

Sobre o rigor poético do artista: uma outra concepção de ciência¹

About the artist's poetic rigor: another conception of science

Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci
Universidade de São Paulo (USP)
christian.guimaraes.vinci@gmail.com

¹ Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Resumo

Esse artigo procurará apresentar um pouco da produção educacional inspirada pela filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, surgida em nosso país em meados da década de 2000, bem como as concepções epistemológicas que vigoram em seu interior. Para tanto, analisaremos a noção de artistagem. Esse conceito, formulado por Sandra Corazza, auxiliar-nos-á a compreender uma concepção de ciência pautada em uma ideia de experimentação, responsável por modificar o estatuto de certas temáticas/objetos clássicos dos estudos educacionais e que vigoraria nos estudos de acento deleuziano e deleuzo-guattariano. Procuraremos, ademais, sondar o quanto esses trabalhos se afastariam da visão tradicional sobre ciência vigente no campo educacional, ou na Pedagogia, desde o surgimento dos primeiros estudos na área. Por fim, apresentaremos a polêmica surgida em torno de um caso concreto, nascida quando da publicação de um polêmico artigo por parte do escritor João Carrascoza. Embora essa polêmica tenha surgido no campo dos estudos em Comunicação, acreditamos que os elementos presentes no debate possibilitariam pensarmos a tensão instaurado no interior das pesquisas educacionais entre uma antiga concepção de ciência, mais racional e pautada no *lógos*, e outra, de caráter mais poético e inspirada no *páthos*, representada pelos estudos deleuzianos e/ou deleuzo-guattarianos em Educação. Por meio de uma revisão bibliográfica, procuraremos pensar os confrontos em torno do conceito de ciência no interior do campo educacional, bem como as suas possíveis implicações epistemológicas.

Palavras-chave: Pesquisa educacional. Gilles Deleuze. Ciência.

Abstract

This article will try to present a little of the educational production inspired by the philosophy of Gilles Deleuze and Félix Guattari, which emerged in our country in the mid-2000s, as well as the epistemological conceptions that prevail in the interior, through the analysis of the notion of the artist. This concept, formulated by Sandra Corazza, will help us to understand a conception of science based on an idea of experimentation, responsible for modifying the status of certain classical themes / objects privileged by educational studies. We will also try to probe how far these conceptions deviate from the traditional view on science in Education, or Pedagogy, consolidated in the area since the first educational studies began. Finally, we will present the controversy that arose around a concrete case, born when the publication of a controversial article by the writer João Carrascoza. Although this controversy has arisen in the field of communication studies, we believe that the elements present in the debate would allow us to think about the tension established within educational research between an old conception of science, more rational and based on the *logos*, and another, more poetic and inspired by the *pathos*, represented by Deleuzian studies and / or deleuzo-guattarianos in Education. Through a bibliographical review, we will try to think about the confrontations around the concept of science within the educational field, as well as its possible epistemological implications.

Keywords: Educational research. Gilles Deleuze. Science.

I ntrodução

Ao discutir as diferenças entre *perceptos*, *afectos* e *conceitos*, Gilles Deleuze e Félix Guattari, no livro *O que é a Filosofia?*, chegaram a indagar: “como tornar um momento do mundo durável ou fazê-lo existir por si?” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 223). Uma tal tarefa seria incumbência da arte e apenas dela, defendem os autores. Por meio de seus *perceptos* e *afectos*, a arte criaria zonas de indeterminação, rompendo as barreiras do cotidiano e permitindo a criação ou a sustentação de mundos ainda não formatados no real ou mundos exteriores aos espaços de experiência configurados socialmente. Tomar um fugaz instante, vital e potente, e transmutá-lo em um modo de existência, eis uma das potencialidades do fazer artístico. Diferentemente da ciência, cujo intento seria o de criar funções para serem aplicadas ao mundo, a arte buscaria pensar outros universos ou uma miríade de possíveis ainda não inventados e capazes de comportar novas formas de vida.

Deleuze e Guattari, desse modo, apresentam uma visão muito singular sobre a arte, mormente a literatura². A arte não seria propriamente autônoma, uma vez que falaria do mundo e ao mesmo tempo falaria no mundo, mas também não necessariamente heterônima, pois não se limitaria às normas do real e seu objetivo final seria sempre a produção de realidades não pautadas pelo visível e pelo vivido cotidiano. A arte estaria em um constante embate com o real, portanto, e buscaria tanto nele intervir quanto fazê-lo variar. Essa intervenção, por sua vez, só seria possível uma vez que a arte experimenta aquilo que o real oferece, o vivido é a sua matéria prima. Em suma, os universos criados pela arte dependem daquilo ofertado pelo real, mas almejando sempre o seu ultrapassamento. Uma fabricação artística singular estaria sempre mais próxima do universo do *páthos*, a emoção, do que do *lógos*, a razão.

A Ciência, seguindo o argumento dos autores, operaria de um modo totalmente distinto. Seu funcionamento se daria por meio de funções, compreendidas por Deleuze e Guattari (1992) como uma “ideia muito variada, muito complexa” (p. 153) por meio da qual a ciência poderia refletir e comunicar. Prosseguem os autores: “a função, na ciência, determina um estado de coisas, uma coisa ou um corpo que atualizam o virtual sobre um

² Não obstante os autores discutirem arte em um sentido amplo, os grandes exemplos resgatados ao longo de *O que é a Filosofia?* são extraídos do campo literário. Talvez, pois, como notou Deleuze (2007) em *A literatura e a vida*, escrever é uma forma de atravessar o visível e o vivido, escapar das limitações impostas pelo aqui e pelo agora. Essa concepção de escrita, como veremos adiante, ressoará nos estudos educacionais filiados ao rincão de pensamento deleuziano e deleuzo-guattariano.

plano de referências e num sistema de coordenadas” (p. 172). Em suma, a ciência reflete sobre o real e comunica suas descobertas acerca de um estado de coisas dadas, um objeto inanimado ou um corpo vivo, oferecendo referências e coordenadas capazes de situar esses objetos em um determinado tempo e em um espaço preciso.

Diferentemente da arte, que busca sair do real, a ciência procura limitar o nosso espaço de experiência, o nosso estar no mundo. Todos os seus esforços vão no sentido de oferecer balizas seguras para que possamos nos situar em um determinado recorte do vivido, em um determinado aqui e agora. Seria ilusório acreditar que a ciência mira um mundo outro, preche de outros possíveis; sua missão é lidar com o aqui e o agora, apreendê-los e oferecer regras de conduta seguras para o desenvolvimento de nossas experiências. A ciência, em outros termos, é uma condicionante de nossas experimentações.

Pode-se perceber, dessa maneira, as diferenças entre abordagens artísticas e abordagens científicas. Deleuze e Guattari, em inúmeros trabalhos, optam por ficar ao lado das primeiras, embora não desconsiderem a importância das últimas. Por qual razão? Para os pensadores franceses, a filosofia precisa, para se realizar, de uma compreensão não-filosófica, e esta, muitas vezes, é retirada do campo das artes. Sobre essa intrincada relação, Deleuze comentou certa vez:

Os *perceptos* não são percepções, são pacotes de sensações e de relações que sobrevivem àqueles que os vivenciam. Os *afectos* não são sentimentos, são devires que transbordam aquele que passa por eles (tornando-se outro). (...) O *afecto*, o *percepto* e o conceito são três potências inseparáveis, potências que vão da arte à filosofia e vice-versa. (Deleuze, 2008, p. 171)

Os *perceptos* e os *afectos*, produtos da arte, possuem um valor ímpar para o filósofo, que os toma como algo inseparável dos conceitos que cria. Podemos afirmar que, por meio de uma compreensão não-filosófica, possibilitada pelo encontro com a arte, o filósofo pode acessar uma zona de puro devir, transmutando-se em outrem e podendo vislumbrar um mundo outro. Os conceitos, compreendidos como modos de vida por Deleuze (2016), são maneiras de atualizar, por outra via que não aquela artística, as potencialidades virtuais desses mundos outros.

