

PESQUISAR O CURRÍCULO COMO ACONTECIMENTO: EM V EXEMPLOS

CORAZZA, Sandra Mara – UFRGS

GT: Currículo /n.12

Agência Financiadora: CNPq/PROPESQ –UFRGS

Naquele final do terceiro ano do século XXI, Uhma Mvlier já não agüentava mais... Com a serenidade totalmente perdida, a professora-pesquisadora via cair por terra tudo o que já tinha pensado e escrito sobre pesquisa em educação: nada funcionava mais, tinha perdido toda a fecundidade. Mas não se tratava apenas disso, a catástrofe maior residia em que a pesquisadora não sabia bem em que ponto estava, havia tantas coisas em jogo, tantas distinções entre tipos de pesquisa que não paravam de proliferar, tantos ajustes de contas a fazer com imagens antigas do pensamento da pesquisa, pois ninguém é em nada inocente quando a deriva-pesquisadora acontece.

Uhma só mantinha alguns pontos fixos por comodidade da linguagem de professora; o resto era crise, recessão, medo, pânico, angústia; embora soubesse que não podia permanecer nessa condição, pois, tinha de orientar as pesquisas de estudantes de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado, mais turmas de Graduação e de Pós-Graduação. Como ela se viraria? Para onde se viraria? Qual viração viria daí? Chorar, não adiantava, era coisa lamurienta, queixosa, mortificadora, cheia de afectos tristes, que ela detestava acima de tudo; por outro lado, fazer de conta que nada estava acontecendo com o seu pensamento que vinha pensando a educação, a pedagogia, o currículo, a infância e suas respectivas pesquisas, era simplesmente dar uma de avestruz que, mais dia menos dia, ia ter de tirar a cabeça do buraco para ver que também lhe estavam vendo; talvez, fosse interessante pensar em termos de multiplicidades, pensar que se um código de pesquisa funcionava ou não era porque ela, uma das codificadoras, fazia parte de uma multidão pesquisante, mesmo que esta habitasse um programa de pós, linha de pesquisa, grupo de currículo, poça d'água, ninho de passarinho, tubo de ensaio, líquido amniótico, intestino de boi, até mesmo um dedal.

Não se tratava de imprecisão no seu pensar, disso Uhma Mvlier tinha certeza, mas de ecos, ressonâncias, reverberações de um mesmo núcleo do pensamento que pensava uma novidadeira pesquisa, e que, por isto, deixava de ser núcleo e acometia a pesquisa por muitas bordas, superficializava-se e temperava a lidação pesquisadora, tornando-a diáfana, volátil, dúctil, fluida, leve, lépida, porque já perdera toda perspicácia.

Por não ter nada mais a ver, a fazer, a professora-pesquisadora resolveu agir de um modo filosófico, para ver se tudo melhorava, e passou a escrever as suas experimentações e as de seus orientandos e alunos com a dita-cuja *Arte Bruta da Pesquisa, Pesquisa da Besteira, Gaia Pesquisa, Pesquisa da Multiplicidade, Empirista Transcendental, Experimental, Diagnóstica, Em fuga, Rizomática, Pragmática, Vital, Caótica, Artística, Impensável, Micropesquisa, Esquizopesquisa, Pesquisa a n-1, Pesquisa-de-mil-nomes*, e outros tantos nomes a serem inventados, sonhados, delirados, mas que dizem, univocamente, de uma pesquisa educacional inspirada pelo pensamento deleuziano da diferença, uma pesquisa feita entre Deleuze e a educação... com Deleuze... tendo Deleuze no meio...

Todos-os-nomes que dizem de uma pesquisa em educação, cuja natureza empirista transcendental condensa, nas ações correlatas de pensar e de escrever educação, que lhes são constitutivas, todo o sentido, uma vez que resulta de uma absorção dos sentidos outrora atribuídos às representações feitas por outras pesquisas. Uma pesquisa, portanto, que é despojada de qualquer significação, já que não se forma a não ser no processo de anulação dos doadores de sentido anteriores; cujos movimentos são inexpressivos, nunca miméticos, seja em relação ao “sujeito” seja ao “objeto”, já que ela não consiste num ato subjetivo decorrente de condições empíricas negativas, como a ignorância do sujeito pesquisante, nem trata de ultrapassar obstáculos contingentes de desconhecimento acerca de algum fenômeno educacional, como se pesquisar fosse uma passagem do não-saber ao saber; uma pesquisa, cuja energia provém do processo de desmontagem de todos os modelos já incorporados: à medida que são feitos vão sendo eliminados os movimentos expressivos da pesquisa, e a energia pesquisadora, antes reservada à representação, pode então ser canalizada para o movimento puro da pesquisa; enquanto pesquisar não transcende o movimento da própria pesquisa e a professora-pesquisadora não pesquisa fora do plano de consistência da pesquisa, nem fora da sua própria ação, de maneira que só a pesquisa lhe dá o sentido do seu pesquisar e ela não encontra jamais *O* sentido da pesquisa que faz.

