

CARTOGRAFIA: METODOLOGIA DE PESQUISA EM CURRÍCULO COM FILOSOFIA DA DIFERENÇA

Juciara Rodrigues Rocha Duarte

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
juciaraduarte@yahoo.com.br

Luiz Artur dos Santos Cestari

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
lacestari@hotmail.com

Resumo: Este artigo é originário da pesquisa de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Tem como objetivo, mostrar a metodologia, a qual é pautada no pensamento pós-moderno, numa visão de uma educação pelas diferenças. E que pensou o currículo numa perspectiva de produtor de subjetividades. Assim, buscou pistas que compreendesse o currículo numa vertente da filosofia da diferença de Gilles Deleuze. E a cartografia compreendeu, como a metodologia, a fim de capturar as imagens do pensamento sobre diferenças presentes no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia –UESB.

Palavras-chave: Diferença. Currículo. Cartografia. Metodologia.

Introdução

Essa pesquisa se deu por desejar desvendar uma pergunta que trouxe muitas inquietações: quais as imagens do pensamento sobre diferenças que aparecem nas narrativas dos discentes e docentes do currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia? Em um contexto de pós-reforma curricular que o curso de Pedagogia passou no ano de 2011, surgiram mais inquietações: quais as subjetividades produzidas por esse novo currículo? Para as diferenças?

Com essas indagações, foi possível pensar a pesquisa. Certo que, o Caminho de uma pesquisa, diz muito dos passos metodológicos. E pensar um currículo com o filósofo Deleuze, a metodologia uma reta plana, mas sim uma curva com vários desvios, cruzamentos, obstáculos, que nunca nos levará a uma verdade, mas talvez a possíveis verdades.

Por esse caminho, o currículo não é um documento, um currículo não é apenas artefato de organizar conhecimentos. Currículo é vida, produz vidas, produz subjetividades. Um currículo

assim é pensando pela a teoria da diferença de Deleuze, em que a diferença está em tudo, não há possibilidade de generalidade, homogeneização, pois a diferença marca a vida com singularidades, currículo é rizomático, é conexão, heterogeneidade, multiplicidade e cartografia.

E pela a cartografia que vem do pensamento de Deleuze e Félix Guattari, foi possível pensar no “método cartográfico”, as aspas são para evidenciar que cartografar não se fecha em um método com passo a passo definido, a cartografia é além do prescrito, cartografar é ir pelas linhas e caminhos desconhecidos, não para torná-los como verdades cabais, mas para que seja sempre questionável.

Para Deleuze e Guattari, “numa cartografia, pode-se apenas marcar caminhos e movimentos, com coeficientes de sorte e de perigo. Fazer cartografia é, pois, a arte de construir um mapa sempre inacabado, aberto, composto de diferentes linhas, conectável, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE, GUATTARI, 1996, p.21).

Cartografar, currículo, diferença, subjetividade, Pedagogia, direcionado pela filosofia da diferença de Deleuze. Ousadia em extravasar a imagem do pensamento de uma pesquisadora ainda imbricada por certezas, por um pensamento curricular arbóreo e sequencial, ousadia que permitiu escrever e pensar com liberdade, pois as metodologias das pesquisas em geral são demarcadas pela a rigidez do método, a fim de garantir a credibilidade da pesquisa.

Assim, esse texto situa o leitor no contexto da pesquisa educacional da modernidade as pesquisas pós-modernas, e como a pesquisa com a cartografia foi sendo construída para chegar a possíveis respostas ao problema de pesquisa, contudo, neste escrito não apresento resultado da pesquisa, mas a construção dos passos metodológicos que aconteceu no processo de construção da pesquisa.

Pesquisa em Educação: da modernidade a pós-modernidade

A ciência moderna vem do projeto sociocultural da modernidade, originária no século XVI e indo até finais do século XVIII (SANTOS, 2013, p. 102). Para Santos (2013), “o paradigma da modernidade é um projeto sociocultural muito amplo, prenhe de contradições e de

potencialidades” (SANTOS, 2013, p. 170). A modernidade está firmada em dois pilares: o da regulação, fundado principalmente no Estado, e o da emancipação, formado por três lógicas de racionalidade: “racionalidade estético-expressiva”; “racionalidade moral-prática”; e a “racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica” (SANTOS, 2013).