Um filósofo, desse modo, estaria mais próximo de um artista do que de um cientista. Essa aproximação, cujas implicações epistemológicas são muitas, carrega consigo uma mudança nas concepções ético-políticas do labor filosófico. Aos que procuram filosofar, não interessaria dar coordenadas seguras aos habitantes desse mundo, orientá-los em suas experiências, mas pensar linhas de fuga e outras formas de escape do espaço da experiência ordinária. Os filósofos, por conseguinte, não procurariam conformar-se ao

espaço do real, mas buscariam atingir o seu fora ou, em outros termos, o campo do impensável.

Nosso interesse, com esse preâmbulo, é buscar pensar quais as implicações dessa mudança epistemológica para a Educação. Há muito foi constatado, por uma miríade de autores (Benedetti, 2012; Marinho, 2014; Vinci, 2017), um aumento de trabalhos no campo educacional articulados com a filosofia de Deleuze e Guattari. Esses trabalhos, em sua maioria, partilham com os pensadores franceses de um interesse em se aproximar dos *perceptos* e dos *afectos* da arte para pensar os seus objetos. Ao fazerem isso, contudo, acabam por se afastar de certa visão científica que vigora no campo desde o surgimento das primeiras iniciativas sérias no campo da pesquisa pedagógica. Qual seria essa mudança? Em linhas gerais, a Educação, ou a Pedagogia – compreendida vulgarmente como a ciência da Educação –, não mais passaria a refletir sobre o real para, por fim, sugerir balizas capazes de nortear ou dirigir as nossas intervenções no mesmo. Pelo contrário, a Educação passaria a mirar um fora, um mundo de possíveis que não encontraria referência no que está dado, no aqui e no agora do pensamento pedagógico. Em outros termos, essas pesquisas inspiradas no pensamento deleuziano e deleuzo-guattariano buscariam o impensável do pensamento educacional por meio daquilo que muitos(as) autores(as) denominaram de *artistagens*.

Buscaremos apresentar um pouco dessa produção, surgida em nosso país em meados da década de 2000, atentando para algumas das concepções epistemológicas que vigoram em seu interior. Procuraremos, ademais, sondar o quanto essas concepções se afastam da visão tradicional sobre ciência em Educação, ou Pedagogia, consolidada na área desde o surgimento dos primeiros estudos educacionais – graças ao surgimento, em 1938, do *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos* (INEP) (Gouveia, 1971). Por fim, apresentaremos a polêmica surgida em torno de um caso concreto, nascida quando da publicação de um polêmico artigo por parte do escritor João Carrascoza. Embora essa polêmica tenha ganhado corpo no campo dos estudos em Comunicação, acreditamos que os elementos presentes no debate possibilitariam pensarmos a tensão instaurada no interior das pesquisas educacionais entre uma antiga concepção de ciência e aquela nova, de caráter mais poético, representada pelos estudos deleuzianos e/ou deleuzo-guattarianos em Educação.

Pesquisar e artistar em educação com deleuze e guattari

Os estudos educacionais implicados com o pensamento de Deleuze e Guattari, em sua grande maioria, partilham, ou melhor, tateiam uma ideia outra de pesquisa, apresentada sob a égide da experimentação. Essa noção, concebida como uma criação não lastreada por um Eu, ou pela figura de um autor, recorre a invenções epistemológicas por meio de uma ardente interlocução entre pedagogia e arte. A fim de esmiuçarmos esse conceito, retomemos uma obra de Sandra Mara Corazza (2006), seminal, a nosso ver, para compreendermos essa outra abordagem epistemológica³.

Publicado no ano de 2006, o livro *Artistagens: filosofia da diferença e educação* busca pensar tópicos caros à pedagogia sob a égide do pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari, afora alguns outros autores como Friedrich Nietzsche e Jaques Derrida. Essa remissão, à época, talvez soasse estranha para os pesquisadores do campo educacional, embora o campo já contasse com publicações implicadas com o pensamento desses autores (Vinci, 2017). Se havia estranhamento, talvez fosse decorrência do fato de Deleuze, em companhia ou não de Guattari, jamais ter escrito sobre Educação, ou melhor, ter escrito uma única vez e de maneira breve, como nota a própria autora no capítulo intitulado *Uma única vez*. Neste, diz-nos Corazza (2006):

Podem parar de procurar! Só uma única vez, em toda a sua produção, Deleuze fala em aprendizagem. Quando? Onde? Em qual livro ou artigo? Para Deleuze, quem é o educador? Ao afirmar “Ele é essencialmente educador”, quem é “ele”? E quem deve atingir o Ideal da formação? Quem é a educanda? Além disso, de que tipo é essa pedagogia? O que deve ser ensinado? Em que se baseia a relação pedagógica? (p. 37)

Quão surpreendente não é constatar que, essa solitária referência, encontra-se no livro *O Frio e o Cruel*, obra dedicada a discutir o masoquismo. Talvez esperássemos encontrar uma tal referência em escritos com discussões de caráter mais filosófico, tal qual *O que é a Filosofia?*, mas não. A única noção propriamente pedagógica presente no *corpus* deleuziano, na interpretação de Corazza, encontra-se em um escrito dedicado a discutir a literatura produzida por Sacher-Masoch (Deleuze, 2009). Portanto, aqueles pesquisadores em Educação que optam por trabalhar com o pensamento de Deleuze e Deleuze-Guattari, devem estar cientes de que sua escolha os levará para searas muito diferentes daquelas com as quais estavam acostumados, devendo se acostumarem a trabalhar, por exemplo, com um conceito que surge da discussão propiciada pela obra de um literato, por uma obra

³ Sandra Corazza é uma das primeiras autoras preocupadas em articular a filosofia da diferença de Deleuze e Guattari com temáticas educacionais propriamente. Para uma introdução ao seu trabalho, remetemos o leitor à Corazza (2017).

que procura ir além do visto e do vivido. Devemos crer, dessa maneira, que, para os buscam um aporte na filosofia deleuziana e deleuzo-guattariana, as experiências em salas-de-aula, os conceitos pedagógicos tradicionais, a relação ensino-aprendizagem, tudo será reformulado a partir de uma ambiência pouco usual aos estudos educacionais – por exemplo, aquela das práticas sadomasoquistas. Obviamente que, o fato de Deleuze ter escrito uma única vez sobre Educação, não inviabiliza a apropriação de outras de suas obras e conceitos para pensarmos tópicos educacionais. É possível, como muitos pesquisadores da área têm feito, deslocar os conceitos elaborados pelo filósofo francês em livros como *O Anti-Édipo*, *Mil Platôs* e *Diferença e Repetição* para pensarmos temáticas propriamente pedagógicas.