Essa *Pesquisa Empirista Transcendental* utiliza-se de múltiplas linguagens – tais como pintura, música, literatura, ciência, cinema, poesia, instalações, imagens, figuras, emoções, gestos, corpos, séries de silêncio e de repouso, movimentos divergentes, etc.–, que garantem a consistência da coexistência do heteróclito; põe essas linguagens em relação com o que está sendo pesquisado; o que está sendo pesquisado transforma-se assim numa unidade virtual, ou seja, numa unidade impossível, monstruosa, porque esvaziada dos elementos representativos ou emocionais, desde que é criado um vazio na consciência atual; a partir dessa unidade virtual, engendram-se várias séries de movimentos da pesquisa que, embora heterogêneos, se afectam uns aos outros.

O que uma pesquisa dessas nunca pesquisa são estados de coisas, proposições, objetos, sujeitos, matérias, corpos e representações. Até poderia pesquisar tudo isso, mas seria um outro modo de pesquisar, que estaria muito distante da filosofia deleuziana da diferença, já que, para esta filosofia, pensar, assim como “pesquisar”, é um acontecimento fazendo-se, em choque com o já feito, uma experimentação dos conceitos e das imagens do pensamento que animam uma *Pesquisa do Acontecimento*, cuja principal pergunta é: mais do que historicizar, como *acontecimentalizar* a pesquisa da educação, da pedagogia, do currículo, da infância?

Por isso, pesquisar o Acontecimento requer operações que se movimentem: dos corpos e estados de coisas aos acontecimentos; das misturas às linhas puras; da superfície corporal à metafísica do pensamento puro; do figurativo ao abstrato; da árvore e seu verde ao verdejar; das ações e paixões dos corpos às verdades eternas; do visível ao invisível; das ações cotidianas ao atributo noemático correspondente; do tabuleiro físico ao diagrama lógico; do cosmo ao campo acósmico; do pessoal ao impessoal; do indivíduo ao pré-individual; do sentido ao não-senso... para potencializar as forças que ficam entre esses movimentos (cf. Deleuze, 1998).

EXEMPLO I: Noologia

Ao pesquisar as imagens do pensamento curricular, Uhma Mvlier cria condições para combater as ilusões deste pensamento, por meio de estudos noológicos, que afirmam que os seus conceitos são fabricados, em vez de encontrados num céu preexistente. Fabricação essa que responde a problemas que, longe de serem definitivos, são constantemente reformulados ou dissolvidos por novas perspectivas curriculares, podendo-se dizer que os problemas persistem sempre nas soluções que lhes são atribuídas. Essa *Pesquisa Noológica* não tenta identificar o plano de imanência de todos os pensamentos curriculares

em geral; antes, procura em cada pensamento não apenas identificar a sua imagem peculiar, como também afastar o nevoeiro de generalidade ou de universalidade que o rodeia, bem como restabelecer o momento de originalidade das suas criações.

Assim, se os professores de uma determinada escola criam o conceito “Perfis dos alunos”, para resolver o problema de não mais agrupar os alunos, determinar as etapas de seu desenvolvimento ou selecionar os conteúdos curriculares sob o determinante “idade”, essa criação singular supõe uma imagem do pensamento do currículo, pela qual os alunos são reunidos nas turmas por um novo tipo de problema, qual seja: como derivar todos os alunos de perfis puros, originais, imutáveis? Ao analisar essa nova imagem do pensamento, a *Pesquisa Noológica* mostra que aquilo que pretendia ser uma generalidade ou universalidade curricular deriva apenas de uma certa imagem do pensamento específico daquele currículo, que cresceu em torno de um problema particular, ou seja, a “não-idade” como critério de organização das turmas, imagens dos alunos e distribuição dos conteúdos, para levar os alunos a disputarem entre si o título de “Rei, Rainha do Perfil”.

Tal pesquisa encaminha à questão: o que implicaria iniciar um pensamento do currículo de forma não dogmática, ou com uma imagem que não segregasse nenhuma ilusão de transcendência? O que seria pensar um currículo sem a necessidade de qualquer doxa? Pois, um pensamento do currículo, antes de estabelecer um método ou de procurar uma verdade é sempre orientado – embora não logicamente determinado – por uma imagem que o abastece de suposições pragmáticas ou o ajuda a determinar os modos do seu discurso.

