

Se o caminhante faz o caminho, como diz o poeta, o caminho, ou o método que, afinal não é outra coisa que o caminho, desde os gregos, que primeiro falaram em método, como insistir nos cursos universitários que, primeiro há que se aprender Método, para depois, seguindo subservientemente os passos recomendados pelo Método, começar a caminhar, ou seja, pesquisar. E os pobres alunos e alunas *têm de saber tudo sobre Método*, como se possível fosse *saber tudo sobre o que quer que seja*, para lá no fim do curso, comecem a pesquisar. Pode parecer que estejamos fazendo a apologia do anarquismo metodológico de Feyerabend, para uns niilismo paralisante, para outros um vale-tudo relativista. Longe de nós. Neste livro, pretendemos somente, problematizar o Método.

O nosso convite é para a aventura do exercício epistemológico pelo universo tantas vezes fechado pelas certezas, que, se tão certas se sentissem, não se fechariam tão assustadas a qualquer ameaça de rompimento.

Sejam bem-vindos a esta nossa conversa sobre Método, ou Métodos, ou, quem sabe, Contramétodo.

Regina Leite Garcia

Coordenadora

ISBN 85-249-0929-3



9 788524 909290

 CORTEZ
EDITORA



 CORTEZ
EDITORA

Método Métodos Contramétodo

Regina Leite Garcia (org.)

Método *Métodos* Contramétodo

Regina Leite Garcia (org.)

Quotidianos densos – a pesquisa sociológica dos contextos de acção educativa

*Manuel Jacinto Sarmiento**

José Saramago socorre-se no último dos seus livros, intitulado *O homem duplicado*, de uma epígrafe do Livro dos Contrários que é muito ilustrativa do desafio central que consiste em destacar do aparente caos em que a vida quotidiana decorre os elementos definidores de sentidos partilhados, configuradores de uma “ordem” precária e plural para os actores intervenientes: “O caos é uma ordem por decifrar”.

A pesquisa da acção educativa confronta-se com este mesmo desafio: como conseguir decifrar realidades heterogéneas e compósitas, penetradas por variações frequentemente imprevisíveis, com uma turbulência aparente que é sobretudo constituída pela ocorrência de múltiplas “cenas” simultâneas (várias aulas ao mesmo tempo, interacções com diferentes sentidos e destinos, coexistência — e choque — de várias culturas: escolar, das distintas educogenias familiares, de pares), pluralidade de lógicas de acção, estratégias, desejos e protocolos de comunicação, por vezes focalizados no mesmo acto

* Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Braga, Portugal.

colectivo? Sobretudo: como permitir que a interpretação do pesquisador possa funcionar na comunicação intersubjectiva com os actores, sem se constituir como “a (única) interpretação válida”, dotada do peso esmagador do poder do discurso legitimado pela ciência, nem, tão pouco e simetricamente, se apresentar como uma simplista reedição das percepções dos actores da cena educativa — “comptes rendues des comptes rendues” (Bourdieu, 1987)?

A questão ganha toda a pertinência se considerarmos que, durante as três últimas décadas, os estudos sociológicos da escola foram internacionalmente dominados por paradigmas que rasuraram a importância e significado das acções quotidianas das escolas pela sobredeterminação dos factores macrosociológicos: a estrutura social, as orientações políticas, as determinantes da economia capitalista, as prescrições da administração educacional, numa palavra, a regulação societal da educação.

Não obstante, o desenvolvimento de estudos sobre o quotidiano escolar nunca deixou de ser feito (cf. Coulon, 1993). Porém, frequentemente, esses estudos “construíram” a ordem escolar como um mundo autosuficiente, em narrativas autotélicas, incapazes de denovar e deslindar os múltiplos fios que fazem com que, no quotidiano, se presentifiquem de forma singular e irrepitível dispositivos e processos de poder que se entrelaçam originariamente na dominação social. O “regresso do actor”, para utilizar uma expressão de Alain Touraine (1984), corresponde a uma reapreciação do papel estruturante da acção social, nos respectivos contextos, sem que isso implique a rasura dos constrangimentos sociais que a condicionam determinadamente. Deste modo, o estudo do quotidiano nos contextos da acção educativa é uma actividade onde estão sempre presentes dois componentes imbricados num só texto: a narrativa plausível da realidade “caótica”, fragmentária, envolta em halos de emoção, divergente, centrífuga e plural, por um lado, e a decifração dos nexos de sentido que permitam articular

essa realidade singular com a totalidade social (ela própria dilaceradamente cindida e heteróclita), de modo a permitir configurar-se numa ordem de sentido intersubjectivamente comunicável.

Esta tarefa de pesquisa obriga a um esforço epistemológico que se exprime numa metodologia da reflexividade (Bourdieu, 2002), não prescindindo da articulação de vários contributos teóricos que se sedimentaram e mutuamente contaminaram na interpretação dos quotidianos dos contextos de acção educativa e exige uma arte da narrativa suficientemente plástica para reconstituir a densidade dos mundos de vida.

Quotidiano escolar e ordem social

Cada escola vive no interior de uma ordem que a transcende, donde emanam valores, orientações políticas, símbolos e prescrições normativas e comportamentais. Essa ordem é a da totalidade social em que a escola se enraíza. Mas, cada escola joga, no interior dessa transcendência, a realidade imanente da sua própria inserção: a ordem organizacional da escola não é nunca totalmente homóloga da ordem da instituição escolar. Descobre-se aqui, nesta descontinuidade, a possibilidade da ruptura, a vocação da diferença, a fonte da contra-corrente, ou a construção dissonante de um espaço autónomo.

Desenha-se nesta intercepção entre as duas ordens — imanente e transcendente — uma relação dialógica. Na verdade, há apenas uma única ordem, mas esta é a *dois em um*, como um fractal que se singulariza na sua natureza fragmentária e única, porém “cortado” segundo padrões que se repetem indefinidamente. Esta é, portanto, uma ordem da encruzilhada, uma ordem tridimensional, com volume, espessura e densidade, uma ordem cuja decifração exige instrumentos analíticos com capacidade de decifração da complexidade.

Para essa decifração, o “cruzamento conceptual” é indispensável para superar os dualismos tradicionais e para configurar matrizes interpretativas capazes de localizar a acção autónoma dos actores educativos no mapa heterónimo das políticas educativas e dos poderes sociais (Sarmiento, 2000).

O primeiro cruzamento é o da *estrutura* com a *acção*. A definição rigorosa das relações entre a acção nas escolas e as estruturas que a constroem e condicionam define, porventura, aquele que é o desafio mais marcante da actual agenda investigativa sobre os contextos de acção educativa. A recusa do determinismo (seja ele de natureza social, política, institucional ou contingencial) caminha a par da inaceitabilidade da ilusão na onisciência e onipotência do actor social. O reconhecimento da manifestação das propriedades sistémicas e dos constrangimentos estruturais na acção quotidiana é fundamental. Porém, esse reconhecimento não pode fazer a economia do poder constitutivo e criativo da (inter)acção nas realidades escolares. A acção não é nunca uma mera duplicação daquelas propriedades e daqueles constrangimentos.

É porque acção e estrutura são co-constitutivas da realidade, que a superação do dualismo e a opção por uma perspectiva que focalize a realidade a partir desta intercepção se tornem fundamentais. A acção estruturante e estruturada (Giddens, 1982) é aquela que quotidianamente faz com que em cada escola se jogue a reinvenção do mundo, por tantas crianças e tantos professores e professoras, em condições que, sendo únicas, têm propriedades que se repetem em cada escola, em cada país e à escala global.