Seja deslocando conceitos ou apegando-se a noção de aprendizagem trabalhada pelo autor em *O frio e o cruel*, a questão é que o pensamento deleuziano e/ou deleuzo-guattariano seria capaz de colocar em xeque certos paradigmas postos na área, ao diminuir a importância concedida a certos recortes mais tradicionais. Questões clássicas perderiam relevância, bem como os preceitos e os objetivos que eram caros ao campo. Pensemos em um exemplo: os estudos de observação, pautados em abordagem etnográficas, algo recorrente no campo (Fonseca, 1999)⁴. Para aqueles preocupados em ir além do vivido e do visto, qual o interesse de observar uma situação de sala de aula ou algo do gênero? A princípio, nenhum. Porém, lembremos, a visão de arte defendida por Deleuze e Guattari, responsável por influenciar esse novo veio de estudos em Educação, não é completamente autônoma em relação ao real. Um pesquisador criador, como o quer Corazza (2006), não poderá deixar de observar o seu entorno para a realização de seu trabalho, a questão apenas é que não será concedido proeminência à observação desse entorno, tal qual em um estudo de caráter etnográfico, uma vez que o importante é o modo como será feito o ultrapassamento desse espaço. Ao fim, observações serviriam apenas como suporte, secundário, para a extração de *perceptos* e *affectos*, bases de toda criação. Surge uma outra atmosfera. Não por acaso, Corazza, em certa altura de seu escrito, assim o diz:

Estranha atmosfera de ensino... Na magia desse cenário pedagógico, em que as cenas parecem ser fotografadas, estereotipadas ou pintadas, fixam-se ou dublam-se esculturas e quadros, ou desdobram-se nos espelhos e nos reflexos, o grande educador é Sacher-Masoch. A educanda não é ninguém menos do que a mulher-carrasco, a mulher espancadora, a mulher que surra. A relação pedagógica assenta-se sobre o

⁴ Em linhas gerais, não apenas para Fonseca (1999), mas também para outros autores (Mattos; Castro, 2011), a etnografia seria utilizada pelos estudos educacionais de maneira estratégica. Ferramenta apta a captar, por meio da observação atenta e interessada do real, certos mecanismos invisíveis responsáveis por, muitas vezes, perpetuarem as desigualdades sociais no interior do ambiente escolar. Essa ferramenta operaria, pois, como uma função científica, tal qual a concebe Deleuze e Guattari (1992), capaz de permitir uma intervenção precisa e cirúrgica no real. A etnografia, quando utilizada pelos estudos deleuzianos e deleuzo-guattarianos, por sua vez possui um outro objetivo.

contrato moderno, pelo qual o educador, ou o herói masoquista, persuade sua mulher, enquanto boa mãe, de se dar a outros. (Corazza, 2006, p. 42)

Busquemos compreender quais as implicações dessa outra ambiência criada para se discutir temáticas pedagógicas, levando em consideração apenas o conceito de aprendizagem presente em Deleuze (2009). O professor já não é aquele homem sábio, detentor de um saber singular, mas sim um sádico, o contrato pedagógico já não é algo neutro, mas um contrato de corrupção, e assim por diante. Ora, não seria preciso flertar com o pensamento deleuziano e deleuzo-guattariano para fazer tais inferências, há muito que certos estudos educacionais já vinham tecendo reflexões similares – com um outro vocabulário, sem dúvida –, qual seria então a especificidade de se trabalhar com esse referencial teórico? Não estaria ele procurando afirmar apenas aquilo que estaria obscuro por trás da relação pedagógica, tal qual uma gama de outros estudos o faz? Não seria descabido afirmar que, a principal mudança em relação às demais pesquisas, está no papel conferido ao leitor.

Os deslocamentos operados por essas pesquisas, no texto de Corazza por exemplo, visam produzir um efeito singular no leitor, solicitando-lhe não apenas compreensão, mas um esforço de criação. Pensar para além daquilo que lhe foi exigido até então, para além daquilo consolidado nos manuais e tratados pedagógicos. O escrito, nesse sentido, não visa impor uma visão de mundo ou dizer como as coisas realmente são, para que, desse modo, o leitor possa vir a intervir em situações concretas de seu cotidiano; seu intuito é outro.

O leitor não deve apenas compreender, ou intuir, a existência de elementos masoquistas vigorando no interior da relação pedagógica, mas, de posse dessa imagem construída pela autora, ultrapassar o “pensamento dogmático da pedagogia” (Corazza, 2006, p. 15) e criar uma diferença no interior dessa ciência. Diferença compreendida como um elemento qualitativo capaz de reordenar os espaços e saberes, abri-los para outros possíveis, quiçá mais potentes. Nesse sentido, o leitor-educador passa a ser concebido como um criador ou alguém capaz de erigir um momento único e fazê-lo durar, tal qual o artista na concepção de Deleuze-Guattari (1992). Aquele que se aventura por esse pensamento, para dele extrair reflexões para o campo educacional, deve criar um outro mundo, fazê-lo durar em práticas de pensamento ainda não formatadas. O espaço da sala de aula, a relação professor-aluno, não deve simplesmente ser vislumbrada como regida por uma relação masoquista, algo capaz de gerar uma série de denúncias contra as abusivas relações presentes no meio educacional contemporâneo, até porque não haveria de fato nenhum elemento masoquista operando no interior das relações pedagógicas. Ao

propor essa imagem, pouco científica, exige-se apenas um esforço por parte do leitor, exige-se o ultrapassamento do visível e do vivido, a fim de vislumbrar outras coisas que ainda não estão dadas no espaço pedagógico e pensar outros modos de se endereçar a esse, que não sejam de ordem denunciata ou meramente reparadora. Criar um outro mundo, pois, dos escombros deste em que estamos, ou, em termos apresentados pela autora, criar uma linha artista educacional.

Artistar, desse modo, seria conceber uma linha artista educacional capaz de permitir o surgimento de um “povo de pensadores na educação” (Corazza, 2006, p. 16) ou, em outros termos, educadoras capazes de romper com uma concepção estanque que há muito assombra as pesquisas e os fazeres pedagógicos. Não mais uma submissão aos métodos e as fórmulas prontas para se educar. Nada de modelos, cada gesto deve ser único e singular. Nenhuma regra, nenhuma premissa. Uma educação livre de amarras. Pensando nisso, Corazza (2006) encerra propondo uma anárquica lei para aqueles interessados em pesquisar a partir desse referencial teórico:

Proponho uma espécie de lei, que só vale em certos casos: (1ª) educar numa caos-errância, que se opõe à coerência de um sujeito que representa e de um objeto representado; (2ª) educar num caos informal, que não tem outra lei que não a sua repetição, que não aquilo que diverge e descentra; (3ª) educar num empirismo transcendental; (4ª) educar díspar, apenas em permutações e labirintos sem fio; (5ª) educar poético, livre e selvagem! (p. 19)

Caso se aceite essas balizas, deve-se abdicar de qualquer pensamento pedagógico pré-fabricado, privilegiar o “instante de fazer experimentação” (Corazza, 2006, p. 18). Um escrito, uma pesquisa, são antes uma convocação. Exigem do seu leitor uma atitude ativa, mais do que uma compreensão passiva. Rompem, nesse sentido, com uma visão tradicional de ciência. Até então, aqueles que se dedicavam a realizar pesquisa educacional, buscavam criar funções, ou seja, a partir de estudos pontuais, procuravam as causas de um determinado problema e as melhores maneiras de o solucionar. Seu intento último, por conseguinte, era atuar no real. Os escritos munidos dessa antiquada concepção de ciência, por conseguinte, exigiam de seu leitor uma leitura passiva, um esforço de compreensão apenas. O leitor não deveria criar nada a partir do contato com esses trabalhos, quando muito poderia repensar suas práticas e replicar o conhecimento adquirido. Os pesquisadores articulados com a filosofia de Deleuze e Deleuze-Guattari, por conseguinte, buscam outros efeitos e impõem outras exigências para seus leitores. Não querem ser prescritivos, mas afectivos. Querem artistar mais do que comandar.