Tratar-se-ia de começar a pensar um currículo sem pressupostos, de abdicar das presunções do senso comum, de jogar fora as bússolas representacionais, fenomenológicas, hermenêuticas, dialéticas, e transformar todas as opiniões curriculares nas idiossincrasias de um estilo de pensar-criar o currículo de outros modos. De aprender que se é livre nessa pesquisa-criação, não quando toda a gente concorda ou joga com as mesmas regras, mas, pelo contrário, quando as regras e os jogadores não são dados de antemão, e emergem a par dos novos conceitos criados e dos novos problemas que são colocados.

O objetivo de uma noologia do currículo consiste, portanto, em indicar novas formas não dogmáticas de pensar o currículo. Como? O estudo das

imagens do pensamento curricular toma o lugar da história do currículo. O pensamento curricular não é uma narrativa histórica, dividida em épocas, nem ainda em círculos, nem nos confronta com um Destino Ocidental ou com uma História Universal; tampouco é uma longa discussão, em que uma das partes triunfa sobre a outra com o melhor argumento, ou uma longa conversação que converte novas idéias em acordos, de modo que aquilo que é novo ou singular se transforma, imediatamente ou mais tarde, naquilo que é consensualmente aceito.

O que é novo no pensamento de um currículo permanece sempre assim: ainda novo. Cabe ao estudo noológico dos pensamentos curriculares do passado demonstrar aquilo que ainda é novo neles, de modo que se vejam libertos de toda idéia de épocas e, portanto, de imagens magnas, como auto-realização do espírito humano, libertação dos oprimidos, cidadanização dos indivíduos, cotidianização da escola, multiculturalização das minorias, etc.

Nessa *Pesquisa Noológica*, há sempre um momento de absoluta desterritorialização, quando é inventada uma nova imagem do pensamento curricular (quase uma ausência de imagem), que não pode ser compensada nem pela comunidade imaginada de uma dada nação (pensamento de um currículo nacional), e exige assim a invenção de outros e novos territórios. Não existe, aí, um império da verdade curricular, nem a necessidade de postular qualquer verdade; de forma que Uhma Mvlier, para poder pensar filosoficamente um currículo, deve reconhecer que houve muitos tipos de verdades no pensamento do currículo e muitas maneiras de as proclamar, mas que, agora, ela precisa mostrar como o novo pensamento do currículo e aqueles curriculistas e professoras que o pensam são levados a fazer coisas diferentes e quais são estas coisas.

A prioridade da noologia em relação à história do currículo, às narrativas cotidianas do currículo, e aos diferentes tipos de relações com a verdade que elas estabelecem, altera também os tipos de relações do currículo com a arte, a ciência, a filosofia. Pode-se, portanto, em cada estudo que for feito, extrair a sua imagem filosófica de pensamento, que se reflete no currículo particular, ou no seu meio, de uma maneira original. Pode-se responder, então: qual a imagem do pensamento do currículo dos Governos Lula-FHC? da Escola Cidadã do município de

Porto Alegre? do currículo da CUT? do currículo de educação infantil do MST? do currículo do Curso de Pedagogia da UFRGS, da UERJ, da UFMG?

Uma *Pesquisa Noológica* também pode ser chamada *Pesquisa Experimental*.

Em que consiste esse experimentalismo? Primeiramente, que os professores-pesquisadores abandonem de vez sua volúpia de fazer pesquisas demasiado piedosas, messiânicas, redentoras, salvacionistas; em segundo lugar, que tais pesquisas suponham uma pura imanência, sem elementos primários ou transcendentais, que não sejam imanentes a algo de anterior, tanto subjetivo quanto objetivo. O propósito desse experimentalismo não consiste em redescobrir o eterno ou o universal, mas em encontrar as condições sob as quais algo de novo é produzido.

Os professores pesquisam, por conseguinte, os problemas introduzidos por um Fora, que chega antes de as coisas se assentarem em acordos e que persiste, subsiste e insiste no meio delas. Realizam a experiência de pesquisar numa zona anterior ao estabelecimento de um “nós” intersubjetivo e estável, e transformam tal zona não na questão de um reconhecimento de si mesmos no mundo, mas antes na de um encontro com aquilo que eles não podem ainda determinar, com aquilo que eles não podem ainda “descrever”, ou acerca do qual eles não podem ainda concordar, uma vez que não possuem sequer as palavras para tanto. Essa pesquisa aponta para que os professores encarem a sociedade, a cultura, a escola, a didática, o currículo, a pedagogia, a própria infância, mais como experimentos (que verdadeiramente são) do que como leis, contratos, significações, significantes, significados, cujas relações não se dão como as das peças de um puzzle, a serem encaixadas, em lugares previamente definidos, mas como pedras de tamanhos dessemelhantes num muro ainda por cimentar.