O segundo cruzamento é o do *sentido* com o *poder*. De algum modo, este cruzamento duplica o anterior. Porém, ocorre noutra latitude: enquanto o primeiro entronca nos *níveis* de análise, este entronca nas *dimensões internas* da acção. Uma acção dotada de sentido (e toda a acção social — segundo o sociólogo alemão que melhor a teorizou, Max Weber — só o é na medida em que é uma acção *com sentido* e, acrescentarei agora, *consentida*)

é também uma acção onde se verifica a luta pela afirmação de sentidos próprios e onde se joga a capacidade dos actores para exercerem o poder de nomeação e, nessa sequência, constituírem as pautas de significação e de conduta.

Deste modo, para a mesma acção há vários sentidos, e há luta pelo sentido aceite e socialmente confirmado. O que se passa na sala de aula, por exemplo, é diferentemente nomeado e diferentemente valorizado (para uns o que é “indisciplina” pode ser “gozo” para outros; o que para uns é expressividade de comunicação pode ser para outros impropriedade linguística, etc.). Este cruzamento coloca o pesquisador no papel de exercitador do poder de nomeação e retira-lhe, em definitivo, qualquer possibilidade de inocência, neutralidade ou objectividade face à realidade: ele é mais um *nomeador*, isto é, alguém que disputa o poder do sentido do que vê, mesmo se esse poder se exerce pelo silêncio, o que, aliás, pode ser extremamente penalizador para os actores sociais que se não podem eximir do *dever de dar sentido* ao que fazem.

O terceiro cruzamento é entre a *análise organizacional* e a *pedagogia*. As escolas como sistemas concretos de acção educativa têm especificidades que são discerníveis apenas no interior deste cruzamento. Nele se convoca a reflexão contemporânea sobre os modos de exercício das relações sociais em sistemas de acção, cuja natureza reside em serem artificiais e relativamente estruturados e duráveis, com a conceptualização das finalidades, das formas e da natureza das relações pedagógicas. É significativo que a construção de uma reflexão das escolas como organizações pedagógicas seja contemporânea de um duplo esforço desconstrucionista: o da “organização”, como conceito reificado do que são relações interactivas estruturadas e estruturantes, e o da “pedagogia”, como discurso prescritivo. Esta desconstrução, prosseguida por vários teóricos das organizações e por vários pedagogos, encontra alguns pontos de intercepção muito fecundos em estudos sobre quo-

tidianos escolares que revelam como se estruturam as interações em sistemas de acção relativamente consolidados e como se reconstrói o trabalho pedagógico como processo dialógico de produção de saberes instituintes. Deste modo, a pesquisa dos quotidianos escolares reinventa e reformula os conceitos de “organização escolar” como contexto político-pedagógico e de “pedagogia” como epistemologia crítica da produção e transmissão de saberes.

O estudo do quotidiano dos contextos de acção educativa deve, nesta conformidade, ser capaz de conjugar o estrutural com a acção contextualizada, o poder com o sentido e o pedagógico com o estrutural, não como dualismos que se conjugam em paralelo, mas como pontos de intercepção com múltiplas possibilidades de entrada. Alguns edifícios barrocos apresentam a espiral múltipla como elemento ao mesmo tempo decorativo-funcional e como elemento simbólico de um mundo que é tão complexo, quanto dinâmico e estruturado. Em Santiago de Compostela, por exemplo, há uma escada assim, constituída por três espirais paralelas que nunca se interceptam, porque começam em pontos distintos do piso térreo, mas com várias entradas para os vários pisos das duas alas, que ela, colocada na ponto esquinhal de intercepção, é chamada a unir, permitindo assim várias entradas distintas.¹ Uma espiral múltipla com possibilidade de múltiplos acessos ao real — que melhor metáfora encontraríamos para dar conta dessa ordem decifrada do caos, isto é, o conhecimento?

A tradição sociológica dos estudos do quotidiano

O conhecimento não é feito nunca da surpresa adâmica de um mundo a descobrir. Pelo contrário, conhecemos a partir

1. Curiosamente, há uma notória similitude da forma desta escada com a espiral do ADN. Mistérios da natureza e da cultura...

do conhecido. O discurso, do senso-comum ao texto científico, é inevitavelmente intertextual, palimpséstico, feito da sedimentação de discursos anteriores que se reinscrevem em novas formulações. A ordem sintagmática do tempo da explanação é fecundada pela ordem paradigmática, feita de significados e relações incorporadas no tempo histórico. Alguns conceitos, porém, têm o poder de assinalar territórios de conhecimento, de pontuar o discurso com afiliações, de remeter para um saber já feito, sobre o qual se propõem novos jogos de linguagem e conhecimento. Esses conceitos são degraus da escada em espiral do conhecimento.

Alguns conceitos têm-se-me revelado especialmente úteis na pesquisa da acção nos contextos de acção educativa. São conceitos repescados da sociologia interpretativa ou compreensiva, que, na esteira de Weber, procura interpretar os mundos de vida dos actores sociais a partir das interações dos actores e dos modos de produção do significado. Esses conceitos são: *acção interactiva mediada por símbolos, senso comum, ordem negociada* e *acção estratégica/acção táctica*, oriundos, respectivamente, do interaccionismo simbólico, da fenomenologia, da etnometodologia e da sociologia do quotidiano. Recordarei a sua génese e significado, antes de assinalar a sua pertinência nos estudos do quotidiano escolar.

O *interaccionismo simbólico* constitui a primeira das correntes interpretativas pós-weberianas. Tendo a sua génese em George Herbert Mead e na Escola de Chicago, no início do século, o seu escopo pode resumir-se em quatro ideias primordiais: 1ª, a sociedade é uma produção colectiva, que resulta da acção interactiva de seres humanos reflexivos; 2ª, a actividade humana tem como fonte as relações intersubjectivas que se desenrolam ao longo do tempo; 3ª, há uma relação dialéctica entre reflexão e acção, a qual é sustentada numa concepção ontológica dos seres humanos como seres reflexivos, criativos e activos; 4ª, a actividade interactiva é mediada por símbolos, os quais tanto representam quanto constroem os laços intersubjectivos.

A obra de Mead (1934-1963), recolhida e publicada após a sua morte, constitui uma referência decisiva nos estudos interaccionistas. Nela, o actor social é pensado como constituindo a fonte contínua de estímulos de acção para os seus parceiros. Há, deste modo, uma anterioridade lógica (que não cronológica) da interacção sobre a acção. Inspirando-se na filosofia pragmática de William James e John Dewey, Mead recusa a ideia de intencionalidade anterior à interacção; com efeito, a acção é ocasionada tanto nos próprios valores e predisposições do actor quanto a percepção dos seus efeitos nos outros e na sua antecipação. A percepção do comportamento do conjunto dos outros seres humanos, e a sua incorporação como horizonte de referência, origina o conceito de “outro generalizado”, onde se dá conta da percepção abstracta da sociedade, onde se age pela consciência reflexiva do actor. Essa consciência exprime-se no conceito de “papel”, que o actor se vê endossado a desempenhar e no qual ele confronta a sua consciência (self) com os “outros significativos” e o outro generalizado. Tal desempenho de papel origina num dos mais prolixos discípulos de Mead, Erwin Goffman, o conceito de “acção dramaturgica”, na qual os actores sociais realizam continuamente uma “impression management” (1975), no sentido de se ajustar às expectativas dos outros e a obter ganhos simbólicos na interacção.