Desse modo, podemos inferir, as pesquisas que surgem em meados da década de 2000, articulando temáticas pedagógicas com o referencial teórico de Deleuze e Deleuze-

Guattari, artístam mais do que pesquisam. De que modo esses trabalhos, o modo como concebem o seu intuito, diferenciam-se da concepção de pesquisa que vigorava no campo até então?

A educação em busca da ciência

A pesquisa educacional brasileira é algo relativamente recente. Aparecida Joly Gouveia (1971), por exemplo, argumenta que o momento de seu surgimento ocorreu na década de 1930, mais precisamente 1938 –ano no qual o INEP, iniciativa atrelada ao *Ministério da Educação* (MEC), iniciou os seus trabalhos. Outras autoras, como Bernadete Gatti (2001), por exemplo, argumentam que é possível encontrar em nosso país, desde primórdios do século XX, alguns poucos trabalhos esparsos, “reveladores de uma certa preocupação científica com questões da área educacional” (p. 66). Gouveia (1971), atenta que, mesmo no Império, sobretudo quando da transferência da família real para o Brasil, sempre houveram escritos preocupados em pensar a situação da educação brasileira, mas nunca essa pauta foi tratada de maneira séria e sistemática, tal qual ocorreu com o surgimento do INEP – visão corroborada por Gatti (2001).

Chama a atenção das autoras supracitadas, bem como de outras pesquisadoras (André, 2006; Warde, 1990), o fato de que a pesquisa educacional surgida nesse momento carecia de parâmetros científicos próprios. Muito afeitas às abordagens de cunho psicológico, os pesquisadores do período optavam por transpor, para a pesquisa em Educação, metodologias e balizas avaliativas oriundas da Psicologia⁵. Com o passar dos anos, mesmo com a Psicologia deixando de ser a principal influência para as pesquisas educacionais brasileiras, essa tendência não deixou de vigorar. Nas décadas de 1960, predominou uma visão economicistas, e teorias e metodologias foram importadas das ciências econômicas. Na década de 1970 e 1980, passou-se a privilegiar um enfoque de acento mais sociológico, com a adaptação de teorias e métodos extraídos das ciências sociais – foi o momento, aliás, em que passou a vigorar os estudos de caráter etnográficos (Fonseca, 1999). E, nas décadas de 1990 e 2000, ainda que o enfoque sociológico continue acentuado, surgiram as abordagens multi ou transdisciplinares. Ou seja, passados quase setenta anos, de 1938 a 2000, o campo educacional ainda não teria sido capaz de produzir

⁵ Eram trabalhos que buscavam analisar a “linguagem infantil, o vocabulário corrente na literatura periódica destinada à infância e à juventude, análise fatorial de habilidades verbais, padronização de testes para avaliação do nível mental, testes para estudos de certos aspectos dos vestibulares superiores, e aplicação experimental de provas objetivas a candidatos a exames de madureza” (Gouveia, 1971, p. 2-3).

uma teoria e/ou metodologia que lhe fossem próprias. Não por outro motivo, Marli André (2001; 2006) aponta o quão difícil é, para a Pedagogia, assumir-se como ciência frente aos demais campos de saber: não possuímos um léxico próprio, tampouco um objeto específico, e a adaptação de metodologias e teorias estrangeiras, geralmente feitas à custa de simplificação das ideias transpostas, dificultaria medir o rigor e a qualidade científica dos trabalhos desenvolvidos na área.

Ao lermos em paralelo o artigo de Gouveia, publicado em 1971, e alguns artigos de Gatti (2001; 2005), escritos na década de 2000, todos denunciando o despreparo científico dos pesquisadores do campo educacional, parece-nos que, de lá para cá, pouca coisa mudou. Seria de fato assim?

Quando Gouveia publicou seu artigo, na década de 1970, o país passava por mudanças consideráveis, sobretudo no âmbito do financiamento destinado às pesquisas. Em 1965, por exemplo, o *Ministério da Educação* (MEC) regulamentou os cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Nesse momento, passamos a vislumbrar uma mudança em relação aos polos difusores da pesquisa educacional no Brasil: os grandes institutos, como o INEP, cediam espaço para as universidades. Com o aumento dessas novas unidades desenvolvedoras de pesquisa, também se acirrou a busca por fomento. Não por outro motivo, em paralelo, por conta de um decreto de lei de inícios da década de 1960, começaram a funcionar as agências de fomento estaduais, as famosas *Fundações de Amparo à Pesquisa* (FAPs). Essa ampliação dos canais de fomento, diretamente interligado ao aumento dos programas de pós-graduação, culminou não só na ampliação do leque de investimentos, mas também na mudança de perspectiva sobre quais parâmetros deveriam ser adotados para justificar o que é uma pesquisa em Educação passível ou não de receber investimentos.

Essas mudanças não passam despercebidas por Gouveia (1971) que, naquele momento, chamava nossa atenção para os perigos das políticas de financiamento surgidas no horizonte.

Outra questão que convém levantar, nestas considerações introdutórias sobre a pesquisa educacional no Brasil, é a dos riscos de uma política de financiamento baseada exclusivamente em considerações de utilidade prática imediata. Não se admite que recursos relativamente escassos, como os que dispomos, se apliquem em pesquisas bizantinas, motivadas por simples curiosidade intelectual, mas, por outro lado, a pressa em obter resultados para pronta utilização pode levar a estudos superficiais, aparentemente satisfatórios para certas necessidades do momento mas que, por não chegarem aos mecanismos básicos de causação dos fenômenos, pouco ou nada oferecem em termos de explicação e, conseqüentemente, de nenhuma valia são para efeito de previsão e controle. (Gouveia, 1971, p. 5)

A pesquisa em Educação, conforme argumento apresentado pela autora, caso buscasse fazer jus aos investimentos que lhe eram então destinados, não poderia ser bizantina, movida por mera curiosidade intelectual, e tampouco demasiadamente – e apressadamente – pragmática, incapaz de ofertar explicações satisfatórias sobre os fenômenos estudados. Guardadas as devidas proporções, encontraremos em Gatti (2001) argumento similar. A autora, ademais, aponta uma série de outros entraves:

Os fatores aos quais se atribuem, no geral, a insuficiente participação das instituições de ensino superior nos projetos de desenvolvimento ou as inovações do sistema educacional, bem como a pouca utilização das pesquisas educacionais, são: desvinculação das universidades brasileiras com os níveis básicos de ensino; distanciamento as universidades em relação aos problemas práticos; visão idealizada e teórica da universidade sobre o ensino; falta de contato dos órgãos governamentais com a universidade; o caráter teórico das pesquisas; a inexistência quase total de trabalhos conjuntos; a falta de divulgação dos resultados das pesquisas; as dificuldades dos administradores de ensino de fazer a passagem da teoria para a prática; a rigidez do sistema educacional na absorção de propostas inovadoras; a pouca importância atribuída à pesquisa em alguns segmentos governamentais. (...) Há inegavelmente uma porosidade entre o que se produz nas instâncias acadêmicas e o que se passa nas gestões e ações nos sistemas de ensino, mas os caminhos que medeiam essa inter-relação não são simples nem imediatos. (Gatti, 2001, p. 77)

As pesquisas educacionais estariam, seja para Gatti (2001) ou para Gouveia (1971), sempre aquém daquilo que lhes é exigido. Por qual razão?