Arte bruta de pesquisadores *outsiders*, que lhes permitem entrar em relações externas com outras pesquisas feitas em outros domínios, já que existem diferentes pedaços conceituais nesse tipo de pesquisa, sendo cada um destes pedaços introduzido, inicialmente, por uma relação com um problema particular, e depois reintroduzido em novos problemas, vistos de novas perspectivas. Há diversos encontros com problemas que surgem nas artes, nas ciências, na própria filosofia, ou com acontecimentos, que problematizam o modo como esses pesquisadores conduzem a pedagogia ou educam para a sociedade tecnológica, para o mercado de trabalho, introduzindo novas questões, que pedem para serem repensadas ou reinventadas.

Pesquisa Rizomática, que faz os professores embarcarem numa viagem conceitual, para a qual não existe nenhum mapa prévio, e na qual eles são forçados a

deixar para trás as pesquisas habituais, sem nunca ter certeza sobre o lugar onde irão aportar. Pode ser essa pesquisa a expressão de sua luta contra as pesquisas de natureza midiática, informacional, comunicacional da imagem do pensamento educacional dominante; e que, à medida que se desenvolve, torna-se mais complexa nos seus alcances, procede por variação contínua dos conceitos e dos problemas, e espalha-se como um rizoma, no qual, há intensos períodos de invenção.

EXEMPLO II: Besteira

Pesquisar uma determinada seleção de imagens do pensamento curricular supõe que uma imagem é entendida por relação com o seu negativo, ou com aquilo contra o qual se dirige, seja o erro, a superstição, a ideologia, etc. Só que, aqui, Uhma Mvlier entende que uma imagem curricular se liberta dos seus pressupostos dogmáticos (do tipo: *Criança-Aprendiz, Conhecimento-que-se-constrói, Ninguém-ensina-ninguém-todos-aprendem-em-comunhão*), somente na medida em que tal imagem não tenha por negativo um erro que deva ser corrigido, ou uma superstição, ou ideologia, que devam ser superadas, mas, antes uma besteira (*bêtise*), ou estupidez, que deve ser exposta ou atacada (cf. Deleuze, 1988, p.247-250; Deleuze, Guattari, 1992, p.223). Assim, a professora defende que um verdadeiro pensamento curricular é aquele não dirigido contra erros ideacionais ou proposicionais, contra alguma superstição ou ilusão religiosas, contra uma ideologia conservadora, etc., mas, sobretudo, aquele que enfrenta uma besteira anterior e mais inabordável, que suplanta esses problemas clássicos do erro, da superstição, da ideologia, etc.

Analisar a besteira no currículo implica ver tal besteira não como irracionalidade (mesmo que seja feita à custa de uma certa loucura da pesquisadora e a envolva numa relação com algo de inumano ou de intolerável); ao contrário, essa besteira implica que o pensamento curricular não começa por um desejo natural de saber-fazer, ou por um acordo com uma luz natural do entendimento humano, mas pelo encontro com alguma coisa que não se coaduna com os modos habituais de ver e de pensar o ato curricular, que abala o pensamento correlativo, e apresenta algo de novo para fazer e pensar.

Se existe alguma coisa de bestial num pensamento curricular sem imagem dogmática é porque ele não depende da boa fé do conhecimento e deve lidar com o choque de algo para o qual não existe nenhum saber anterior, nenhum fazer assegurado, nenhum método perfeito. Disso deriva, por

consequente, que a professora tenha de lidar com a resistência aos seus modos habituais de pensar que um tal choque provoca. Tornar problemático o que antes não era é o que conduz a *Pesquisadora da Besteira* ao exterior da doxa, sem que isso lhe conceda, necessariamente, as garantias de um conhecimento superior, já que pensar em termos de problematização é uma atividade terrivelmente perigosa.

Para que Uhma, como *Pesquisadora da Besteira*, possa pensar, ela precisa estranhar, radicalmente, aquilo que ela ainda não pode dizer na linguagem comum. Por isso, amiúde, ela utiliza as palavras e escreve em modos não compreendidos por seus antepassados e contemporâneos, e não começa a pensar nunca com um desejo de verdade natural ou uma inspiração divina, mas, com uma crueldade – exigida pelo ato de pensar contra a besteira, este novo inimigo nas margens de sentido, que são dadas pelos afectos e pelos perceptos, irreduzíveis à cognição.

Com a besteira enquanto “negativo” do pensamento curricular, a professora pode pensar em que implicaria depositar a confiança dos professores não em qualquer transcendência, mas no mundo de que o pensamento curricular deriva, e no qual ele se torna efetivo; além de o que significaria atacar a besteira, ou estupidez, também na vida de todos os professores e na de seus alunos.

