seu/a guia, ou seja, os olhos daquele/a que estava com os olhos vendados. A dupla, então, andava a esmo pelo instituto, sendo que a pessoa que enxergava seria responsável pela segurança do colega/a que estava temporariamente cego/a; este/a, por sua vez, teria acesso a grandes desafios, como subir e descer escadas e atravessar o estacionamento, por exemplo, enquanto tinha a responsabilidade de narrar suas impressões sobre a experiência. Depois de um tempo, as pessoas trocavam de lugar e invertiam os papéis. Ao final da oficina, o grupo se reunia e trocava impressões sobre o ocorrido.

Uma de nós pode vivenciar essa experiência nas duas posições. Temporariamente cega, percebeu detalhes considerados cotidianamente desprezíveis por quem enxerga que são extremamente importantes para quem não pode fazê-lo. Explicando melhor, era possível perceber quando a janela estava aberta, pois o ambiente ficava mais iluminado e era possível sentir o calor na pele por conta dos raios solares incidindo no corpo; ou que havia se distanciado de onde estava, em um setor diferente do instituto, porque o som que fazia ao pisar no concreto era diferente do som proveniente de pisar na madeira, por exemplo. Como a pessoa que guiava, estabelecia uma relação de confiança na parceria, assim como compartilhava as diferentes impressões que cada um/a tinha ao passar pelo mesmo lugar.

---

compreender. Isto nos fez usar os termos dessas dicotomias de modo diferente: unidos, em itálico e com aspas simples. Isto serve para nos alertar, todo o tempo, desses limites.

<sup>5</sup> O instituto possui profissionais que enxergam, cegos e com baixa visão.

Ousamos dizer que a ausência de visão lhe possibilitava fugir do *traço acostumado* – nas palavras de Manoel de Barros (2010) – e aprender a partir dos outros sentidos, muitas vezes desconsiderados por conta da visão. Costuma-se dizer que a pessoa cega “desenvolve” os demais sentidos para suprir a carência da visão, o que não é verdade; apenas a pessoa cega fica mais atenta aos demais sentidos porque precisa deles para apreender o mundo e entender o que está acontecendo a sua volta. Ou dito de outra maneira, todos nós que temos todos os nossos sentidos nos fixamos, com muita frequência, na visão e esquecemos que podemos nos valer dos outros.

Oliveira (2007) defende que “a crença em verdades absolutas e universais deriva dos limites impostos pela cegueira emocional, cultural e epistemológica desenvolvida” (Ibid., p. 58), sendo necessário buscar outras formas de saber, inclusive buscar outras metodologias que promovam diferentes possibilidades. Cabe-nos, então, subverter a própria etimologia da palavra cegueira – “estado de cego”, falta de lucidez – pois nos parece correto afirmar que a pessoa cega enxerga com as mãos, com o nariz, com os ouvidos, com a pele... Seguindo essa linha de raciocínio, Foerster defende que:

(...) ao dizer “ver”, emprego este termo no sentido que lhe dava William Blake, quando afirmava que ele não via *com* os olhos, mas *através* deles. Isto significa que ver equivale a um insight, equivale a alcançar a compreensão de algo, utilizando todas as explicações, metáforas, parábolas, etc, com que contamos. (FOERSTER, 1994, p. 59).

Seria mesmo o caso de dizer, pelas experiências que tivemos, como as narradas aqui, que é possível enxergar com os outros sentidos. Cegos enxergam com as mãos quando estão lendo em Braille ou quando procuram conhecer os traços do rosto de uma pessoa, por exemplo; enxergam com os ouvidos quando reconhecem o som de algo e etc. O convívio com pessoas cegas permitiu enxergá-las a partir de outro lugar – não o lugar da falta de visão, como costumeiramente se pensa essas pessoas. Proporcionou-lhe um “giro epistemológico”, que é entender-lhes a cegueira como uma característica, não como “falta de lucidez”. Permitiu aprender, com essas pessoas, o que elas têm para ensinar, assim como fazemos com as demais pessoas justamente pelo fato de serem diferente de nós.