Empresa teórica paralela é a que é desenvolvida por Arnold Schutz, sociólogo alemão profundamente inspirado na filosofia de Husserl e na sociologia de conhecimento de Manheim — que é normalmente reconhecido como o fundador da *fenomenologia*. No conjunto dos seus escritos, Schutz (1962/1974) defende que o mundo social constitui as possibilidades de acção dos actores sociais, através da criação de categorias do senso comum, que estabelecem os “stocks de conhecimento” disponíveis para a realização das interacções. O senso comum apresenta algumas características que importa realçar. É dominado pela suspensão da dúvida de que as coisas possam

não ser o que parecem e de que a experiência do passado possa não ser válida para compreender o presente. Esta crença (ainda que provisória) na capacidade do senso comum e das bases de conhecimento tácito (*taken-for-granted*) para apreensão do real é designada por Schutz por “époché da atitude natural” (id.: 214). O modo como o mundo exterior é interpretado e instituído no senso comum depende da contínua realização de “sínteses de identificação” das realidades experimentadas, o que permite classificá-las e catalogá-las nos *stocks* de conhecimento. Este é continuamente disponibilizado no dia-a-dia sob a forma de “conhecimento à mão” (id.: 49). A apreensão de novas realidades faz-se a partir das relações de “familiaridade e acessibilidade” (id.: 139) com as formas tipicadas do conhecimento disponível; a novidade radical tende, por isso, a ser reduzida e limitada, até ser integrada em formas tipificadas renovadas. Esta forma de realização do processo de aquisição e apreensão de conhecimento e da sua actualização contínua não é meramente individual; com efeito, ela realiza-se através de um processo intersubjectivo cuja possibilidade radica na crença, própria do senso-comum, na “tese geral das perspectivas recíprocas” (id.: 43), isto é, na aceitação colectiva da intermutabilidade dos conhecimentos.

Na fenomenologia, a reflexividade social expressa no senso comum é a base de toda a acção social, dado que é nela que radica a capacidade dos actores sociais para interpretar os seus contextos de acção, reconhecer tanto as suas próprias intenções e motivações quanto as dos outros, estabelecer protocolos de comunicação e de compreensão intersubjectiva e coordenar a acção colectiva. A perspectiva de senso comum, expressa em termos fenomenológicos, leva à recusa da identificação da reflexividade da acção com racionalidade. Com efeito, participam desse senso comum elementos gerados na interacção social sustentados pela razão e pela crença, os afectos, os preconceitos etc. Esta constatação motiva o pensamento fenomenológico a inclinar-se para uma perspectiva in-

terpretativa que procura relevar na vida social aquilo que é a manifestação concreta da acção e da sua representação na linguagem dos actores, seja ela racional ou "irracional". Com efeito, se "nenhuma experiência de vida pode ser exaurida por um simples esquema interpretativo" (id.: 85), o seu reconhecimento exige a investigação concreta das suas manifestações próprias.

Preocupações metodológicas de detecção dos processos concretos de acção e interacção são igualmente as que são prosseguidas pela *etnometodologia*. O seu iniciador, Harold Garfinkel, discípulo de Parsons, rompeu com o seu mestre ao recusar o estatuto de "idiota judicioso" (*judgemental dope*), que o funcionalismo atribui ao actor social por condicionar a sua capacidade de acção à sustentação da ordem moral interiorizada. O escopo etnometodológico consiste precisamente em dar conta da racionalidade induzida pelos actores sociais concretos nos contextos onde emergem. Garfinkel esclarece o sentido geral da sua investigação, afirmando que ela tem por objecto "o carácter racional das descrições de acções práticas, vistas como o resultado dum desempenho prático e contínuo" (1967-1984: 172). A concepção que Garfinkel sustenta dessas acções práticas orienta-se para uma perspectiva procedimental, isto é, as acções não são consideradas em função das suas motivações intrínsecas, mas do ajustamento dos actores aos problemas que enfrentam no quotidiano e às suas próprias interacções. A relação entre acção e controlo do fluxo dos acontecimentos aparece, deste modo, realçada. No exercício desse controlo, os actores procedem a interpretações que visam tanto compreender a conduta normal como identificar a conduta que se desvia das formas tipificadas. Garfinkel defende que a identificação das orientações e motivações da acção ocorre no seu próprio curso ou em função dos resultados alcançados, ou seja, sustenta a tese da racionalização *a posteriori*: "o resultado antecede a decisão" (id.: 114). Na realização desta empresa interpretativa os actores procedem por comparação da aparência

dos factos e acontecimentos actuais com o conhecimento prévio que possuem, isto é, ajustam as novas experiências às anteriores, procurando *documentar* a sua natureza. A este procedimento o fundador da etnometodologia chama "método documentário de interpretação" (id.: 78).

O desenvolvimento do pensamento etnometodológico e de pesquisas empíricas sustentadas no questionamento dos dilemas decisionais dos actores no curso da acção orientou-se, com um dos seguidores de Garfinkel, Anselm Strauss, para o estudo da edificação colectiva de contextos interactivos da acção. O conceito de *ordem negociada* emerge na sua obra como o ponto nodal de toda a conceptualização. De acordo com esse conceito, a interacção social actualiza continuamente relações de negociação entre os actores; deste modo, a ordem social é o resultado de negociações, as quais são subordinadas a regras, actualizadas num tempo concreto, continuamente reconstituídas no quotidiano e articuladas em cadeia (Strauss, 1992). Estas negociações não são inteiramente livres, dependem dos contextos em que se realizam. O autor sustenta que a ordem negociada depende simultaneamente de dois contextos: o contexto estrutural e o contexto negocial. O contexto estrutural possui propriedades estruturais que transcendem a liberdade dos actores, mas que pesam na acção negocial (são, designadamente, as regras políticas e administrativas dos sistemas concretos; por exemplo, as normas que vigoram no sistema educativo e que afectam o funcionamento concreto das escolas). O contexto de negociação reenvia continuamente àquelas propriedades estruturais, mas é sobretudo estruturado pelas características concretas dos actores sociais e da natureza das negociações em presença (nomeadamente, o número de "negociadores", o ritmo das negociações, o equilíbrio relativo de poderes, a natureza do conteúdo da negociação, a sua visibilidade, as opções e alternativas, a respectiva legitimidade, etc.; por exemplo, no caso das escolas, todas as características inerentes às questões de natureza organizacional e pedagógica

que se lhes colocam e o tipo de interlocutores — alunos, professores, outros — constituem o respectivo contexto de negociação).