A pesquisadora também nomeia a *Pesquisa da Besteira* como uma *Pesquisa em Fuite*; pois, ela supõe que a sociedade, a cultura, a mídia, a pedagogia, a infância, o currículo estão sempre *en fuite*, e podem ser entendidos na forma como lidam com suas *fuites*. Ela sabe que toda determinação cria, ao mesmo tempo, zonas de indeterminação, no que respeita às individualizações como pessoas, sexos ou gêneros, classes ou estratos, até como membros da espécie humana; e que é, a partir dessas zonas, que composições originais poderão surgir – justamente aquelas que permitem os encontros a serem “descritos” no trabalho de pesquisa.

Uma análise assim (também ela *en fuite*) introduz a questão das zonas de indeterminação em primeiro lugar, e procura os processos mais amplos que desterritorializam ou descodificam as relações com nós mesmos e com os outros. Por isso, afirmar algo, a partir dessa pesquisa, não é nunca declarar ou assumir, nem denunciar ou prescrever, mas sim iluminar, desenterrar, soltar o ar fresco das outras

possibilidades, combater a besteira e os clichês, potencializar aquilo que aumenta as forças da afirmação, não da negação, não do luto e da ausência, não das ironias cansadas e tristes, mas do humor e da vida.

Pesquisa em Fuga, como uma grande máquina de maquinar ligações, não assentada no sacrifício ou na privação, mas, maquinando contra o melancólico modelo da página em branco ou da tela vazia, que propõe uma visão em que a página e a tela estão sempre já cobertas por demasiados clichês, demasiadas probabilidades, devendo todas ser afastadas até que a professora encontre algo de vital, fazendo da novidade e da originalidade uma grande arte da experimentação.

EXEMPLO III: Em fuga

Como usuária pragmática da *Pesquisa em Fuga*, a professora pesquisa um currículo como não se esgotando apenas em suas divisões distintivas; ao contrário, o vê como estando sempre em fuga, e podendo ser analisado ou diagramatizado em termos de linhas de fuga (*lignes de fuite*). Sob suas divisões e unidades, um currículo se presentifica como complicado ou complexo, em modos que não estão contidos nos seus conflitos mais reconhecidos, e que dão origem a problematizações, para as quais não existe consenso prévio, nenhum “nós pensamos que...”.

Em um currículo a ser cartografado, Uhma não vê um espaço inteiramente estratificado, já que toda estratificação segrega a possibilidade de outras relações complicantes, capazes de se combinarem, num plano liso, e não segmentado, que permite entre-espacos, disparidades, devires. Por isso, a pesquisadora distingue entre multiplicidades segmentadas e não-segmentadas, ainda que ambas devam ser encontradas no mesmo currículo. O que se lhe afigura mais importante é que as segmentações disciplinares de um currículo (tais como espaço, tempo, regras, disciplinas) possuem linhas de fuga, devires, toda uma micropolítica, que compõe, claro, uma individualização normalizante, mas que também inventa outras maneiras singulares de funcionar.

Ela traça, então, uma geometria das horizontais e das verticais, no seio da qual pode cartografar ou localizar todo movimento das minorias e devires curriculares que funcionam como diagonais ou transversais, e que sugerem outros movimentos. Para Uhma, fazer esse diagrama consiste em expor as linhas diagonais e as possibilidades por elas inauguradas, elaborando uma *carte* que não é um *calque* – um mapa que não é um decalque – de algo de anterior,

mas que serve para indicar as zonas de indistinção, a partir das quais surgem os devires, caso já não estejam presentes de forma imperceptível no próprio ato de cartografar.

Em outras palavras: a professora sabe que nunca poderá desenhar um currículo completamente com coordenadas cartesianas, já que este envolve muitos infra-currículos, que introduzem distâncias e proximidades não quantificáveis. Por isso, ela não traçará apenas linhas que vão de um ponto fixo a outro, mas, também, linhas que se encontram em pontos situados na intersecção de muitas linhas emaranhadas.

Os orientandos e alunos da professora pesquisarão, assim, um currículo, uma sala de aula, ou uma escola, imaginando que, debaixo das suas histórias e divisões oficiais, existem outras potências, que são atualizadas por outros tipos de encontro e de invenção: minorias, diferenças moleculares, devires, processos de descodificação e de desterritorialização, etc. Eles libertarão a imaginação da pesquisa de toda representação de algo dado, anterior, original. Eles farão com que a pesquisa se torne parte de uma “fabulação” (Deleuze, Guattari, 1992, p.218, ss.), ao traçarem percursos das minorias, com as quais experimentarão tudo o que está fora dos estados curriculares, todas as espécies de fugas que escapam a estes estados ou de forças que estes tentam capturar. Nessa pesquisa, todos procedem por experimentação, apalpação, injeção, recuperação, avanço, retirada, vendo os pontos *en fuite*, que não são obstáculos a remover, mas em torno dos quais ganham formas novas maneiras de pensar.