Durante o tempo em que trabalhou na instituição, ouviu inúmeras queixas sobre os processos de invisibilização vivido por essas pessoas cotidianamente... Entre os relatos mais absurdos, ouviu uma colega professora lhe dizer que, certa vez, estava em um restaurante com uma amiga e o garçom perguntou à acompanhante qual era o prato escolhido por ela, como se não pudesse responder por si. O fato do cardápio não estar em Braille significava que a pessoa que enxergava teria que ler as opções para ela, não que ela não pudesse dizer o que havia escolhido para o almoço.

Uma de nós recorda-se, assim, de uma das inúmeras situações vividas a partir desse convívio, extremamente interessante para fugir desse *traço acostumado* que a visão nos proporciona. A pessoa em questão estava usando um dos banheiros do instituto, quando uma colega cega também precisou fazê-lo. O banheiro possuía duas portas secundárias, onde se localizavam os vasos sanitários e a porta principal, localizada em frente a pia. Ao sair do banheiro, a professora vidente retirou o molho de chaves que pertencia à professora cega para trancar a porta principal, deixando-o em cima da pia. Alguns minutos depois, a colega a procurou para dizer que não voltasse a fazer isso – retirar algum objeto de uma pessoa cega do lugar, sem avisá-la – pois ela havia ficado “desesperada” sem saber onde as chaves estavam. Por conta da ausência da visão, pessoas cegas precisam ter referência – muitas vezes orais ou com outra sonoridade – do que está acontecendo; nesse caso específico, deveria ter sido avisado que o molho de chaves estava em cima da pia, ou deveria ter deixado a chave na fechadura, que era o lugar onde estava. Tal situação, além de causar constrangimento, foi importante para repensar comportamentos naturalizados, fato extremamente importante para quem se assume como *‘professorapesquisadora’*.

Pensando a possibilidade de instaurar processos de desinvisibilização das pessoas cegas, Santos (2004) nos oferece a Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências, para pensar esse processo ainda muito presente nos diferentes cotidianos, levando em conta a nossa dificuldade de lidar com quem é diferente de nós. Para o autor, “o objetivo da Sociologia das Ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (SANTOS, 2003, p. 786).

Em relação à Sociologia das Emergências, Boaventura afirma que o conceito que a fundamenta é o Ainda-Não (BLOCH apud SANTOS, 2003, p. 794/795). Sob essa premissa, a realidade não se restringe àquilo que existe, mas considera o futuro a ser criado a partir das alternativas do presente. Desta forma, torna-se necessário repensar as nossas lógicas para contemplar o potencial emancipatório que elas carregam, entendendo que o futuro será criado por meio de possibilidades plurais e concretas e de ações individuais e/ou coletivas.

A compreensão de tudo isto, para a primeira de nós, levou à formação de um acervo de possibilidades nas pesquisas que passou a conduzir como *‘professorapesquisadora’* no presente, indicando processos que, com outros, no grupo de pesquisa a que pertence e no GT da ANPEd no qual apresenta seus trabalhos, busca ir para além da *‘cegueira epistemológica’*, sabendo que deve pesquisar com os cinco sentidos.

## Para além da “cegueira epistemológica”: a ideia de pesquisar com os cinco sentidos

Oliveira (2007) em seu artigo com o qual ‘conversamos’ neste texto, lembrando o trabalho pioneiro de AZANHA (1992) acerca da importância dos cotidianos e os estudos acerca dos mesmos, fala da necessidade de articular as “lógicas de produção e funcionamento” desses ‘*espaçotempos*’ com suas origens políticas. Diz ela, então, que se estes foram

outrora negligenciados e desnudos de sua dignidade política e epistemológica pelos procedimentos epistemicidas<sup>6</sup> levados a termo por uma automeada modernidade que se pretendeu “universal” na qualidade de civilização e modo de compreensão de mundo, eliminando, subalternizando, subordinando, marginalizando ou ilegalizando práticas e grupos sociais entendidos como ameaça à expansão capitalista e/ou à expansão comunista (cf Santos, 1995, p. 328), [é preciso assumir] a dimensão político-ideológica dessa postura epistemológica, (...) tão importante quanto a própria epistemologia é indissociável dela. E é essa indissociabilidade que cria a necessidade e a inevitabilidade de concomitância no desenvolvimento político-teórico-epistemológico-metodológico da pesquisa nos/dos/com os cotidianos (Ibid., 2007, p. 6).