Ora, não podemos negar que, na argumentação de ambas as autoras, vigora uma certa visão de ciência. Não seria descabido dizer que haveria, para Gatti, um certo norte de como a ciência deveria operar, metodologicamente e socialmente. É necessário, para uma área se autoproclamar científica, construir parâmetros avaliativos sólidos, teorias e metodologias consistentes, capazes de garantir análises passíveis de serem transposta para o campo social, permitindo pensar modos de aprimorar ou reformar certas práticas existentes. Uma ciência que, se quisermos recuperar o vocabulário de Deleuze e Guattari (1992), operaria por funções, formas de intervenção no real. A própria Gatti (2001), sobre esse assunto, chegou a afirmar:

Estudos apontam a dificuldade de se construir, na área, categorias teóricas mais consistentes, que não sejam a aplicação ingênua de categorias usadas em outras áreas de estudo, e que abarquem a complexidade das questões educacionais em seu instituído e contexto social. Preocupa a compreensão das condições determinantes dos fatos educacionais, como também preocupam os mecanismos internos às escolas. (Gatti, 2001, p. 69)

Outra autora, Marli André (2001), partilhando da visão de Gatti, chegou a convocar os pesquisadores da área, para qualquer trabalho desenvolvido na área fosse “devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise

seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados” (André, 2001, p. 57).

Em resumo, a ciência, com suas funções, só poderia acontecer se assentada sobre três pilares, quais sejam: a) relevância social; b) objeto bem delimitado cientificamente; e c) análise densamente embasada por teorias e metodologias próprias ao campo. Longe, disso, a área estaria imersa em devaneios apenas. Ora, quão surpreende não é vislumbrar em finais do século XX o surgimento de um veio de pesquisadores interessados justamente no devanear, ou em criar alguma coisa outra? São os pesquisadores pautados na ideia de criação apresentada acima, interessados em criar outros mundos ao invés de atuar neste já existente. De posse da visão que animaria esses estudos, vislumbrada quando da discussão do conceito de artistar, passemos a ver como operam de fato esses estudos. Deixemos de lado um pouco da discussão teórica para vermos como esses estudos concebem o seu pesquisar e que visão de ciência, se é que possuem alguma, apresentam.

Pesquisar como sinônimo de fabular

Certa vez, algumas autoras (Cardoso; Paraíso, 2013), notaram a falta de um aprofundamento na questão sobre o que significa pesquisar em companhia do referencial teórico de Deleuze e de Deleuze-Guattari. Isso, conforme argumento apresentado, não caracterizaria uma falta ou uma traição ao pensamento desses pensadores. Não é esse o caso. Os autores que se valem do referencial teórico deleuziano e deleuzo-guattariano não miram ser fiéis àquilo pensado pelos autores franceses, tampouco buscam instituir uma ordem discursiva própria em Educação, pelo contrário. Antes, procuram fabular em sua companhia, realizando experimentações de pensamento ou, conforme conceito apresentado acima, artistagens.

Como fica a questão das metodologias e das teorias utilizadas nessas pesquisas? Como avaliam a sua própria abordagem científica, se é que o fazem? Mais uma vez, surge a questão do método. O método utilizado é importante, pois ele é a pedra de toque de qualquer ciência. E qual método utilizam esses estudos? Por vezes, adotam-se modelos metodológicos consolidados no campo educacional, sejam eles compatíveis ou não com os modos de trabalhar deleuziano e deleuze-guattariano, e, após certa torção, adaptam-nos ao tema pesquisado; e, outras tantas vezes, criam-se procedimentos próprios a partir

de certas noções extraídas do *corpus* dos pesquisadores franceses, como é o caso da cartografia⁶.

Sandra Corazza (2007), por sua vez, argumenta que uma metodologia de trabalho não preexiste à experimentação empreendida por um pesquisador, ou, em outros termos, não escolhemos o método que utilizamos, somos antes escolhidos:

Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e submissão ao controle; uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigas/os; de merecer ter tal vontade de verdade e não outra(s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individuação. Portanto, uma prática de pesquisa implicada em nossa própria vida. A “escolha” de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder. Por isso, não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos “escolhidas/os” (e esta expressão tem, na maioria das vezes, um sabor amargo) pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as) sujeitou. (p. 121)

As experimentações levadas à cabo pelos pesquisadores em Educação utilizam o referencial teórico deleuziano e deleuzo-guattariana de maneira plástica, uma catapulta apta a lançá-los para outras experimentações, criando os seus próprios mundos. Experimentação, pois, seria isso. Esse conceito não só possibilita pensarmos pesquisas mais distantes dos rigores científicos, preocupadas em defender uma coerência própria, mas também aptas a serem apropriadas de maneira as mais diversas. Criar uma metodologia própria, portanto, não é uma preocupação por parte dos autores filiados a esse rincão, tampouco adaptar alguma já existente. Não obstante isso, exige-se rigor, exige-se metodologia. Rigor para evitar certos riscos, certas armadilhas de pensamento. Quais riscos ou armadilhas seriam essas?

Essas pesquisas, ao valerem-se de um pensamento tão pouco afeito a rigidez e aos dogmas científicos, podem acabar soando, também, dogmáticas e apresentar uma rigidez caricata. Certo linguajar, certo modo de se endereçar aos seus problemas. Qualquer leitor familiarizado com as discussões empreendidas pelas autoras supramencionadas é capaz de reconhecer a prevalência de um certo estilo em seus trabalhos. Esse estilo, muitas vezes, acaba sendo retomado por outros pesquisadores e replicado aqui e acolá. As pesquisas que assim o fazem, nesses casos, deixariam de atentar para os mundos que poderiam criar a partir de uma experimentação própria de pensamento, restando reféns de

⁶ O conceito de cartografia, da lavra de Deleuze e Guattari, é densamente utilizado pelos pesquisadores em Educação e já conta com certo estatuto de científico. Para uma discussão sobre esse conceito e os modos como é utilizado na área remetemos o leitor à (Passos; Kastrop; Escóssia, 2009).

uma desvairada imagem do que seria experimentar. São pesquisas que, muitas vezes, não operaram com a prudência necessária, como gostam de nos lembrar Deleuze-Guattari em inúmeras paragens de seu *Mil Platôs*. Pesquisas que podem tanto assumir um certo tom caricato, utilizando fórmulas pré-fabricadas, quanto apresentar-se em vestes rotas, trazendo argumentos frágeis e precários. Convém lembrar que, retomando o exemplo trabalhado anteriormente, pensar a relação de aprendizagem a partir de uma cena masoquista não significa buscar denunciar o masoquismo que vigora no campo educacional, mas convocar o leitor para ultrapassar o visível e o vivido em Educação. Mirar um outro mundo, não configurado pelo real, para, assim, fazer variar o espaço educacional. Essa variação seria uma experimentação própria de pensamento, pois. Isso não significa que, doravante, teria que se criar uma metodologia masoquista educacional, isso também seria contraprodutivo. Cada qual, pesquisador ou mero leitor, deve vir a criar sua própria linha de pensamento, a partir do contato com esses trabalhos, deve elaborar seu próprio modo de pensar e experimentar a Educação.

Há sempre, pois, o risco de transmutarmos a artistagem em um parâmetro científico pouco usual. Esse risco é inerente ao universo de pensamento no qual habitam Deleuze e Deleuze-Guattari e chamar a atenção para ele por si só é uma tarefa que acreditamos ser justificável, sobretudo para desemaranhar certos discursos presentes no campo educacional que, de alguma maneira, também são replicados nas pesquisas deleuzianas e deleuze-guattarianas, quais sejam: os discursos que apontam para as precariedades da pesquisa educacional feita em nosso país. Sim, embora recusando a cientificidade buscada por tantos pesquisadores na área, esses estudos também se preocupam com o rigor. Ora, mas rigor não é uma exigência daqueles que criam funções, dos cientistas? De qual rigor falamos aqui?