Numa recuperação relativamente recente de muitos destes contributos teóricos, a Sociologia francófona propôs-se recuperar a noção de “actor social” para considerar as condições sociais da subjectividade. Num esforço de superação da “morte do sujeito” a que as teorias estruturalistas condenaram a possibilidade da acção subjectiva, a “invenção do quotidiano” (Certeau, 1990) constitui-se como programa teórico e epistemológico de uma ciência sociológica da complexidade (Morin, 1992), permitindo incorporar no discurso sociológico muitos dos contributos gerados precisamente no desenvolvimento do pós-estruturalismo, numa abertura interdisciplinar que contempla a semiologia, a psicanálise, a sócio-história de Foucault, etc. Os conceitos de “acção estratégica e acção táctica” (Certeau, 1990; Dubet, 1994) colocam o actor no centro de poderes decisoriais, mesmo no interior do “território do inimigo”, isto é, consideram a possibilidade de geração pelo actor social de intervenções casuísticas de ajustamento concreto, com vista à obtenção de vantagens específicas, ou de acções a longo prazo, que permitam resgatar a posição de subordinação a que está sujeito, que desmentem o contexto de acção como simples espaço de reprodução das estruturas sociais. Pelo contrário, o quotidiano é constituído por espaço-tempos densos, profundamente politizados, no sentido em que se constituem como lugares de disputa táctica e estratégica.

Os conceitos de *acção interactiva mediada por símbolos*, *senso comum*, *ordem negociada* e *acção estratégica/acção táctica* são de grande utilidade para a compreensão dos quotidianos escolares.

A noção de *acção interactiva mediada por símbolos* focaliza o domínio da celebração dos protocolos de comunicação entre os actores educativos e fornece a chave para o entendimento da actualização contínua das bases de significação em que se sustenta a *cultura escolar* e a sua actualização concreta em

cultura(s) de cada escola. A escola tem horários, turmas, anos e séries escolares, carteiras, cadernos, quadros negros etc. Tudo isso tem um valor funcional. Mas tem também um valor simbólico — são marcas de presença da instituição e imediatamente “comunicam” significados e comportamentos: cumprir horários, ocupar o lugar na sua carteira etc. Estes aspectos, de tão elementares, são aqueles que mais dificilmente se podem constituir como objecto de mudança educativa, ainda que esta seja necessária. Porém, não são naturais, antes são produtos históricos, artificialmente construídos, configuradores de um quotidiano que antes de se viver é necessário aprender (em Portugal, por exemplo, são frequentes os relatos de professores sobre a ruptura que o horário escolar opera junto das crianças ciganas, cujo tempo de vida não é o tempo estruturado das aulas das 8h às 13h etc., mas o tempo da vida e do convívio, gerido dia a dia pelas oportunidades e solicitações da comunidade de pertença). Interpretar os símbolos é, por isso, uma actividade central da pesquisa.

O conceito de *senso comum* contribui para a compreensão dos modos como os conhecimentos explícitos e os conhecimentos tácitos são filtrados e interpretados em cada escola, como aí se estabelecem bases de entendimento recíproco e como algumas dessas bases têm um âmbito transorganizacional, sendo sustentadas por um grupo profissional (por exemplo o dos professores) ou por uma franja etária (por exemplo, através de algumas das bases constitutivas das “culturas da infância”). Em particular, ela contribui para delimitar o sentido de “senso comum profissional dos professores” (Hirst, 1982), isto é, a base de conhecimentos, crenças, representações e disposições normativas que constituem o arsenal cognitivo de acção docente, sendo partilhado genericamente pelo colectivo do grupo profissional.

O conceito de *ordem negociada* permite fazer incidir a atenção sobre os modos de celebração das relações de cooperação e competição nas escolas e compreender como, a par dos valo-

res, das opções ideológicas e das crenças, também os interesses intervêm na concertação estratégica das escolas e como alguns dos seus resultados se exprimem em discursos justificativos da acção pedagógica que resultam da racionalização *a posteriori* das “negociações” consumadas.

O conceito de “acção estratégica/acção táctica” permite pensar os contextos de acção como espaços de conflito de interpretações e de luta por interesses, tanto quanto por valores, interpretando as interações educativas à luz dos dispositivos da dominação social e das práticas concretas de resistência e contraposição de formas distintas de vida, o que permite alargar a inteligibilidade da acção educacional à combinatória conflitual dos dispositivos de reprodução social com as práticas geradoras de alternativas, produtoras de novos contextos de acção educativa.

Ainda dentro da tradição francófona de estudos do quotidiano, o conceito de “razão sensível”, proposto por Michel Maffesoli (1996), é também útil para dar conta da inflexão, simultaneamente epistemológica e narrativa, do discurso da representação das coisas para o discurso da *apresentação*. Em alternativa a um discurso da “representação”, objectivista e pretensamente neutro, a razão sensível permite considerar a possibilidade de um registo discursivo onde flua um real mais rico, porque construído tanto por razões e justificações como por afectos (e desafectos) e núcleos de sensibilidade. Nessa inflexão opera a deriva da ciência dos universais, das leis gerais e das invariantes, frequentemente assumidas e retraçadas em orientações prescritivas, no “one best way” das soluções uniformes, para uma ciência das singularidades, das diferenças, da irrepetibilidade dos acontecimentos e dos juízos que ocorrem aí, onde o real acontece. Esta é, em suma, a deriva do pensamento nomotético para o pensamento ideográfico, isto é, de uma ciência de leis gerais e universais, para uma ciência densa das singularidades, onde perpassa a espessura da vida quotidiana.

A narrativa crítica do quotidiano

“Descrição densa” é a expressão cunhada pelo antropólogo Clifford Geertz (1973-1989) para referenciar o trabalho de registo escrito das práticas sociais do quotidiano das comunidades e povos. A referência reporta-se ao trabalho etnográfico e remete para um esforço de natureza epistemológica, mas também literária, que consiste em conseguir devolver o discurso do “outro”, na radicalidade da sua diferença, sem o reduzir aos padrões culturais do sujeito, mas também sem o encerrar na irreduzibilidade dessa diferença. Por outras palavras, a descrição densa é o discurso interpretativo, explanatório e pregnante das realidades e representações sociais de comunidades de contextos singulares.

A narrativa dos quotidianos escolares não pode ser senão também uma descrição densa. Desde logo, porque a densidade é inerente às realidades sociais que se procuram documentar. Depois, porque o discurso que se pretende comunicar como texto cognoscente, “científico”, não pode ser senão interpretativo, isto é, um discurso que toma a empiria nas suas conexões e *cruzamentos* com realidades sociais mais vastas e com o conhecimento produzido no respectivo “campo”. Finalmente, porque todo o texto procura estabelecer uma relação discursiva de intersubjectividade, seja com os actores escolares estudados, seja com outros sujeitos que partilham o campo (professores e professoras, pedagogos e pedagogas, cientistas da educação etc.).

A narrativa dos quotidianos escolares, além de “descrição densa”, configura-se também como “descrição crítica” ao considerar as relações de poder que se concretizam nos contextos de acção e ao interpretar essas relações de poder à luz dos conflitos sociais mais gerais pelo controlo e hegemonia da educação ou pela transformação das escolas em palcos da acção contra-hegemónica e pela criação de novas relações sociais e alternativas de vida para as crianças e populações sujeitas à

opressão social. Nesse sentido, a narrativa crítica dos quotidianos educativos acrescenta um ponto de vista particular à interpretação dos quotidianos: o da interpretação e nomeação dos factos educativos como luta política que se exerce em torno do simbólico, sendo que o trabalho analítico e interpretativo é uma componente desta relação conflitual.

Esta questão do poder é central na definição de uma deontologia de pesquisa. O saber científico, “pericial”, revela-se sempre opressivo, a menos que seja um saber transaccionável com os que não têm voz no trabalho de pesquisa — as crianças e os professores e professoras, que se constituem, nos termos da “ciência normal”, como os “objectos de estudo” nos quotidianos das escolas. Esta transacção é a única que pode permitir a partilha e devolução do *poder-saber* aos actores escolares.