Pela racionalidade científica, a ciência moderna construiu o chamado conhecimento científico, baseado nas ciências naturais, principalmente na matemática. Construiu o método científico da ciência moderna, assentado na objetividade e neutralidade (RAMOS, NEVES, CORAZZA, 2011). “Para isso, a ciência moderna apoiou-se na ideia de uma realidade externa constituída fundamentalmente de regularidades, regidas por leis matemáticas independentes do sujeito do conhecimento” (FERREIRA, CALVOSO, GONZALES, 2002, p. 244).

Nessa ótica, o sujeito da ciência moderna é um prisioneiro, prisioneiro de um modelo metodológico rígido, o qual não oferece liberdade de fazer o conhecimento fluir dentro do objeto pesquisado no contexto histórico e cultural, mas impulsiona o conhecimento acontecer em uma verdade dita universal, com a ilusão da imparcialidade do pesquisador. Pesquisador e objeto em total distanciamento para haver uma lei universal, logicamente “verdadeira”.

A ciência moderna dividiu o mundo entre o “mundo vivido” e o “mundo sistêmico”. O mundo vivido é marcado pelo dia a dia, contato com as pessoas, a rotina; o mundo sistêmico é formado pela razão advinda da transformação do mundo vivido (FERREIRA, CALVOSO, GONZALES, 2002).

O conhecimento, a partir de tal processo, passou a ser considerado como representação do mundo vivido, fruto de observações sistemáticas rigorosas e descontaminadas dos valores do sujeito que conhece. A meta da ciência moderna voltou-se para o desenvolvimento de representações do real, configuradas em ideias claras e simples, preferencialmente traduzidas através de formulações matemáticas. (FERREIRA, CALVOSO, GONZALES, 2002, p. 245).

O conhecimento verdadeiro para o método científico da ciência moderna é aquele obtido por meio da representação do objeto pesquisado. A representação é uma correlação precisa da realidade dada, adquirida pelos órgãos dos sentidos, em que o objeto emite as informações ao pesquisador/observador, sendo que este é um mero receptor. As informações são processadas utilizando a razão, traduzindo-se em uma verdade representativa (FERREIRA, CALVOSO,

GONZALES, 2002). Afirmar que esse método traz um conhecimento verdadeiro à humanidade, por isso não deve ser questionado, mas aceito como lei, é deixar o ser humano sujeito a uma só perspectiva, a uma só reflexão, a um só pensamento: acreditar inegavelmente na ciência moderna.

A ciência moderna é a ciência das ciências naturais ao demarcar que o objeto, para ser científico, deve ser mensurado. A comprovação dessa proposição é que somente a partir do século XVIII, até o século XIX, o método científico se estende às ciências sociais (SANTOS, 1988). Estudar questões ligadas à sociedade era considerado irrelevante e impossível, porque não havia como quantificar o objeto. Para a ciência moderna, a experiência levada ao objeto pesquisado implica a ilusão, o erro, formatando um conhecimento do senso comum.

O conhecimento científico que nasceu apoiado sobre as ciências da natureza por acreditar que esse tipo de conhecimento é o que leva às leis universais, desprezou todo e qualquer tipo de conhecimento fundado nas ciências sociais. Mas ocorrem mudanças, como anuncia Santos (1988): “Nas luzes, vai criar as condições para a emergência das ciências sociais no século XIX. A consciência filosófica da ciência moderna, que tivera no racionalismo cartesiano e no empirismo baconiano as suas primeiras formulações, veio a condensar-se no positivismo” (SANTOS, 1988, p. 6).

A partir da ciência moderna positivista de Comte, as ciências sociais desenvolvem a mesma perspectiva das ciências naturais com neutralidade, objetividade e rigidez. “Sua ascensão foi marcada pela abordagem empírica, traduzida por meio de experimentos, com o intuito de compreender a realidade” (ROMAGNOLI, 2009, p. 166). Portanto, o objeto estudado como nas ciências da natureza deveria ser apreendido em sua completude, sem as impressões dos pesquisadores. Pois “o saber científico exige o isolamento de um jogo de linguagem, o denotativo, e a exclusão dos outros. O critério de aceitabilidade de um enunciado é o seu valor de verdade” (LYOTARD, 1998, p. 46).