A estética de uma *Pesquisa en Fuite* tem a forma não de um juízo, mas antes de uma experimentação e de uma criação que desafiam todos os juízos. Talvez, o seu segredo resida aí: em fazer existir as coisas, os corpos, os estados e, também, as linhas de fuga, e nunca em julgar. Formular os problemas de pesquisa e resolver conceitos em entendimentos não-filosóficos constitui, em si mesma, a principal atividade dessa *Pesquisa-filosofia*. Pesquisar, como uma atividade filosófica, implica produzir conceitos e não aplicar conceitos extraídos de outros domínios (como acontece com a pedagogia quando se alia à psicologia ou à sociologia); exige a fabricação de conceitos em ressonância e em interferência com as artes, as ciências, a filosofia; o que implica que os pesquisadores não sejam aqueles guerreiros armados com alguma teoria prévia, e sim, experimentadores que ajudam a formular novos problemas, ou que sugerem novos conceitos.

Há mesmo um lado pragmático da *Pesquisa em Fuga* que é contra a teoria, na medida em que os pesquisadores só podem realmente pesquisar onde aquilo que deve ser pesquisado não foi já dado; e embora uma pesquisa dessas possa despojar-se de muitos usos comuns nas artes ou na crítica, ela sempre resiste a ser erigida em nova teoria, a qual bastaria então aplicar. Porque a *Pesquisa-filosofia* não é uma teoria; é uma arte de mergulhar na zona peculiar do impensado, que desestabiliza as idéias feitas, na qual, tanto a arte como o pensamento da pesquisa adquirem vida e descobrem as suas ressonâncias mútuas.

Os conceitos produzidos, a partir dessa pesquisa, supõem, ou ajudam a resolver, a própria imagem do pensamento educacional. A estética da *Pesquisa-filosofia* está, portanto, envolvida numa luta intrapesquisa e adota o procedimento singular de recorrer, especialmente, à filosofia para mostrar à educação o modo de fugir da imagem dogmática do pensamento, sob a qual ela própria vinha operando.

EXEMPLO IV: Problema

Para fugir da imagem dogmática do pensamento da pesquisa educacional, os pesquisadores têm clareza de que pesquisar é criar e criar é problematizar. Para esta *Pesquisa Problematizadora*, problematizar não significa responder a “perguntas de pesquisa”, como era entendido por outras imagens de pesquisa, mas determinar os dados e as incógnitas do problema, desenvolver o máximo possível estes elementos em vias de determinação, e encontrar os casos de solução correspondentes a esse desenvolvimento.

Ao pesquisar o currículo de um curso de pedagogia, por exemplo, os pesquisadores escolhem movimentos virtuais absolutos vividos no presente por alunos e professores, os compõem como variações interdependentes, inventam os personagens conceituais mais produtivos para descrever tais variações, procuram traçar as melhores coordenadas sobre o plano de imanência do pensamento acerca da pedagogia.

O conceito-solução forjado não anula o problema *professor-pesquisador* – por exemplo –, mas faz parte deste problema, ou melhor, é o próprio problema na completa expressão das suas condições, ou levado até a sua última determinação. Tal problema é resolvido à medida que se determina, e a sua determinação é a gênese da sua solução; uma solução que não tem sentido, independentemente do problema a determinar, nas suas condições e incógnitas,

enquanto estas também não têm sentido independentemente das soluções determináveis como conceitos.

Essa pesquisa atua criticamente não por promover o jogo contraditório das opiniões, mas por sua problematicidade, ou crise permanente. O problema da *Pesquisa Crítica* não é uma interrogação formulada por uma proposição, que possui uma proposição correspondente que lhe serve de resposta, a qual se supõe que lhe seja preexistente de direito, mesmo se não foi enunciada ainda de fato, ou se essa resposta não foi ainda encontrada.

Também “o problema de pesquisa” não é uma “hipótese” (do tipo: *há necessidade de formar professores-pesquisadores*), tal como as outras pesquisas representacionais supunham, fosse positivista, fenomenológica ou dialética; e não pode ser hipotético, porque o problema não é afetado por um coeficiente de incerteza a ser superado nos resultados, mas persiste na solução e por meio dela.

O problemático não pode ser confundido com o hipotético, já que determinar as condições de um problema nada tem a ver com algum caráter intervalar negativo, com simples limitações de fato. O problema *professor-pesquisador*, neste exemplo, desfruta de uma absoluta positividade de direito, de uma afirmatividade não-subjetiva, de uma natureza própria, em tudo diferente de suas soluções, que o torna ineliminável por estas. O problemático não remete para qualquer psicologia do conhecimento ou epistemologia, mas designa a objetividade de Idéia e a realidade do virtual, é uma dimensão “objetiva” não atual, o horizonte imanente dos próprios seres, coisas, acontecimentos.