Vimos como, em meados da década de 1960, quando da expansão universitária brasileira e da introdução dos cursos de pós-graduação em Educação, a pesquisa educacional passou a ser alvo de longas e detidas reflexões. Normalmente descredenciados cientificamente pelos(as) próprios(as) pesquisadores(as) da área, sobretudo ao serem comparados com outras pesquisas desenvolvidas nos demais campos das ciências humanas, os trabalhos em educação desde então têm buscado ultrapassar o discurso que lhe apregoa certa precariedade teórico-metodológica. Nesse movimento, muitas mudanças processaram-se no interior do campo: um alargamento teórico como nunca antes visto, com o surgimento da dita teoria crítica e, posteriormente, da teoria pós-crítica; a preocupação em aliar questões intraescolares, como a da relação ensino-aprendizagem, com as extraescolares, aparecendo então o problema da educação não-

formal; a busca por enfoques multi ou interdisciplinares; o abandono das metodologias ditas quantitativas em prol daquelas denominadas de qualitativas; dentre outras tantas coisas. A essas reflexões, os estudos que operam com conceitos de Deleuze e Deleuze-Guattari vieram acrescentar um outro problema: a da sensibilidade envolvida no processo do pesquisar – algo, até então, calado.

Não obstante a introdução desse elemento novo, à primeira vista, parece-nos que esses trabalhos deleuzianos e deleuze-guattarianos não se furtaram a replicar aquela antiga ladainha da falta de rigor de muitos trabalhos desenvolvidos no campo. Acreditariam, esses(as) autores(as), que as pesquisas feitas em companhia de Deleuze e Deleuze-Guattari ainda carecem de cientificidade? Olhando de modo mais detido, percebemos que a imbricação da noção de rigor com a de sensibilidade produz um efeito imprevisto. O rigor, tomado até então como um dos lastros do saber científico, adquire uma faceta inesperada em trabalhos como o de Cardoso e Paraíso (2013): não lidamos mais com o rigor dos rígidos homens de saber, daqueles que, munidos de seus instrumentos, buscam descobrir a verdade encoberta do mundo; mas com o rigor dos poetas, os tradutores do mundo, aqueles preocupados em experimentar novas relações, impensadas, e extrair destas uma alegria vital. A potência ou o cálculo, nesse caso, não antecede o gesto. Deparamos com uma noção de pesquisa como *páthos*, sensação, e não como *lógos*, razão ordenadora.

Desse modo, ainda que de uma maneira branda e sem almejar estabelecer um tribunal capaz de apontar o certo e o errado na pesquisa, muitos(as) pesquisadores(as) não se furtaram em chamar a atenção de seu leitor para a necessidade de sustentar uma rigidez de pensamento, mas uma rigidez outra. As composições estabelecidas, as criações e experimentações, não podem abster-se de um certo rigor poético, ou de uma prudência. Argumentam, assim, Cardoso e Paraíso (2013):

Sem perder o rigor, autorizamo-nos a cometer erros e a recomeçar sempre, a investigar de um modo diferente dos modos por demais rígidos. Descartamos a rigidez ainda que buscando permanentemente o rigor. Mas esse rigor tem que ser somado à alegria, à descontração, assumindo todos os riscos e as alegrias do experimentar, do juntar, do processo alquímico. Autorizamo-nos a ler o mundo de uma aula, de um currículo, de uma escola, de um artefato cultural, de um discurso com rigor e leveza, livres da rigidez de ter que classificar nossa leitura em um método já pronto e completamente definido. (p. 275)

A questão aqui, porém, é que não lidamos com qualquer noção de rigor, a nosso ver, embora essa convocação do rigor assombre o campo desde muito. A fim de melhor compreender esse outro rigor, poético mais do que científico, talvez valha a pena resgatar um caso que aconteceu recentemente, embora não no campo educacional, para dele extrairmos algumas reflexões para a nossa área. Busquemos sondar o quanto esse rigor

poético destoa do rigor científico tradicional retomando uma polêmica em torno de um artigo publicado por João Anzanello Carrascoza..

Um caso de rigor poético

João Anzanello Carrascoza. Escritor, laureado com muitos prêmios por algumas de suas obras. E também professor e pesquisador na área de comunicação, preocupado em pensar a relação entre sensibilidade e texto publicitário. Em 2016, Carrascoza publicou um artigo em revista especializada da área comunicacional que rendeu alguma balburdia. Tratou-se de texto intitulado *Suíte acadêmica: apontamentos poéticos para elaboração de projetos de pesquisa em Comunicação*, publicado no periódico *Matrizes*, avaliado como Qualis A2 pela CAPES.

O artigo em questão, elaborado a partir de um seminário de pesquisa ministrado pelo autor junto à ESPM (*Escola Superior de Propaganda e Marketing*), partia de certa constatação: embora disciplinas de Metodologia de Pesquisa fossem obrigatórias nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Comunicação, os artigos na área envolvendo tal temática pecavam pela carência de estímulos sensórios. Nas palavras do autor, conforme o resumo de seu texto:

Obras sobre o assunto [metodologia de pesquisa], embora de qualidade, limitam-se a discutir a elaboração de projetos de pesquisa, enfatizando o seu passo a passo. Assim, não estimulam os sentidos do pesquisador, como se o método científico dispensasse a sensibilidade. (Carrascoza, 2016, p. 55)

Para alguém preocupado em cartografar ausências, como atestam muitas de suas obras literárias – *Hotel solidão*, *O volume do silêncio*, *Cadernos de um ausente* dentre outras –, a falta de uma estética do pesquisar era algo digno de atenção. Surpreendeu-lhe o fato de o artigo ter sido publicado em uma revista prestigiosa, tendo em vista a aprovação de um texto “que descumpra, à primeira vista, com toda a arquitetura predeterminada do que se convencionou chamar de artigo científico” (Carrascoza apud Almeida, 2016, *on-line*). Alguns, preocupados, inquiriram-no sobre o quanto esse gesto poético não inviabilizaria um debate propriamente científico. Questionado, Carrascoza limitou-se a responder que todo texto é passível de ser rebatido, e mesmo um texto artístico pode ser rebatido por um científico e vice-versa. Para o autor, contudo, o ideal é que o debate, ou a flecha e o alvo em seus dizeres, sejam ambos “do mesmo material”, e, fabulando consigo próprio, arremata “eu gostaria muito de ler um manifesto poético, escrito por um purista da comunicação, contra a *Suíte acadêmica*” (Carrascoza apud Almeida, 2016, *on-line*).

Poder-se-ia resumir o caso do seguinte modo: diante da constatação da prevalência de certa monotonia em seu campo de saber, no qual predominam visões mecanicistas acerca do que significa fazer pesquisa em Comunicação, o réu, Carrascoza, lançou mão de certos ardis. Valendo-se de seus conhecimentos literários, o réu escreveu um artigo tal qual escreveria um conto. O crime, pelo qual deverá ser julgado um dia, seria decorrência da opção, por parte do réu, de publicar o seu artigo em uma revista científica, muito bem qualificada, ao invés do meio que lhe seria devido, ou seja, num livro de contos. Dado esse fato, processou-se um embate entre dois espaços muito distintos: o sensível e o racional. O tema abordado por seu artigo, embora de relevância para os meios acadêmicos, poderia – e talvez devesse – ser abordado de outra maneira, por meio de um linguajar mais próximo daquele utilizado por um probo conservador-professor. Desse modo, o leitor poderia usufruir do texto de modo conveniente: apreendendo os argumentos, medindo as premissas apresentadas e avaliando as hipóteses sustentadas pelo autor.