Coloca-se aqui uma questão que é simultaneamente ética e epistemológica. Como garantir a independência do sujeito do conhecimento e, ao mesmo tempo, romper a relação de poder entre sujeito da pesquisa e actor prático da acção educativa? A resposta a esta questão não é meramente voluntarista, não reside num simples acto de especial deferência para com a “voz” dos actores, nem se resume à utilização de técnicas mais ou menos colaborativas de partilha de informação, devolução do relatório preliminar de pesquisa ao escrutínio dos actores e registo dos pontos de vista dissonantes. Essa resposta implica, com efeito, algo mais complexo e que tem dimensões práticas na negociação do protocolo de investigação, envolve procedimentos colaborativos concretos, mas, sobretudo, tem uma *expressão textual*, na vinculação a uma *ética* e a uma *arte* da narrativa.

Debrucemo-nos sobre este último ponto. A partilha do poder-saber só se consoma quando se estabelece como partilha da linguagem de pesquisa científica. A inscrição do discurso do “outro” na linguagem cifrada, hermética, da ciência é ainda um processo de apropriação de colonização linguística e epistemológica. Como falar do outro de fora da “língua do

outro”, mesmo sabendo que a nossa língua é sempre a “língua do outro” (Derrida, 2001), pelo que nela se consoma de código social transcendente ao sujeito? A questão é especialmente visível nos seus contornos, se considerarmos a incomensurabilidade da relação entre línguas, mesmo próximas (um exemplo concreto: o português masculiniza o substantivo “mar”, que é feminino em francês; não é verdade que passa pela língua todo um imaginário marcado pelo género, que remete ora para o que importa conquistar e dominar, pela força e a ousadia, ou o que importa seduzir e possuir como corpo de desejo?). Mas é especialmente tangível quando falamos das crianças e do seu discurso, cujas características, lógicas e gramáticas radicam nas culturas infantis, sendo estas largamente intraduzíveis na linguagem adulta (Sarmiento, 2002).

A partilha da linguagem impõe não o abandono do discurso científico e a sua substituição por um discurso de natureza impressionista, de índole para-literária ou de matriz judicativa (não pode haver, com efeito, maior manipulação, quando, do lado de dentro da ciência, adoptando os seus procedimentos de interlocução e assumindo os seus protocolos, se produz o simulacro do discurso do outro, pela mera alteração formalista da estrutura discursiva). A resposta à questão consiste precisamente em, através e por efeito do discurso científico, introduzir a voz do outro, como o outro do discurso que se procura interpretar e partilhar intersubjectivamente. A construção deste discurso obriga a um procedimento literário, cuja natureza está exactamente em constituir um discurso que é simultaneamente polifónico, plausível e instituído de reflexividade metodológica.

A polifonia, como demonstrou Baktine (1978), não é o discurso do outro travestido (neste caso) em textualidade científica, nem a narrativa científica travestida em discurso do outro. É antes a tensão *dialógica* entre dois discursos — o discurso explanatório da ciência e o discurso dos actores sociais nos quotidianos escolares, incorporado sob a forma de vinhetas,

recortes, desenhos, fragmentos que se associam de modo interpelante à explanação interpretativa. Bem entendido, esta explanação é também ela necessariamente porosa, no sentido em que é capaz de captar e sugerir os aspectos volitivos e emotivos da acção humana, as cores e os cheiros, os ditos e os interditos, os silêncios que falam e as palavras que calam, ao mesmo tempo que procura “uma adivinhação de significados, uma adivinhação das conjecturas, um traçar de conclusões explanatórias a partir das melhores conjecturas e não a descoberta do Continente dos Significados e o mapeamento da sua paixão incorporada” (Geertz, 1973-1989). É um discurso que solicita “imaginação etnográfica” (Willis, 2000), a qual é a outra face do rigor.

Com efeito, o rigor é uma exigência do discurso científico, não porque ele seja a réplica não rebatível de uma realidade objectivada, mas porque é fiel às informações que colheu, às fontes que utilizou, às vozes que escutou e às concepções que perfilhou, envolvendo tudo isso numa subjectividade interpretativa, que é também a marca de autor de uma ciência que não erradicou o sujeito. Mas essa marca-de-água do sujeito exprime-se num discurso que é posto à prova dos seus interlocutores, disponibilizando-se para justificar as suas dúvidas e expôr a tessitura das explicações que propõe. É um discurso plausível, no sentido em que recusa a desfiliação do referente de que se quer dar conta e, ao mesmo tempo, une esses vários fios com que se une ao real num tecido (um *patchwork*) que dá a ler os seus nós e cesuras. Só a plausibilidade do relato pode evitar o solipsismo do discurso ficcional dos contextos singulares, abrindo-se à controvérsia e, ao mesmo tempo, à possibilidade da generalização analítica ou clínica das suas conclusões, isto é, dá a oportunidade à analogia que nos permite identificar a singularidade dos contextos e a “regularidade” das estruturas.

Uma narrativa assim é também uma narrativa sempre disponível à identificação do lugar social do sujeito que enun-

cia o discurso, isto é, à reflexividade metodológica, essa disposição epistemológica para praticar um olhar sobre si próprio como outro e devolver nesse olhar o mesmo gesto que consiste em olhar o outro (cf. Bourdieu, 2002). A reflexividade metodológica é o procedimento determinante para que o olhar do sujeito não se enrede nas suas próprias categorias apriorísticas de análise e possa narrar densa e criticamente os quotidianos educativos com a disponibilidade da inserção das perspectivas e interpretações dos respectivos actores escolares.

Uma narrativa polifónica, plausível e reflexiva dos quotidianos escolares é, finalmente, uma narrativa democrática porque se expõe à controvérsia das interpretações e porque suspende o veredicto, abrindo-se à disponibilidade do leitor para exercer a sua acção prática como intérprete e protagonista da acção educativa.

Bibliografia

- BAKHTINE, Mikail (1978). *Esthétique et théorie du Roman*. Paris, Gallimard.
- BOURDIEU, Pierre (1987). *Choses dites*. Paris, Minuit.
- ____ (2002). *Science de la science et reflexivité*. Paris, Ed. Raisons d'Agir.
- CERTEAU, Michel de (1990). *L'invention du quotidien*. Paris, Gallimard.
- COULON, Alain (1993). *Etnométhodologie et education*. Paris, PUF.
- DERRIDA, Jacques (2002). *O monolinguismo do outro ou a prótese de origem*. Porto, Campo das Letras.
- DUBET, François (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, Seuil.
- GARFINKEL, Harold (1967-1984). *Studies in ethnomethodology*. Cambridge, Polity Press.
- GEERTZ, Clifford (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, Guanabara.
- GIDDENS, Anthony (1984). *The constitution of society. Outline of the theory of structuration*. Cambridge, Polity Press.