A natureza objetiva da instância-problema é definida exclusivamente por problemas, constituída por Idéias-problemas, por Idéias problemáticas; e problemáticas não porque sejam carentes de objeto ou de solução, mas porque o seu “objeto” é indeterminado, ou seja, não se trata de um objeto imperfeito, mas dele como duma dimensão “objetiva” da realidade, que só é representável sob forma problemática, embora já atuante na percepção como foco unificador (cf. Dias, 1995, p.79, ss.).

Desse modo, o problemático subsiste nas soluções porque possui um estatuto positivo, uma idealidade “objetiva”, que o torna irredutível a um estado de incerteza subjetivo. O plano problemático ou complicado do currículo pesquisado, esse horizonte virtual absoluto, é o que, a cada vez, a *Pesquisa Problematizadora* tem de recortar, retraçar, restabelecer de acordo com uma

nova imagem do pensamento, isto é, segundo novas determinações, cujas condições devem ser, também a cada vez, criadas sobre esse horizonte.

Problematizar, desse modo, corresponde a desenvolver a problematidade imanente envolvida nos seres e nos seus acidentes, construindo as condições particulares a cada domínio (arte, ciência, filosofia) dessa determinação explicativa. A problematização da *Pesquisa Crítica* é o processo de determinar as condições de consistência do plano problemático imanente, tomado na sua pura virtualidade, fora de todas as determinações atuais.

Os problemas de tal pesquisa caracterizam-se, então, como verdadeiros ou falsos, independentemente de toda possibilidade de resolução e de toda forma, quer seja lógica, científica, transcendental, etc. É apenas em si mesmos que os problemas encontram o critério de sua verdade ou falsidade (ou melhor, do seu sentido), segundo a boa ou má repartição das suas singularidades e a suficiência ou insuficiência de tematização decorrente de suas condições; em suma, segundo a medida da sua determinação, de maneira que os pesquisadores podem dizer que um problema completamente determinado é um problema resolvido. Assim, o verdadeiro e o falso concernem primeiramente aos problemas, antes do que às soluções; por isto, uma “solução tem sempre a verdade que merece de acordo com o problema a que ela corresponde; e o problema tem sempre a solução que merece de acordo com sua própria verdade ou falsidade, isto é, de acordo com seu sentido” (Deleuze, 1988, p.260).

Nessa *Pesquisa Estilística*, definida por suas linhas de energia e de sentido, os pesquisadores não tratam de convencer nem de vencer quem quer que seja, mas de produzir um sentido partilhável, interessante, que forneça algo para pensar. Assim, concluir uma pesquisa não é construir saber ou conhecimento, mas criar, por meio de conceitos, novas possibilidades de pensamento e de existência, longe das coações lógicas e epistemológicas: criação do novo, do notável, do importante, e nunca descoberta.

Pesquisar com estilo, ou criar um estilo em pesquisa, não é simplesmente adotar ou importar figuras sociais, políticas, epistemológicas de outros campos (como a *Professora-construtivista da Epistemologia Genética*, o *Aluno-cidadão dos PCNs dos Governos FHC-Lula*, o *Professor Desejante da Psicanálise-Educação*), mas o estilo é uma questão de vergar e transformar a linguagem da pesquisa, de modo a criar os personagens conceituais e o jogo para as idéias singulares, em relação às quais não

existem palavras ou histórias preexistentes, mas que, entretanto, impressionam por sua obscura necessidade.

Os pesquisadores, nesse caso, utilizam de modo peculiar os conceitos, podem encorajar os usos conceituais, ao mesmo tempo que frustrar as aplicações, imprimir suavidade díspar à sua escrita, e usar todo humor e riso disponíveis. Isto porque a escrita da pesquisa expressa uma condição em que aqueles que escrevem são tomados em agenciamentos coletivos minoritários, que os levam a dar a palavra àqueles que não a possuem (cf. Deleuze, Guattari, 1992, p.141, ss.), encontrando-se com estes em um devir, sem o qual não haveria escrita da pesquisa.

Os pesquisadores-escritores são corpos prenhes de devires e suas escritas menores funcionam como expressão desses encontros. Há, por outro lado, aqueles pesquisadores que almejam ser majoritários, mas o problema daqueles que realizam e escrevem uma *Pesquisa Estética* é como viver os devires-minoritários de uma mulher, de um animal, de um negro, de um índio, de uma criança, o que não significa imitá-los, mas tornar-se tudo isso. Eles escrevem de modo filosófico, ou seja, como ficção científica, ou história policial, com conceitos no lugar de personagens, os quais intervêm para resolver problemas específicos e se alterarem a si mesmos, à medida que novas questões emergem e novos dramas tomam forma.