Em seguida, a autora lembra o modo como assumiu em outro texto, escrito em parceria com Nilda Alves, algumas histórias que Foester (1996) dizendo:

a primeira é a do caso de Castañeda nos seus encontros com o bruxo Don Juan, no México, quando o primeiro, depois de inúmeras tentativas frustradas de “ver” coisas que o bruxo mostrava porque estava “vendo”, ouve deste que só “verá” o que ele, o bruxo, “consegue ver” quando esquecer todas as explicações que já tem dentro dele. A segunda é sobre um soldado que, ao perder parte da visão na Primeira Guerra Mundial, perde a condição de se locomover e de se relacionar, como antes, com suas pernas, seus pés, seus braços e suas mãos, o que obriga os médicos, como último recurso e que dá certo, a vedarem seus olhos completamente, para que ele possa reaprender, em novas bases, a semovimentar de novo. A terceira é uma (...) história de Bateson que comenta como um colega cego enxergava muito melhor do que ele a posição do próprio escritório, “vendo” através da parede. Após essas histórias, Von Forster nos dá a sua grande contribuição epistemológica, a partir das pesquisas que desenvolve, e que contraria muito do que antes aprendemos/ensinamos. Afirma ele: Não vejo se não creio!<sup>7</sup> (ALVES; OLIVEIRA, 2001, p. 109)

Estes raciocínios desenvolvidos em torno do que pode significar ‘ver’, compreendem que este sentido teve prioridade na Modernidade sobre os outros tantos sentidos que possuímos como seres humanos e entendem que a ‘cegueira epistemológica’ é também

---

<sup>6</sup>O neologismo segue a ideia, já referida, de Boaventura de Sousa Santos (1995 e 2005) de que “o genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho” (1995, p. 328). (nota 4 do texto de OLIVEIRA, 2007, p 22)

<sup>7</sup>É preciso lembrar que, durante toda a modernidade, a afirmativa é ver para crer, com o popular “teste São Tomé”, conhecido por todos e apropriado pela propaganda. (nota 7 do texto de OLIVEIRA, 2007, p 22)



uma criação política, além de epistemológica e metodológica. Nesse sentido, a autora contribui para a compreensão e enfrentamento de questões que temos, hoje, no campo das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, com a noção trazida em seu texto. Algumas dessas questões existem desde sempre, já que não param de aparecer em nossos artigos e ‘conversas’, pois, como sempre, não se trata de dar ‘respostas finais’ a nenhuma delas, mas, discuti-las para articular novas formas e novos processos das pesquisas que desenvolvemos.

A primeira dessas questões é a de que a posição hegemônica do ‘ver’ – descoberta a existência de “cegueiras” – precisa ser superada, exigindo que aprendamos a trabalhar e criar com todos os sentidos. Isto foi já compreendido pelos pesquisadores/as dos nos/dos/com os cotidianos, mas a dificuldade de se criar processos que permitam esta superação continua na pauta dos mesmos/as, comparecendo aqui e ali, em momentos diversos. Esses processos exigem também - na medida em que estudamos artigos que escrevemos, criticando-os e ‘conversamos’ entre nós - que nos percebamos sempre em processo, como já nos foi indicado por Alves (2008) ao dizer em um de seus textos:

Vou buscar, assim, (...), tratar o pensamento dessa autora, que sou eu mesma há alguns anos, como o pensamento do *outro*, assumindo toda a *subjetividade* que esse processo inclui, percorrendo o *caminho epistemológico* que foi o meu, mas é de outra, na medida em que o busco compreender com o que sou hoje, diferente do que era então, por minhas tantas vivências, minhas leituras, minhas discussões com colegas, no entanto. Não faço isto por vaidade ou soberba, mas porque considero que essa é a trajetória necessária ao processo das pesquisas *nos/dos/com os cotidianos*: precisamos nos ver, como pesquisadores, *mergulhados* em nossos próprios cotidianos, nos quais abraçamos ferrenhamente algumas ideias que devemos, desconsertados, deixar para trás ou criticar com força mais adiante, pois a vida se impõe todas às vezes e assim deve ser, em especial nessas pesquisas. Todo esse processo nos mostra em permanente movimento e nos indica que somos e pensamos diferente daquilo que pensávamos pensar algum tempo antes (ALVES, 2008, p. 40).