- GOFFMAN, Erwin (1975). *A representação do eu na vida quotidiana*. Petrópolis, Vozes. (Trad. port.; ed. orig.: 1959).
- HIRST, Paul H. (1982). Professional authority: its foundation and limits. *British Journal of Educational Studies*, 30 (2): 161-171.
- MAFFESOLI, Michel (1996). *Eloge de la raison sensible*. Paris, Bernard Grasset.
- MEAD, George H. (1934-1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris, PUF. (Trad. franc.).
- MORIN, Edgar (1992). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, ESF.
- SARMENTO, Manuel J. (2000). *Lógicas da acção nas escolas*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- _____. (2002). *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade* (policopiado).
- SCHUTZ, Alfred (1962-1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Amorrortu Editores. (Trad. cast.).
- STRAUSS, Anselm L. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris, L' Harmattan.
- TOURAINÉ, Alain (1984). *Le retour de l'acteur : Essai de Sociologie*. Paris, Fayard.
- WILLIS, Paul (2000). *The ethnographic imagination*. Cambridge, Polity Press.

As capulanas em Moçambique – Descodificando mensagens, procurando sentidos nos tecidos

Maria Paula G. Meneses*

Introdução

De que maneira se olha um país, um território, os povos que o formam?

Importa procurar olhar Moçambique de uma outra forma, para lá das imagens de guerra e fome, da penúria que aparece invadir tudo, da falta de história, de informação escrita. Para isso é preciso aprender a ver, a sentir a cor, a apreender o sentido da memória nos tecidos que compõem Moçambique. Para isso importa olhar para além da memória resgatada na escrita, procurar na escultura de madeira, nos movimentos da dança, quem afinal somos.

Mas como conseguir, dentro do paradigma actual do progresso e da modernização, que os três modos através dos quais uma sociedade constrói o seu sentido, articulando o passado e

* Universidade Eduardo Mondlane de Moçambique. Centro de Estudos Sociais, da Universidade de Coimbra.

o presente — ou seja, a memória, a tradição e a história —, não se excluam mutuamente?

Porque a escrita detém, no mundo moderno da “civilização” um estatuto especial no campo da produção e reprodução do saber. Neste sentido, como abrir o processo de construção de identidades, por forma a incluir múltiplas formas de narrar o que somos?

Uma análise mais atenta das diferentes culturas permite detectar que múltiplas são as formas a que recorrem para construir a sua história. Para além da escrita, estas sociedades pintam, cantam, dançam, esculpem a sua história, recorrendo a diferentes formas de comunicação.

Neste trabalho chamamos a atenção para o uso da capulana como um meio de comunicação. A capulana é um elemento de vestuário característico das mulheres de Moçambique (apesar de também usada pelos homens). Em simultâneo, actua como meio de comunicação interpessoal, através de um complexo sistema de representações iconográficas. Estes pedaços de tecido que envolvem o corpo, contêm sentidos escondidos, mensagens silenciosas sobre a identidade, crenças, valores e maneiras de ver o mundo de quem as usa. A combinação da comunicação verbal e visual constitui um potencial único de comunicação que importa valorizar.

1. A escrita, a comunicação e a capulana

A colonialidade do poder (Quijano, 2000) introduziu nas sociedades coloniais vários elementos de subordinação ideológica. Estes mecanismos de subjectivação partilham uma característica comum — a sua legitimidade assenta na escrita (Copans, 1990; Jewsiewicki & Mudimbe, 1993). Em sociedades onde a oralidade é dominante, como é o caso de Moçambique, o simples acto de escrever e ler põe de parte outras formas de expressão locais, tornando-as invisíveis.

A palavra escrita constrói as leis e as identidades nacionais, planifica e desenha os programas modernizadores, organiza a compreensão do mundo em termos de inclusões e exclusões. Por isso a estrutura de base da tal fundação implica a emergência de instituições legitimadas pela escrita (escolas, tribunais, serviços, etc.) e de discursos hegemónicos (onde se incluem mapas, manuais, gramáticas, constituições, tratados de higiene, etc.) que normam a conduta dos actores sociais, estabelecendo novas fronteiras entre uns e outros, transmitindo ao mesmo tempo a certeza de existência dentro ou fora dos limites definidos por essa legitimidade da escrita. Mas para além deste meios de comunicação, muitos outros estão presentes, relegados normalmente para um lugar subalterno, porque não escritos. A capulana é disso exemplo.

1.1. A capulana o que é?

Mais do que um simples rectângulo de tecido estampado, a capulana é de facto um meio de comunicação, usado em determinadas circunstâncias para alcançar determinados objectivos.¹ Normalmente de algodão, a capulana (também designada de *kanga* ou *leso* nas regiões mais setentrionais da África Oriental — Amory, 1985; Beck, 2000) é estampada e trabalhada ao redor de toda a borda do tecido, com desenhos multicoloridos.²

Os tons dominantes variam de região para região, assim como variam os temas que muitas vezes contam histórias tradicionais, lembram datas comemorativas etc. Por vezes as capulanas apresentam, na barra, uma mensagem, sob a forma de provérbio ou de metáfora.

1. Com efeito, o símbolo da Comissão Nacional de Eleições era o de uma mulher, usando uma capulana e trabalhando com uma enxada. Pretendia-se assim mostrar que, apesar de em ambiente dominado por um sentimento patriarcal, a mulher, especialmente a mulher rural, era parte integrante do processo democrático em curso.

2. De referir que a tradição do uso de panos coloridos com mensagens no vestuário feminino é também prática corrente na África Ocidental.



Fig. 1 — Grupo de mulheres dançando, usando capulanas.



Fig. 2 — Pormenor de uma capulana.

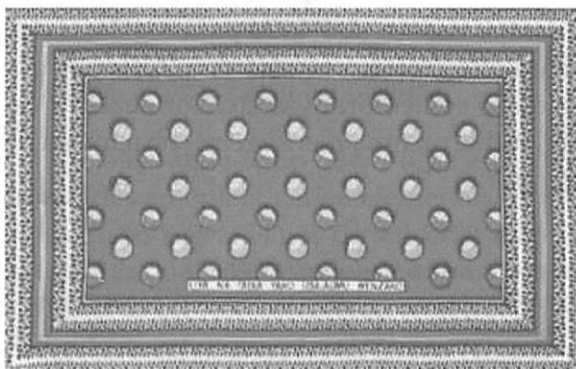


Fig. 3 — Imagem geral da capulana. Geralmente suas medidas são de 1,35m x 1,80m.

Usadas por homens e mulheres, estas fazem contudo maior uso da capulana. Qualquer mulher tem sempre consigo uma capulana, quer vestida, quer na carteira ou no cesto. A importância e o respeito por esses tecidos estão presentes em vários episódios da vida social. No caso de receberem um hóspede; se a cama do visitante tiver uma Mukumi — duas capulanas presas no comprimento por um bordado — ou uma outra capulana, isso será a maior prova de que o visitante é bem vindo. As crianças quando de colo, são normalmente carregadas nas costas da mãe, presas numa capulana. A capulana é usada como saia ou para proteger as pernas quando as mulheres utilizam os transportes semi-colectivos;³ a capulana é usada como lençol, à noite, como xaile para proteger do frio etc., etc.

Mas para além destas funções, a capulana é um objecto iconográfico, contendo em si uma mensagem, quer sob a forma de provérbios ou de dizeres, quer através da simbologia da imagem que tem estampada. Os temas e os padrões das capulanas têm-se modificado com os anos. Mas hoje, tal como no passado, é possível detectar toda uma imensidão de mensagens codificadas nos padrões e dizeres destas capulanas. No passado, as capulanas eram, principalmente, desenhadas e impressas na Índia, em Java ou mesmo na Europa. Depois passaram a ser impressas na região — na Tanzânia, Zimbábwe, etc. Em Moçambique, ainda nos dias de hoje, muitas das capulanas são importadas, apesar de algumas das fábricas têxteis locais as terem produzido também.⁴

3. Por que o parque automóvel para transporte de pessoas é escasso, muitas vezes recorre-se a carrinhas e camionetas de caixa aberta (vulgo “chapas”) para percorrer grandes distâncias.