EXEMPLO V: Gaia

Para realizar essa *Gaia Pesquisa*, Uhma Mvlier adota as seguintes orientações: 1) pratica a pesquisa sobre o currículo, de modo filosófico, como um jogo afirmativo de novidade e de experimentação conceitual; 2) intui que “o” currículo que ela “pega” para analisar não é uma linguagem, um código narrativo, ou um sistema proposicional, mas antes um material inexpressivo, anterior à “boa forma”, e, portanto, à matéria e ao conteúdo, o qual ganha “forma” por meio de devires de imagens e signos; 3) tem claro que a idéia do devir-curriculo a ser analisado não deriva de um determinismo histórico ou contextualista, que os estudos sobre o currículo consistem não numa história, mas na realização de uma cartografia das várias imagens curriculares, para responder à pergunta: que novos regimes de signos e imagens acerca do currículo podem ainda ser inventados? 4) tem presente que o “eu” e o “nós-pesquisador” não

vêm antes de um devir-pesquisa, mas constitui, pelo contrário, parte da sua experimentação; que uma “vontade de pesquisa” não segue nenhum senso comum, não obedece a normas ou juízos intersubjetivos estabelecidos, não se reduz a definições sociológicas ou a exigências institucionais, e não pode ser dirigida por qualquer vanguarda ou mentor: esta é sua força; 5) a professora pesquisa como quem se deixa arrastar e transformar-se por um devir-currículo, ou inventa maneiras de ver, dizer e escrever coisas novas sobre o currículo através dele, e se deixa inventar pelo próprio processo de pesquisar.

Como pesquisadora, Uhma Mvlier sabe que está no mesmo barco com muitos pesquisadores, que remamos todos juntos, que tentamos realizar uma nova escrita de uma nova pesquisa, com Nietzsche, inspirados, talvez, por *O pensamento nômade* de Deleuze (1985, p.60), para permanecer juntos, em uma relação que não seja “nem legal, nem contratual, nem institucional. O único equivalente concebível seria talvez ‘estar no mesmo barco’. Embarcou-se: pessoas remam juntas, que não supõem que se amam, que se batem, que se comem. Remar juntos é partilhar, partilhar alguma coisa, fora de qualquer lei, de qualquer contrato, de qualquer instituição. Uma deriva, um movimento de deriva, ou de ‘desterritorialização’”; então, juntos, maquinamos a nova estilística da nova pesquisa, sem nos preocupar com problemas de interpretação, apenas com problemas de maquinação; procuramos detectar “com qual força exterior atual” o texto da pesquisa “faz passar alguma coisa, uma corrente de energia” (ib., p.62); verificamos com quais vetores e eixos, de acordo com cada caso, o pensamento da pesquisa é orientado para contemplanções, ou para reflexões, etc, dando a cada pensamento alguma coisa para contemplar, para refletir, para comunicar, ou, melhor, para construir, fazendo o pensamento subir, erguer coordenadas verticais sobre o horizonte especulativo, ou então escavar, afundar, abismar-se, procurar um sem-fundo incógnito, ou repudiar tanto a profundidade quanto a transcendência, toda a verticalidade, e estender-se sobre a superfície do horizonte, em pura imanência, fornecer diretrizes à criação de conceitos, e também uma finalidade, tal como a verdade, o consenso, a opinião razoável, ou o sentido e o novo, recusando-nos a repetir ecolalicamente: “É o currículo”, “É o aluno”, “É a sala de aula”, “É a escola” – senso comum tornado pesquisa, caráter inofensivo da crítica, implicado em compromissos tácitos com o Estado, com a Moral dominante, etc. –; operamos, experimentamos uma imagem do pensamento da pesquisa que recusa

todas as opiniões, a veracidade do pensador ou a verdade do pensamento, o inatismo das idéias ou o apriorismo dos conceitos, todos os obstáculos exteriores ao pensamento – o corpo, paixões, interesses sensíveis – como forças que desviam o pensamento de sua reta natureza formal, a necessidade de um método como artifício conjurador do resultado negativo dessas forças e a garantia do reencontro do pensamento com sua vocação inata: sabemos que nada disso “salva” Uhma Mvlier e seus parceiros de barco de avançar às escuras, de inventar a cada vez a sua orientação, a sua desorientada experimentação – caminhos necessariamente paradoxais de uma *Pesquisa do Acontecimento*.

Referências bibliográficas

- DELEUZE, Gilles. Pensamento nômade. In: MARTON, S. (org.). *Nietzsche hoje?* SP: Brasiliense, 1985. p.56-76.
- _____. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- _____, GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.
- DIAS, Sousa. *Lógica do acontecimento: Deleuze e a filosofia*. Porto: Afrontamento, 1995.