E essa condição necessária de estarmos nós mesmos, sob observação e crítica, não é fácil.

A existência do campo desta corrente de pesquisas nos fez perceber, ainda, que existem influências diversas entre os inúmeros grupos que as desenvolvem. Isto nos permitiu perceber que formamos com nossas leituras e ‘conversas’, o que podemos chamar de ‘redes de pesquisas’ acerca dos temas, métodos, modos de escritura, compreensão de aspectos da realidade ou criação de ‘*conhecimentossignificações*’, com aquilo que buscamos trabalhar. Em relação a isto, vem nos questionando os modos como estas redes que formamos para pesquisar se relacionam com aquelas que identificamos como “redes

educativas”<sup>8</sup> que são as que formamos em nossos tantos contatos sociais e que são entendidas como de *‘prácticasteorias’*, já que surgem de ações que realizamos e que criam pensamentos que nos conduzem a outras ações. Lembremos que foi este movimento que permitiu a Oliveira (2012) forjar a ideia que, nos cotidianos, somos todos *‘praticantespensantes’*.

Assim, andamos nos perguntando sobre os modos como nossas ‘redes de pesquisa’ se relacionam com as inúmeras ‘redes educativas’ que todos nós formamos – e nas quais nos formamos – nas relações sociais com outros seres humanos. Essas redes que temos, em vários grupos de pesquisa, até o presente, enunciado como sendo as seguintes: a da formação acadêmica; a das ações pedagógicas cotidianas; a das políticas de governo; a das ações coletivas dos movimentos sociais; a da de criação e “uso” das artes; a das pesquisas em educação; a de produção e ‘usos’ de mídias; a das vivências nas cidades, no campo e à beira das estradas. Ou dizendo de outro modo: como nossas conversas e trocas dentro da corrente nos/dos/com os cotidianos nos permitem ampliar nossas preocupações e questões para muito além delas? Ou ainda: não criemos nenhuma ‘cegueira epistemológica’ especial na corrente de pesquisa em que atuamos. Como ter base para isto fazer, sempre?

Outra questão que nos mobiliza bastante é a que trata da formação dos/das pesquisadores/pesquisadoras dentro desta corrente de trabalho. A formação se dá, antes de qualquer coisa, pelas múltiplas relações que todos temos nas ‘redes educativas’ que formamos e se dá, de modo mais sistemático, em um curso universitário. Por sua própria definição e pelo conteúdo indicado pelo seu próprio nome, as universidades são *‘espaçostempos’* de múltiplas ideias e muitas *‘prácticasteorias’* que devem estar, sempre, em processos de contraposição, oposição, acertos e negociações. Assim, ao chegar a um curso de formação, os *‘praticantespensantes’* dos cotidianos trazem consigo os tantos e tão diversos *‘conhecimentossignificações’* formulados nas diversas redes educativas nas quais circulam. Acreditamos que, no presente, uma das questões que estamos percebendo como agudas é a da crescente religiosidade dos nossos estudantes. Como tratar disto de modo a que permitam que se formem como pesquisadores/pesquisadoras neste campo de pesquisa?

Para, além disto, se pensarmos nos cursos de formação, sabemos que sempre se apresentam no plural e que assim deve ser. Com isto, precisamos entender que o contato com outras ideias, *‘prácticasteorias’*, métodos é o que existe *‘dentrofora’* de cada curso feito,

---

<sup>8</sup> Esta idéia de ‘redes educativas’ foi, inicialmente, apresentada por Nilda Alves (2010).