Em defesa do autor, ressaltamos mais uma vez que este não esperava grandes resultados com seu feito. Seu gesto não passou de uma bazófia, talvez. Contudo, ao trazer para o coração de sua área um punhado de sua arte, baralhando assim certas fronteiras, acabou produzindo algo de difícil qualificação e gerou discórdia em seu campo.

Independentemente de sua intenção, este pareceu ser um caso digno da alcunha de impostura acadêmica para muitos de seus pares. Para estes, o exercício de Carrascoza não passou de uma abstração lírica desnecessária, pouco produtiva e destoante daquilo produzido na área. Mas, poderíamos indagar em primeiro lugar, seria o seu texto tão aberrante assim? Seria motivo de tamanha discórdia? À guisa de prova, citemos abaixo um excerto, aquele destinado a discutir o tópico *Metodologia*:

Começa-se, seja o que for, agarrando-se ao que as mãos têm de mais próximo – somos todos náufragos, então cada um pegue o que puder à sua maneira ou no desespero. Para quem prefere, na via oposta, se afogar, o método é irrelevante, e idêntico é o resultado, não importa se a opção é nadar pelo alto-mar até não ter mais braços, ou deixar-se levar, sem resistência, pela correnteza, aceitando o nada do não início (também chamado fim). Depois, segue-se do mesmo jeito, em linha reta, a cabeça erguida, ou em ziguezague, de olhos baixos, aos tropeços, ou seguro a cada passo. Experimentar, qualquer coisa que seja: nunca com voracidade; em porções módicas, sentindo nos dedos a consistência, o gosto na língua, o odor nas narinas. (Carrascoza, 2016, p. 62)

Esse “extrato-lírico”, conforme definição dada pelo autor, não oferece significação alguma acerca do que seja metodologia, embora descreva bem os percalços metodológicos de um pesquisador diante de seu objeto. Ao fim, são palavras esparramadas sobre o papel, visando estimular o leitor sensorialmente, mas sem deixar de apresentar um intrincado manejo dos sentidos estabelecidos acerca do que é uma metodologia de pesquisa. Em

favor de Carrascoza, poderíamos dizer que lidamos com um modo de pensar a poesia da ciência, ao invés da ciência da poesia, e buscar vivenciar afectos outros. Mas isso não bastou para acalmar os seus detratores, e o embate ganhou fôlego.

Por qual razão, sem o perceber, uma simples brincadeira, uma singela impostura, rendeu tamanho debate? Em qual teia viu-se enredado Carrascoza? Lembremos que, desde Francis Bacon, inventor do método experimental, o âmbito estético deixou de habitar as ciências – com algumas raras exceções, como Leibniz e Baumgarten. Relegado ao plano das incertezas, por sua incapacidade de fornecer-nos conhecimentos claros e distintos conforme o desejo de muitos modernos, Descartes dentre eles, o sensório foi eleito como o derradeiro inimigo do verdadeiro conhecimento científico. Toda e qualquer metodologia elaborada desde então, independentemente de sua área de aplicação, deveria abdicar do conhecimento estético ou poético, deveria abrir mão de qualquer processo afectivo. Quando muito, o domínio sensório seria visto como o espaço pelo qual se poderia apreender o fenômeno, tal qual na estética kantiana, mas isso não significou uma mudança na concepção de ciência, uma vez que o âmbito sensível ainda deveria submeter-se ao tribunal da razão (conhecimento) ou atender à necessidade de conformidade a fins morais da natureza (moral). Aqueles poucos que trouxeram para o coração do seu saber um punhado de poesia, como Nietzsche, foram, por algum tempo, relegados a um segundo plano, acusados por seus pares como pouco filosóficos ou pouco científicos. Impostores, em suma.

O século XX, contudo, viveu uma mudança considerável nesse sentido e muitos pensadores, de vertentes teóricas distintas, buscaram problematizar a rígida divisão situada entre ciências e artes. Friedrich Nietzsche, Gaston Bachelard, Henri Bergson, Maurice Merleau-Ponty, Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre, Gilles Deleuze e tantos outros pensadores, independente da etiqueta que lhes são atribuídas – fenomenologia, pós-estruturalismo, existencialismo etc. –, dão mostras desse esforço. A tarefa levada a cabo por esses autores não implicou negar a existência de elementos próprios tanto às ciências quanto às artes, apenas abalar a hierarquia estabelecida pelos ditos modernos. Não seria descabido afirmar que desde Nietzsche, estabeleceu-se um esforço pela criação daquilo que Deleuze (1988) denominou de uma nova imagem de pensamento, culminando com a busca pela elaboração de novos meios de expressão no âmbito das ciências, mormente as humanas. A arte não deveria imiscuir-se às ciências, tampouco ditar-lhes correções de percurso, apenas fornecer *perceptos* capazes de, quiçá, afectá-las. Desse movimento, novas experimentações poderiam surgir.

Carrascoza, nesse caso, poderia ser tomado como um prosseguidor de um movimento iniciado há muito no campo das ditas ciências humanas. Ou como um traidor das leis científicas, impostas desde o século XVII, como assim o querem certos homens de saber. E é na imbricação desses (des)caminhos que o autor se encontra preso.

No caso específico das ciências da Comunicação, diz-nos novamente Carrascoza em sua defesa (Carrascoza apud Almeida, 2016), o problema decorre de sua pouca maturidade, quando comparada com outras ciências humanas, tais quais a sociologia, a antropologia etc. Trata-se de uma ciência jovem, embora utilize regras que remontem a certa imagem de pensamento seiscentista. Desse modo, para fazer frente a outros campos, a Comunicação buscou o estabelecimento de rígidos limites e definições, adaptando métodos de áreas ditas mais rígidas a fim de atender aos mandos e desmandos do meio científico. Carrascoza defende uma outra visão de ciência – mais contemporânea, quiçá –, distante dessa que lhe foi legada, argumentando que “a ciência se faz com o assentamento de seus saberes, e, igualmente, com a inevitabilidade de seus deslizes” (Carrascoza apud Almeida, 2016, *on-line*).

Carrascoza, com seu artigo pouco ortodoxo, apenas opta por habitar um espaço outro da pesquisa, marcado por uma *poesis* mais do que por um *logos*. Ao invés de discutir métodos consolidados, técnicas para sua melhor aplicação em um dado objeto, o autor envereda por caminhos mais tortuosos, busca construir *extratos líricos* que sirvam não como norteadores para outros(as) pesquisadores(as), mas como disparadores.

Estaríamos diante de um legítimo caso de impostura acadêmica? O anarquista-escritor Carrascoza teria tomado o local do conservador-professor Carrascoza? Essas questões nos soam falsas, talvez pudéssemos colocar um outro tipo de pergunta, a saber: não estaríamos apenas diante de um pesquisador? Carrascoza, valendo-se dos elementos que têm em mãos, procura pensar um ponto cego de sua área, apenas. Não estaria, o autor, buscando experimentar um conjunto de *afectos* que talvez o possibilitem, e a outros, o estabelecimento de outras relações com esse tópico denominado *Metodologia de Pesquisa* nas ciências da Comunicação, para além daqueles já consolidados? Alguns homens, crentes de que sua ciência possuiria uma única personalidade, sentiram-se ofendidos e optaram por tecer pesadas críticas. Para estes, Carrascoza é um reles impostor, fazendo um pastiche de ciência.