4. As cores extremamente vivas das capulanas predominam no norte de Moçambique; as capulanas do sul, no conjunto, apresentam normalmente cores mais discretas. Os motivos são extremamente diversos, indo de imagens de carros, aviões, casas, rádios, animais, paisagens, até motivos abstractos e florais que lembram os padrões islâmicos.

As capulanas oferecem-se, compram-se, marcando episódios da vida de cada mulher. Algumas mulheres possuem baús e baús de capulanas de todas as origens e estampas; cada capulana marca o ritmo da história pessoal, reflectindo a vida, as lembranças que viveu em família. É uma verdadeira herança de histórias e bons momentos. O tecido rectangular move bons sentimentos, promove o estatuto social; quanto mais capulanas uma mulher tiver, mais importante será. Muito despercebidamente, estes pedaços de tecido são manipulados por muitos sem atentarem aos múltiplos sentidos que estes contêm.

2. A capulana enquanto forma de retórica

Como alguns autores têm vindo a referir (Ikome & Madidi-Mazunze, 1988, Yankah, 1995), o corpo, o pano que o adorna, que o veste, actua como um veículo de comunicação silenciosa. A capulana é disso exemplo, ao funcionar como uma tela metafórica e orgânica, aumentando o âmbito de intervenção da linguagem do corpo.

Autores que se têm dedicado a estudar o valor dos panos como veículo de comunicação (sobre a costa ocidental de África, veja-se Aronson, 1992; Domowitz, 1992; Mato, 1994) reivindicam que o valor comunicativo reside nos provérbios gravados nas capulanas (ou seja, limitando a intervenção da capulana ao domínio da escrita estampada no pano). É disso exemplo a afirmação de Domowitz, ao insistir que “os panos com provérbios constituem uma voz pública acessível àqueles que estão circunscritos ao silêncio” (1992:81).⁵ Já Yankah defende que se trata de forma de retórica têxtil, que inclui não só o motivo, a decoração da peça de pano, mas também a forma em como esta é usada: “[o pano] serve não só para elogiar

5. A tradução é minha.

heróis políticos, para comemorar acontecimentos relevantes e para afirmar identidades — é também uma forma de retórica, um canal para a projecção silenciosa de um argumento” (1995: 81).⁶

A aceitação deste desafio obriga a uma pesquisa mais profunda sobre os sentidos da comunicação. Estes tecidos, repletos de mensagens silenciosas, constituem um meio de exprimir assuntos sensíveis, permitindo manter a comunicação aberta, provocando um processo de reflexão interna nos “interlocutores”, evitando uma confrontação directa. Tal como no caso da comunicação verbal, as funções da linguagem visual actuam a vários níveis.

Num primeiro nível, como já mencionado, estas capulanas contêm uma mensagem expressa nos provérbios e metáforas, normalmente inscrita em línguas locais.⁷

Alguns exemplos destas expressões incluem provérbios como: “nunca digas mal do crocodilo se ainda vais atravessar o rio”, ou “o amor é uma flor que não precisa de sol”. Por exemplo, a capulana na figura 3 contêm uma mensagem, em kiswahili (língua falada no norte do país e em grande parte da costa oriental de África), cuja tradução é “Não culpes os outros pelos problemas que tu mesmo criaste”.

As capulanas podem conter ainda expressões populares, como “Viva Moçambique”, ou mensagens didáticas que importa trazer ao espaço público; é disto exemplo a recente capulana que promove o consumo da batata-doce com vitamina C, ou ainda das formas de alerta e luta contra as cheias que periodicamente afectam Moçambique.

6. Ibidem.

7. Apesar de muitas vezes não saberem ler, as mulheres memorizam o sentido da expressão gravada na capulana, assim como estão plenamente conscientes do sentido das imagens que a capulana tem codificada em si.

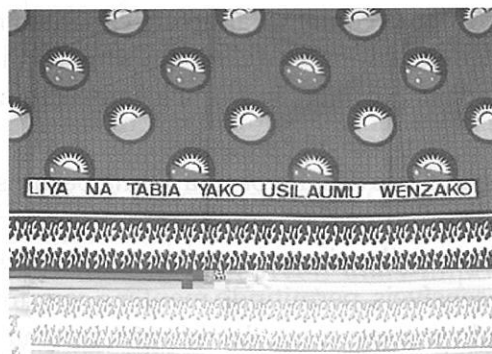


Fig. 4 — Detalhe da capulana apresentada na figura 3, contendo uma expressão em kiswahili.

Já a um nível mais avançado, por exemplo, as capulanas que actualmente se vendem no mercado de Moçambique, com imagens de telemóveis, ao nível iconográfico, transmitem uma mensagem de riqueza, de conhecimento da tecnologia por quem a usa.

Assim, as capulanas (possuindo ou não mensagens escritas) funcionam como um outro veículo de linguagem, bastante subjectiva. As mensagens dizem algo sobre os valores morais, a identidade, as crenças de quem as usa. A popularidade destes tecidos, associada aos múltiplos sentidos que estas transmitem, possibilitam às mulheres uma capacidade de intervenção muito mais alargada nas práticas do discurso. Por vezes as expressões formuladas nas capulanas são consideradas inapropriadas, ou mesmo impossíveis de ser pronunciadas abertamente. Estas expressões iconográficas são espelho de que as inibições culturais à participação da mulher na esfera pública são transpostas por estas de forma muito subtil, especialmente quando as discussões trazem consigo alterações às estruturas de faixas etárias, de género ou mesmo de “classe”. Por exemplo, ao usarem capulanas com motivos (gráficos e/ou escritos) de propaganda de um determinado partido, a

mulher assume explicitamente, embora em silêncio, a sua opção política.

Igualmente, e num outro plano, discussões entre vizinhas ou co-esposas, fruto de invejas, ciúmes, acontecem com frequência, assim como dentro da própria família.⁸ Estas questões implicam a negociação de questões de poder e submissão.

Num dos casos observados, e que envolvia uma situação de rivalidade em termos de manifestação de posse de capulanas, uma mulher, aborrecida com a competição que uma vizinha lhe movia, ofereceu-lhe uma capulana cujo texto da barra dizia: “Eu tenho a minha [capulana], tu tens a tua — qual é a confusão?” Este pedaço de pano foi o elemento intrusivo que marcou a posição da mulher aborrecida em relação ao comportamento da vizinha. Aqui há que avaliar vários elementos deste processo de interacção. Numa primeira instância, a oferta de uma capulana é culturalmente definida para marcar uma intenção de comunicação. A expressão que a capulana ostenta refere-se explicitamente à situação sob análise. Todavia, ao oferecer a capulana à vizinha sem reconhecer directamente a mensagem que esta continha, a mulher mostra a sua ambiguidade nesta forma de comunicação. Ao oferecer a capulana à vizinha, a mulher ficou a saber que a mensagem tinha sido recebida pela sua interlocutora, mas afasta-se de uma acusação declarada a esta.