É preciso haver mudanças nos paradigmas da ciência moderna para fazer a pesquisa bailar no século XXI, dançando nas cores da vida. Santos (2006) afirma que o modelo da ciência moderna de racionalidade científica atravessa profunda crise, caracterizando-a como irrecuperável. Uma das condições que Santos (2006) aborda é a crise de cunho teórico, pelo fato de que se tem

um paradigma, ou seja, um postulado científico, mas devido aos próprios avanços científicos, os postulados são derrubados.

Como na investigação de Gödel com a formulação do teorema da incompletude - mesmo diante de uma realidade formal, com todas as regras matemáticas, “é possível formular proposições indecidíveis”. A partir dessa descoberta, a matemática, considerada a propulsora do conhecimento inteligível, rígido, vê-se agora como questionável.

Situações semelhantes geram “insatisfação crescente, pelo fato de o paradigma vigente não ser mais funcional na exploração de aspectos da realidade que desejam compreender, vindo a gerar uma crise de transição” (FERREIRA, CALVOSO, GONZALES, 2002, p. 246). Emerge a desconfiança na ciência rígida, ocasionando uma crise da ciência moderna, ou a deslegitimação anunciada por Lyotard:

Na sociedade e na cultura contemporâneas, sociedade pós-industrial, cultura pós-moderna, a questão da legitimação do saber coloca-se em outros termos. O grande relato perdeu sua credibilidade, seja qual for o modo de unificação que lhe é conferido: relato especulativo, relato de emancipação. (LYOTARD, 1998, p.69).

Esse modelo da ciência moderna foi fervorosamente contestado por Deleuze, por acreditar que “a repetição não é a generalidade” (DELEUZE, 2006, p. 19), e que na repetição a diferença está de fato presente, ao afirmar que necessariamente ocorre a diferença, não havendo espaço para a representação que quer fundar uma autenticidade, uma universalidade do objeto pesquisado: “O teatro da repetição opõe-se ao teatro da representação” (DELEUZE, 2006, p. 31). Portanto, para o autor, “o pensamento moderno nasce da falência da representação” (DELEUZE, 2006, p. 15). Representação é ter a pretensão de um conhecimento verdadeiro, fidedigno, com o objeto pesquisado, observado, quantificado, rejeitando a potência da diferença, da multiplicidade.

A ideia é reafirmada por Silva (2010), ao afirmar que há uma “crise da representação”. No contexto pós-moderno, a representação simplesmente é incabível, ainda mais com o desequilíbrio das epistemologias que a fundamentaram como verdade universal.

Está em curso, pois, um processo de desestabilização epistemológica. No contexto da chamada “virada linguística”, epistemologia tem a ver, fundamentalmente, com representação: com a relação entre, de um lado, “o real” e a “realidade” e, de outro, as formas pelas quais esse “real” e essa “realidade” se tornam “presentes” para nós – representados. Na perspectiva pós-estruturalista, conhecer e representar são processos

inseparáveis. A representação – compreendida aqui como inscrição, marca, traço, significante, e não como processo mental – é a face visível e palpável do conhecimento. (SILVA, 2010, p. 32).

Ocorre a mudança de paradigma de uma sociedade moderna para pós-moderna (SANTOS, 1994). A pós-moderna é a sociedade do simulacro, “representações de representações” (SILVA, 2010, p. 32). Esse pensamento se origina na filosofia deleuziana, ao afirmar que o mundo é dos simulacros, e que há uma simulação principalmente das identidades. É possível destacar: “No simulacro não há mais representações” (SILVA, 2010, p. 32). Ademais, há uma “política de identidade” de grupos que lutam contra os sistemas dominantes que querem homogeneizar ou subjugar sua identidade a uma representação uniforme (SILVA, 2010).

Com o fim da representação no sentido da realidade plenamente em si, Silva (2010) discute a representação como sistema de significação numa perspectiva pós-estruturalista. A significação é essencialmente social, ou seja, a verdade passa a ser diversificada, múltipla, considerando o contexto histórico e social no qual o sujeito está inserido, logo, não tem como haver leis universais determinando que algo seja verdadeiro, mas não é uma vocação por um descomprometimento com o conhecimento, simplesmente: “Estamos querendo ressaltar o fato de o conhecimento ser constituído a partir de influências e restrições tanto do objeto quanto do sujeito” (FERREIRA, CALVOSO, GONZALES, 2002, p. 247).