Considerações finais

Ao fim, poder-se-ia afirmar que ao longo desse artigo deparamos apenas com um embate entre duas imagens muito distintas do pesquisar, ambas vigorando no interior de um mesmo campo. De um lado, certa visão mais dinâmica do pesquisar, tomando tal ato como expressão de um pensamento em movimento, ou uma criação/expressão de uma experimentação não condicionada pelo visível ou pelo vivido; de outro, uma visão estática, cheia de regras e prescrições sobre o que significa pesquisar. Naquela, o pensamento é tido como experimentação. A pesquisa é algo sem fim, uma vez que o resultado final é apenas mostra do percurso de um pensamento que insiste em buscar uma questão-problema ou, tal qual um poeta, busca criar o seu próprio universo artístico. A satisfação desse movimento não decorre da resolução da questão-problema ou do poema inventado, mas do relançamento de novos dados no campo do saber, capazes de funcionarem como disparadores para elaboração de outras e, quiçá mais alegres, experimentações. Nesse sentido, o objetivo último dessas pesquisas é sempre afectar o leitor, convocá-lo para outras experimentações de pensamento. Um movimento similar àquele vislumbrado por Deleuze (1985) no filme *Os Sete Samurais*, do cineasta Akira Kurosawa.

Mas o filme [Os Sete Samurais] não é nada disto: é a busca obstinada da questão e de seus dados, através das situações. E a descoberta da resposta, à medida que a busca avança. A única resposta consiste em fornecer novamente dados, em reabastecer o mundo com dados, em fazer circular alguma coisa, na medida do possível e por menor que seja, de tal modo que, através desses dados novos ou renovados, surjam e se propaguem questões menos cruéis, mais alegres, mais próximas da Natureza e da vida. (p. 237, grifos nossos).

A outra imagem, por sua vez, busca enquadrar todo e qualquer movimento de pesquisa em certas grades conceituais. Partindo de certas leis teórico-metodológicas, responsáveis por estabelecer o que é uma boa pesquisa e o que não é, busca cessar qualquer deslize, qualquer extravasamento. Essas grades servem para garantir a funcionalidade dos trabalhos de pesquisa realizado ou, em outros termos, para garantir que o trabalho possa ser aplicado ao real. A função da ciência é intervir no mundo, desde que garantidas certas balizas para a experiência. Trata-se de uma visão estática sobre o que significa fazer ciência.

Um adendo. Embora aparentemente soem como polos opostos, ambas as imagens não se excluem ou não deveriam se excluir. Essa última visão, estática, não passaria da representação de um momento único do pensamento em duração – provavelmente o momento da criação de uma questão-problema. Tomando este momento como espécie de

pedra de toque, busca enxergar *a posteriori* os caminhos que conduziram um pesquisador à sua descoberta, tomando-os como regras universais para toda e qualquer experimentação de pesquisa e abstraindo-se, assim, o campo de imanência que gerou a pesquisa em questão. E, doravante, qualquer experimentador-pesquisador que opte por desviar-se desse caminho, breve será taxado de impostor. O cientista deve, para os adeptos dessa visão, evitar se entregar a arroubos poéticos de nenhuma espécie. Mas e quando a poesia permite criar uma educação outra, mais potente? Não valeria o risco experimentar?

Um cientista criador ou artista, de um lado, e um cientista racional, de outro. Imagens que, hoje, encontram-se presente no campo educacional. Ainda não se produziu nenhum grande embate, tal qual aquele envolvendo Carrascoza no campo dos estudos em Comunicação, e a produção deleuziana e deleuzo-guattariana convive em harmonia com os estudos de acento mais tradicional. Ambos os grupos, porém, apresentam visões de ciência muito distintas e, também, antagônicas. A grande vantagem desse novo veio de pesquisadores, com seus trabalhos surgidos na década de 1990, é a possibilidade de abandonar a discussão sobre a falta de parâmetros confiáveis, capazes de atestar a cientificidade da pesquisa educacional brasileira. Infelizmente, desde o seu surgimento em 1938, os estudos em Educação não deixaram de autodepreciar-se por conta de não possuírem metodologias próprias e coisas do gênero, algo que os pesquisadores filiados ao pensamento de Deleuze e Deleuze-Guattari deixaram de lado. Há uma alegria e uma leveza nesses trabalhos, pouco preocupados em soar científicos, interessados apenas em demonstrar um rigor poético ímpar. A questão que fica é o quanto esses trabalhos serão aceitos por seus pares ou não. Aguardemos, pois.

Referências

ALMEIDA, Carol. "Afectos da ciência". *Pernambuco*: suplemento cultural do Diário Oficial do Estado, on-line. 2016. Disponível em: <http://www.suplementopernambuco.com.br/entrevistas/1598-afetos-da-ci%C3%A9ncia.html>. Último acesso em: 18/05/2017.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. "Pesquisa em educação: desafios contemporâneos". *Pesquisa em Educação Ambiental*, São Paulo, v.1, n.1. p. 1-15, jan-dez. 2006.

ANDRÉ, Marli. "Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 113, p. 51-64, Julho/2001.

BENEDETTI, Sandra C. G.. *Entre a Educação e o Plano de Imanência de Gilles Deleuze e Félix Guattari: uma vida...* Tese de mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

CARDOSO, Livia de Rezende; PARAÍSO, Marlucey Alves. "Possibilidades de uma metodologia alquimista para pesquisar em educação e em currículo". *E-curriculum*, São Paulo, v.11, n.1, p.270-290, jan-abr./2013.

CARRASCOZA, João Anzanello. "Suíte acadêmica: apontamentos poéticos para elaboração de projetos de pesquisa em Comunicação". *MATRIZES*, São Paulo, v.10, n.1, p. 57-65, jan-abr. 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. *Artistagens: filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. "Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos". In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 103-127.

CORAZZA, Sandra Mara. *Docência-pesquisa da diferença: poética de arquivo-mar*. Porto Alegre: Doisa, UFRGS, 2017.

DELEUZE, Gilles. "A literatura e a vida". In: _____. *Crítica e Clínica*. São Paulo: Editora 34, 2007. p. 11-16.

DELEUZE, Gilles. *Cinema 1: a imagem-movimento*. Tradução de Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 2008.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Tradução de Roberto Machado e Luiz B. Orlandi. São Paulo: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. *Dois Regimes de Loucos: textos e entrevistas (1975-1995)*. Tradução de Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2016.

DELEUZE, Gilles. *Sacher-Masoch: o frio e o cruel*. Tradução de Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

FONSECA, Claudia. "Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação". *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p. 58-78, jan-abr. 1999.

GATTI, Bernadete. "A pesquisa em educação no Brasil: oscilações no tempo". *Revista da FAEBA*, Salvador, v. 14, n. 14, p. 257-263, jul-dez. 2005.

GATTI, Bernadete. "Algumas Considerações Sobre Procedimentos Metodológicos nas Pesquisas Educacionais". *ECCOS - Revista Científica*, São Paulo, v.1, n. 1, p. 63-79, dez. 1999.

GATTI, Bernadete. "Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 113, p. 65-81, jan-jul. 2001.

GOUVEIA, Joly Aparecida. "A pesquisa educacional brasileira". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-48, 1971.

MARINHO, Cristiane Maria. *Filosofia e Educação no Brasil: da identidade à diferença*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MATTOS, Carmem Lúcia; CASTRO, Paula (Org.). *Etnografia e Educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MELLO, Guiomar Namó. "A pesquisa educacional no Brasil". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 46, p. 67-72, ago. 1983.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliana (Orgs.). *Pistas do Método da Cartografia vol. 1*. Porto Alegre: Sulina edições, 2009.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. "O pensamento pós-estruturalista na pesquisa educacional brasileira: um itinerário". *Revista Sul-Americana de Filosofia da Educação*. Brasília, UnB, n. 27, p. 42-58, 2017.

WARDE, Mirian. "O papel da pesquisa na pós-graduação em educação". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, s/v, n. 73, p. 67-75, maio 1990.

Submetido em 16/02/2018, aprovado em 12/06/2018.