o que para nós, nessa corrente de pensamento, significa se não desejarmos criar uma ‘cegueira’ especial a nós: saber que é assim e criar nos grupos de pesquisa em que trabalhamos ‘*espaçostempos*’ para que estas questões surjam, sejam ‘conversadas’ e que possamos ir além delas no respeito ao outro, tendo-o como “legítimo OUTRO” como nos ensinou Maturana (1998) ao dizer que:

a emoção fundamental que torna possível a história da hominização é o amor. Sei que o que digo pode chocar, mas insisto, é o amor. Não estou falando com base no cristianismo. Se vocês me perdoam direi que, infelizmente, a palavra amor foi desvirtuada, e que a emoção que ela conota perdeu sua vitalidade, de tanto se dizer que o amor é algo especial e difícil. O amor é constitutivo da vida humana, mas não é nada especial. O amor é o fundamento do social, mas nem toda convivência é social. O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social. Por isso, digo que o amor é a emoção que funda o social. Sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social. Em outras palavras, digo que só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito. Sem uma história de interações suficientemente recorrentes, envolventes e amplas, em que haja aceitação mútua num espaço aberto às coordenações de ações, não podemos esperar que surja a linguagem. Se não há interações na aceitação mútua, produz-se a separação ou a destruição. Em outras palavras, se há na história dos seres vivos algo que não pode surgir na competição, isso é a linguagem (1998, p. 61).

Ou seja, permitir que as ‘conversas’, que temos como lócus principal em nossas pesquisas, apareçam constantemente em nossos grupos como possibilidade e necessidade para superarmos nossas tantas ‘cegueiras’ individuais e coletivas. E está aí, nossa questão de sempre e que é colocada tão bem por Oliveira (2007) no seu texto: superar nossos próprios limites, abrindo todos os ‘*espaçostempos*’ possíveis às conversas com os tantos ‘*praticantespensantes*’ com os quais temos contatos: os múltiplos participantes de nossas pesquisas – de nossos orientandos e bolsistas a docentes, discentes, responsáveis dos estudantes, outros trabalhadores da Educação, autoridades educacionais, nossos colegas que participam de outros grupos que pesquisam nos/dos/com os cotidianos, todos os/as outros/as colegas que pesquisam em correntes diferentes da nossa etc.

Caldas (2015;2010) nos indica que esta posição é necessária sempre e pode ser potencializada quando incorporamos os múltiplos artefatos tecnológicos hoje disponíveis. Estudando a questão da “divulgação científica”, a pesquisadora percebe a necessidade de

se ir além dela nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos: ela nos indica que o que temos nestas pesquisas, frequentemente, é o que ela chama de “circulação científica”.

Lembrando Certeau (2012; 1996), a autora diz que

os ‘*praticantespensantes*’ dos cotidianos em suas ações de vida criam, permanentemente, conhecimentos - entre estes os valores que nos levam a ações, bem como, significações sobre o que se conhece nas diferentes redes educativas que formam e nas quais se formam. Esses ‘*praticantespensantes*’ vão utilizando o que lhes é oferecido pela cultura dominante, mas criando maneiras novas para seu uso” (CALDAS, 2015,p. 59).

Ela parte, então, de Vogt para lembrar a importância destes contatos da comunidade científica com as pessoas comuns, quando este autor escreve:

Hoje, como nunca aconteceu em toda a história, fala-se em comunicação científica e tecnológica; hoje, como nunca, há governos nacionais ou regionais que apóiam a criação e as atividades no campo da cultura científica e tecnológica; e hoje, como nunca, as próprias instituições científicas e as universidades consideram que a divulgação não é uma desonra, mas faz parte de sua obrigação. Os meios de comunicação de massa já não têm medo de tratar da atualidade das ciências e das tecnologias e recorrem a essas para esclarecer a atualidade em geral. Nunca como neste momento, a investigação e o desenvolvimento das ciências e das tecnologias exerceram tão grande influência no nosso modo de vida e de trabalho, nas nossas concepções de espaço e tempo, nas nossas capacidades de intercâmbio e de comunicação em todo o planeta (VOGT,2006, p.19).

Caldas (2015) desenvolve um trabalho de busca na Internet de trabalhos e grupos relacionados com o GT Currículo da ANPEd<sup>9</sup>, centrando-se, particularmente, naqueles que pesquisam nos/dos/com os cotidianos e se surpreende e nos surpreende com os resultados que obtém. Acerca do grupo de pesquisa, justamente de Inês Barbosa de Oliveira, ela nos informa que:

a busca dos textos foi feita como nos outros casos no portal do Google. Logo nesta primeira busca fui surpreendida, pois achei que só ia encontrar a citação do grupo no CNPq, na própria universidade a que o grupo está vinculado e o próprio e-book. E ao contrário do que pensava outras citações apareceram. Na busca pelo grupo de pesquisa de Inês Barbosa de Oliveira (Proped/UERJ) que se intitula “Redes de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar – GRPESQ Currículo e Cotidiano escolar” encontramos cinquenta e quatro citações, em dissertações de outras universidades, artigos de revistas e portal de professores. (Ibid., p.152)