O modelo da ciência moderna de um método fechado, restrito e rígido, indiferente à multiplicidade, às diferenças, às pluralidades, obviamente que não cabe esse método científico ao pesquisar as **imagens do pensamento sobre diferenças** que aparecem nas narrativas dos discentes e docentes. Nesse caso, o que fazer com o objeto que fluiu num estágio de cor primária? Santos (2006) e Romagnoli (2009) escrevem sobre a emergência de novas formas de se pesquisar, certos que em um contexto histórico e social, com características ambivalentes, de verdades múltiplas, de uma interação natural entre objeto e pesquisador, não compete um método científico experimental.

Portanto, que caminho fez um elo com as imagens do pensamento sobre diferenças nas narrativas dos discentes e docentes, promovendo saberes múltiplos no estilo de um mapeamento? É notório que um objeto que está sempre em movimento, vibrante como as cores vivas, berrante como as cores cítricas, é um objeto que se mistura às cores da cartografia:

Sabemos que a teorização cultural e social, os movimentos sociais, a pedagogia e a educação não podem ser mais os mesmos. Consideramos que nossos entendimentos disso tudo também devem ser outros. Não podemos mais pesquisar do mesmo modo que, em outros tempos, investigamos em educação e em currículo. Por isso, em nossas pesquisas, ampliamos nossas categorias de análise, que deixaram de priorizar apenas classe social e passaram a atentar e a operar com questões de gênero, sexualidade, raça/etnia, geração, idade, cultura, regionalidade, nacionalidade, novas comunidades, localidades, multiculturalidade etc. (PARAÍSO, 2012, p. 27).

Ao direcionar o olhar ao solo do currículo do curso de pedagogia e às diferenças, escolhe uma nova imagem do pensamento ao pesquisar uma metodologia não dogmática, na qual a palavra “método” não designa exatamente a disciplina. Um método não é um caminho para saber sobre as coisas do mundo, mas um modo de pensamento que se desdobra acerca delas e que as toma como testemunhas de uma questão: a potência do pensamento (OLIVEIRA, PARAÍSO, 2012, p. 163). Por esse viés metodológico, o objeto não é fixo em um caminho com território predeterminado e sem volta; ao contrário, “ele é como alguma coisa que se estende sobre uma superfície, geográfico, geológico, e que pode tomar emprestado um grande número de modos de existir. O que temos são processos de (des)territorialização, que se fazem nas conexões entre fluxos heterogêneos” (OLIVEIRA, PARAÍSO, 2012, p. 165).

Esse formato de metodologia que se contrapõe à metodologia oficial, a cartografia, que surgiu da filosofia da diferença de Gilles Deleuze e Guattari (1995). Conceito marcado no livro *Mil platôs Vol. I*. O princípio da cartografia vem do **rizoma**, não obrigatoriamente estrutural, mas transformacional, diferente do decalque - estrutural, reprodutivo e cristalizado. Deslocando o pensamento de Deleuze ao plano imanente da pesquisa, a cartografia é método criativo (CARDOSO, PARAÍSO, 2012), problemático (CORAZZA, 2008), pura diferença, dessemelhante da ciência moderna, como o decalque, pura reprodução. Com esse olhar, a cartografia:

quando transportada para a pesquisa em educação parece soar como “uma espécie de tecnologia de reconsideração das significações dominantes” (Guattari, 1988, p. 175) dos nossos fazeres lineares e unívocos da pesquisa científica. Bem menos que uma nova “metodologia” a compor nossas listas de procedimentos metodológicos, a cartografia está mais próxima de deslocar o estatuto de pensamento de uma pesquisa qualquer. (CARDOSO, PARAÍSO, 2012, p. 165).