Todo o processo de selecção de uma determinada capulana, enquanto forma de comunicação, é importante: a ocasião para a usar/oferecer, a antecipação de quem se espera encontrar (como parceiros de comunicação, em competição — Beck, 2000), as cores e os motivos, a existência de uma capulana apropriada à venda ou na colecção de cada mulher, até à criação de uma situação adequada à comunicação que se pretende realizar.

8. Por exemplo, em ocasiões festivas (aniversários, casamentos, etc.) é importante usar uma capulana nova, de preferência uma que esteja “na moda”.

Quer o texto da capulana, quer os motivos que a adornam, tornam possível a emissão de mensagens equívocas, que tornam a comunicação extremamente ambígua. Todavia, esta característica também reforça esta forma de retórica, pois que a responsabilidade sobre a interpretação da mensagem recai sobre o destinatário da mensagem. Ao mesmo tempo que deixa aberto o canal de comunicação, ao desencadear um processo de reflexão na pessoa a quem a mensagem se destinou, a comunicação não-verbal evita a confrontação directa. De facto, quem emite a mensagem não enuncia nenhuma acusação, embora marque a sua posição.⁹ Qualquer pessoa pode insultar, alertar, queixar-se, ridicularizar ou consolar alguém, usando ou oferecendo estes panos (Domowitz, 1992: 87). Enquanto o pano é usado e visto, a mensagem é repetida e reforçada.

3. Conclusão

Ao comunicar através das capulanas, as mulheres reenactam o sentido das expressões nos seus corpos, reapropriando-se, em simultâneo, da linguagem e do domínio público. Recorrendo a estas formas de expressão as mulheres negociam a sua posição dentro de sociedades marcadas por estruturas patriarcais de dominação. Nesta perspectiva, a capulana é símbolo de resistência da mulher contra as normas patriarcais em vigor. As mulheres recorrem à capulana como um espaço de expressão, como uma voz que lhes permite exprimir os seus sentimentos, ao mesmo tempo que evita o confronto directo com o(s) seu(s) interlocutor(es), mantendo-se dentro das normas “culturalmente aceites”. Ao escolher a capulana que a adornará, que oferecerá a alguém, a mulher actua como um agente independente de intervenção no espaço público.

Numa perspectiva analítica, a capulana é de facto uma forma peculiar de retórica. Muito associada à mulher, a capu-

9. Ou seja, não se trata de facto *não-dito*, mas de um *não-falado*.

lana contém elementos iconográficos que permitem estabelecer uma comunicação extremamente profunda. Falar, neste contexto, não é antónimo de silêncio, mas sinónimo de demonstração. O falado e o não falado estão pois ambos presentes em qualquer instante de comunicação, produzindo uma nova forma de conhecimento que é simultaneamente privada e pública. Mais do que uma forma de expressão artística, o sentido iconográfico alarga o âmbito de intervenção da mulher na sociedade.

Quando nos questionamos sobre como criar condições para ultrapassar de vez a tradição colonial que produzia a não-existência, o não-saber da população, importa primeiro reconsiderar as condições metodológicas que estão na sua origem.¹⁰ Por forma a reforçar as formas de articulação entre os vários saberes — e as formas de os transmitir —, hoje, mais do que nunca, importa construir um diálogo dialógico de engajamento permanente, articulando as estruturas do saber moderno/científico/ocidental às formações nativas/locais/tradicionais de conhecimento.¹¹ O desafio é pois luta contra uma monocul-

10. Importa pois não continuar o processo de epistemicídio (Santos, 1998: 208), reconhecendo a riqueza de saberes que nos rodeia, fruto de tradições culturais locais, às quais deve ser atribuído um estatuto de visibilidade, eliminando o estatuto dominante que as metodologias científicas ainda detêm. Os próprios sistemas de ensino devem ser pensados nesta base, por forma a fazer com que cada cidadão se sintá identificado a estes, garantindo o direito à autodeterminação, no que diz respeito à educação, ao reconhecer dos deveres e dos direitos ao estudo e à preservação de todo o manancial de saberes presente no mundo.

11. Ao mesmo tempo que defendemos a necessidade de dar força, visibilizar estes saberes, que a modernidade ocidental transforma e apelida de tradicional, em oposição ao moderno, ao progresso, gostaríamos de chamar a atenção para uma situação extrema que pode emergir — é preciso lutar contra o multiculturalismo reaccionário: cristaliza e essencializa a diferença, recriando um tradicional imutável no espaço e no tempo (ver Santos, 1999). Parte dos defensores de uma cultura pós-colonial defendem que esta esteja assente nos ideais da modernidade ocidental, reelaborando assim os objectivos das revoluções democráticas, onde a escola se impõe como meio de promoção social. O inglês, o francês, o espanhol, o português, a língua e os seus atributos culturais tornam-se códigos “sociologicamente” restritivos

tura do saber, não apenas na teoria, mas como uma prática constante do processo de estudo, de pesquisa-acção.

A elaboração de uma visão mais profunda da educação, da ciência deverá assentar num sentido mais democrático destas, pressupondo a participação de todos na sua elaboração e (re)produção. Este exercício democrático de alta intensidade é o pressuposto base da elaboração de qualquer política educativa emancipatória, onde a educação e a ciência sejam assumidas como parte central do projecto de construção e afirmação da cidadania.

Bibliografia

- AMORY, Deborah (1985). *The kanga cloth and the swahili society: mke ni nguo*. New Haven, Yale University Press.
- ARONSON, Lisa (1992). The language of West African textiles. *African arts*, 25 (3): 36-40.
- BECK, Rose Marie (2000). Aesthetics of communication: texts on textiles (leso) from East African Coast (swahili). *Research in African Literatures*, 31 (4): 104-24.
- COPANS, J. (1990). *La longue marche de la modernité africaine: savoirs, intellectuels, démocratie*. Paris: Karthala.
- DOMOWITZ, Susan (1992). Wearing proverbs: anyi names for printed factory cloths. *African arts*, 25 (3): 82-7.
- IKOME, Mkangonda & MADIDI-MAZUNZE (1988). Le vocabulaire vestimentaire féminin en lingala populaire de Kinshasa — le cas des noms du tissu wax. *Afrikanistische Arbeitspapiere*, 15: 87-106.
- JEWSIEWICKI, B. & MUDIMBE, V. Y. (1993). African's memoirs and contemporary history of Africa. *History and theory*, 32 (4): 1-11.

do acesso ao saber e às hierarquias do poder. A partir das condições de desigualdade criadas pelo aparato ideológico do sistema, estes actores nacionais agora, mas continuando uma tradição colonial de selectividade no acesso ao saber-chave de acesso ao futuro, defendem que a soberania re-adquirida no pós-independência se constitui como condição *sine qua non* do desenvolvimento económico e social da democracia política.

- MATO, Daniel (1994). Clothed in symbols: wearing proverbs. *Passages*, 4: 4-5, 9.
- QUIJANO, Anibal (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, 6: 342-86.
- SANTOS, B. de Sousa (1998). *La globalización del derecho: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación*. Bogota: ILSA, Universidad Nacional de Colombia.
- _____ (1999). O Oriente entre diferenças e desencontros. "Notícias do Milénio". *Diário de Notícias*, 8-7-1999: 44-51.
- YANKAH, Kwesi (1995). *Speaking for the chief: Okyeame and the politics of Akan royal oratory*. Bloomington: Indiana University Press.