Caldas continua nos informando acerca de outros grupos, dizendo:

Com o grupo do Professor Carlos Eduardo Ferraço e Janete Magalhães Carvalho, da UFES e cujo GRPESQ se intitula “Formação de professores e práticas pedagógicas”

---

<sup>9</sup> Desde 2004-2005, o GT Currículo, tendo como seus coordenadores Antonio Carlos Amorim e Inês Barbosa de Oliveira, desenvolve o que é chamado de “Trabalho encomendado” em torno de textos dos GRPESQ que se aglutinam neste GT a partir de uma temática decidida coletivamente.

não foi diferente, várias citações em 10 páginas de pesquisa. O grupo aparece citado em sites de associações, em artigos enviados para congressos, em outros e-books e outros artefatos (Ibid., p.154)

As citações e referências encontradas pela autora acerca dos trabalhos desses dois grupos que pesquisam com os cotidianos vão de referências em dissertações e teses, de diversas universidades brasileiras, a artigos em revistas de circulação nacional ou textos em congressos nacionais ou regionais, passando por publicações oficiais, de governos nas três esferas.

Essa imensa diversidade de '*espaçostempos*' nos quais os textos aparecem, permite a Caldas chegar a uma primeira conclusão:

Em todas as buscas realizadas na Internet, seja nos trabalhos apresentados no ENDIPE ou na ANPEd, foram sempre grandes e diferenciadas as referências que encontramos. Essa grandeza e diferenciação fazem cair por terra uma ideia muito antiga de que nossos trabalhos em Educação eram pouco "usados". A Internet com suas possibilidades de acesso e rapidez no uso permitiu que pudéssemos identificar com maior amplitude os usos que são feitos do que escrevemos e publicamos. Particularmente nos trabalhos escritos para a ANPEd que estão, sem dúvida, em veículo de publicação mais restrito pudemos verificar a, podemos dizer assim, "proliferação" nos usos feitos. Considerando que os cotidianos são sempre complexos - o que não se traduz por completude - vamos percebendo que são '*espaçostempos*' onde tudo se entrecruza. Ao "mergulhar com todos os sentidos", na dinâmica dessas redes cotidianas, aguçamos nossas sensibilidades e nos colocamos mais disponíveis para deixar aflorar as nossas capacidades de estranhamentos, escapando, ainda que um pouco, de uma incapacidade apreendida, que OLIVEIRA (2006), chama de "cegueira epistemológica". Tensionar o que Certeau(1994), chama de "olhar do alto" não significa superar a "cegueira", porque sempre existirá outra, e sim refletir acerca das possibilidades de superações, que por práticas individuais e coletivas são capazes de burlar o instituído na busca por compreender como é que as táticas e os usos de '*praticantespensantes*' penetram de modos diferenciados nos '*espaçostempos*' do poder. (Ibid., p.165-166)

E se aproxima, em seguida, da compreensão da necessidade e presença do que chama de "circulação científica", reconhecendo que sem ela não há possibilidade de existência da corrente de pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Nesse sentido, Caldas lembra, ainda, que

a presença, nesse meio, de vozes sociais múltiplas e diversas, com seus discursos opostos, contraditórios e questionadores, emergentes nos contextos contemporâneos, possibilitam o fluxo livre de informações, conhecimentos e significações. É nessas redes, múltiplas, diferentes e incontroláveis - contra os desejos de alguns - pensadas em forma de hipertextos, que estamos tentando compreender a circulação de '*conhecimentossignificações*' produzidos no campo da Educação, por meio de diálogos diferenciados e crescentes, nos quais todos os envolvidos e interessados se assumam como protagonistas e sejam reconhecidos como tal. (Ibid., p.168)

Entendemos, com Caldas (2015;2010) e atentas às ideias de Oliveira (2017), no artigo de dez anos que a pesquisadora escreveu, que as possibilidades de enfrentamento de nossas tantas cegueiras aparecem porque buscamos compreender, sempre, nossos limites de formação. Temos, porém, buscado esta circulação de ideias nas tantas redes pelas quais circulamos, que formamos e nas quais nos formamos.

Assim, é que fomos percebendo, há muito, que nessas pesquisas são necessários os tantos sentidos que possuímos entrarem em ação. No início deste texto, uma de nós trouxe experiências vividas enquanto era docente em uma escola de cegos com relação à visão, mas, a compreensão da presença deste sentido e todos os outros nas pesquisas com os cotidianos já aparece em texto publicado muito antes (ALVES, 2001), no qual se pode ler que é necessário aos que trabalham nesta corrente de pesquisa:

mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir, sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando as coisas e as pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os cheiros que a realidade vai colocando a cada ponto do caminho diário (p. 17)<sup>10</sup>

Dentro desta ideia, então, fomos percebendo que nossas 'cegueiras epistemológicas' se estende ao uso indispensável, nas pesquisas que conduzimos, de todos os nossos sentidos, que não aprendemos a usar quando de nossa formação como pesquisadoras, talvez, mas que precisam estar presentes nessa corrente de pesquisa.

## **Encerrando o texto e continuando o diálogo proposto por Oliveira**

Entendemos que a noção apresentada por Oliveira nos ajuda a assumir o inacabamento do/a pesquisador/a. As experiências relatadas ao longo do texto nos possibilitam entender que essa postura é extremamente potente para profissionais, como nós, que se aventuram pelo enorme desafio de realizar as pesquisas dos/nos/com os cotidianos. Essa trajetória não costuma ser fácil, pois nos obriga, cotidianamente, a abandonar as certezas e pensar a atividade de pesquisa – e a nossa própria formação – a partir dessa incompletude.

Acreditamos, justamente, que essa postura torna possível o diálogo entre pesquisadoras com características profissionais tão distintas. Defendemos que ambas possuem cegueiras epistemológicas e que o convívio, na diferença, nos permite aprender uma com a outra. E é a partir desse lugar que procuramos trazer nossas considerações

---

<sup>10</sup> O texto citado pode ser encontrado e publicação mais recente (ALVES, 2015), na p. 157.

sobre o texto em questão, assumindo, inclusive, a nossa provisoriedade e aquela do próprio texto analisado.

## Referências

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Nilda Alves – ‘praticantepensante’ de cotidianos*. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2015. p. 153 – 160.

\_\_\_\_\_. Redes educativas 'dentrofora' das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, Lucíola, DALBEN, Ângela e LEAL, Júlio Diniz Leiva (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família e Comunidade*. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010. p.49-66.

\_\_\_\_\_. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. Petrópolis/RJ: DPetAlii, 2008. p. 39-48.

\_\_\_\_\_. Decifrando o pergaminho. In OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DPetAlii, 2001. p.13-38.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Introdução geral. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *O uso de tecnologia pelas professoras e a tessitura de conhecimentos (valores) no cotidiano: a ética e a estética que nos fazem professoras*. (Projeto de pesquisa encaminhado ao CNPq em julho de 2001).

AZANHA, José Mário Pires *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: EDUSP,1992.

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

CALDAS, Alessandra da Costa Barbosa Nunes. *Circulação de ideias em pesquisas com os cotidianos: os necessários contatos entre os ‘praticantepensantes’ de currículos*. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: ProPEd/UERJ, 2015

\_\_\_\_\_. *Redes de Conhecimento e significações e a divulgação científica em educação – o caso do Jornal Eletrônico Educação & Imagem*. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: ProPEd/UERJ, 2010.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano– 2.morar, cozinhar*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar*.Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FOERSTER, Heinzvon. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 59-74.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. S. Paulo: L&PM, 2002.

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

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículos e Pesquisas com os Cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos 'pensados/praticados' pelos 'praticantes/pensantes' dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). *Currículos, Pesquisas, Conhecimentos e Produção de Subjetividades*. Petrópolis: DP etAlli, 2012: 47 – 70.

\_\_\_\_\_. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. S. Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VOGT, Carlos (Org.). *Cultura Científica: desafios*. São Paulo: Universidade de São Paulo: FAPESP, 2006.

Submetido em 27/04/2018, aprovado em 04/06/2018.