Cartografia ou filosofia pragmática universal, esquizoanálise, filosofia rizomática, filosofia da diferença. Nomes que se equivalem (OLIVEIRA, PARAÍSO, 2012), em um “método” que é refletido a partir da filosofia deleuziana com Guatarri, como já dito. Contudo, Deleuze não o esquematizou como método de pesquisa em educação, porém, como as pesquisas pós-críticas não têm um método específico que abriga os seus objetos de estudos, foi essencial a criação de metodologias que problematizam os diferentes currículos pesquisados. Requer um entusiasmo no pensamento para criar e reformular metodologias na vertente pós-crítica. Deleuze, como outros filósofos - Derrida, Foucault -, é pertinente com sua filosofia contra paradigmas determinantes, favorecendo a construção das pesquisas em educação, logo, para o currículo (PARAÍSO, 2012).

São pesquisas que problematizam e sustentam o objeto flutuante do pesquisador, com compromisso, mas sem inflexibilidade, com sabedoria, mas sem arrogância. Pois no território desterritorializante, cartografar significa mover, criar, estar em constantes devires, num plano de multiplicidades de cores, desejando sempre cartografar os devires curriculares.

Por tudo isso, foi possível ter uma intercessora ao pensar, pesquisar, refletir, surrealizar com a filosofia de Gilles Deleuze inerente ao currículo, na pesquisa não mais a pesquisadora, mas a personagem Mona Lisa. Essa escolha é traduzida pela ideia de intercessores de Deleuze:

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. **Fictícios ou reais,** animados ou inanimados, **é preciso fabricar seus próprios intercessores.** É uma série. **Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim:** sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. (Deleuze, 2013, p. 160, grifo nosso).

Intercessores. Mona Lisa: a de Leonardo da Vinci, segundo Deleuze, a “personagem que se torna ainda mais real pelas suas invenções” (DELEUZE, 1990, apud, PONTIM, 2011, p. 126), a da música de Jorge Vercillo e outras Mona Lisas, intercessoras fictícias, estão na Mona Lisa professora, mobilizando o pensamento, permitindo a criação e a versatilidade do texto, fazendo com que flua com mais naturalidade, questionando o âmago e pondo limites em evidência.

Para inspirar Mona Lisa na composição do texto, a professora recorreu à literatura nômade de Clarice Lispector, tomando o romance *Água Viva* a compor o texto, em um tom

poético, irreverente, puro devir, pleno de intensidades (VASCONCELOS, 2002). A literatura, a poesia, a irreverência de Lispector funcionam como intercessores, ou seja, inspiração. Como Deleuze ressalta que só é possível exprimir por meio dos intercessores.

Trazer a literatura desconcertante de Lispector e a personagem Mona Lisa, garantiu a cartografia toda a experiência de pura metamorfose as pesquisas pós-críticas.

Em uma realidade polissêmica, com viéses interpretativos diferentes, a pesquisa cartográfica se insere pela sua dinamicidade, pela sua ousadia, e pela alegria de ver o objeto sendo colorido, ganhando vida, intensidades, provocando afetos.

Acompanhando processos... produzindo pistas cartográficas

Seguindo o pensamento de mudanças, “nossas pesquisas pós-críticas com o pressuposto de que o sujeito é um efeito das linguagens, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação, dos modos de endereçamento, das relações de poder-saber” (CORAZZA, TADEU, *apud*, PARAÍSO, 2012, p. 29), se dão por acreditar num sujeito múltiplo, em devir, haja vista que o ato de cartografar deve ser inventivo, como salienta Paraíso: Em uma cartografia, um objeto de pesquisa é tomado apenas como testemunho de uma vontade de viver... Em quais criações a vida pode entrar, que outros modos de existência em educação podem ser criados? A criação torna-se, mesmo, a gênese do método cartográfico. (PARAÍSO, 2012, p. 8).

Por meio do “princípio” cartográfico de criação, a produção de dados da pesquisa mostrou-se dinâmico. Consistiu na produção de dados, diferentes de coleta de dados, não caracterizado como mera mudança de vocabulário, mas de atitude frente ao campo de pesquisa (BARROS, KASTRUP, 2009). A relação do pesquisador com o campo de pesquisa é produtiva, criativa, respeitosa com a vida, diferente da coleta de dados, que vê o sujeito ou as diversas fontes utilizadas como já dadas, prontas a coletar, postura da ciência moderna (ARMADOR, FONSECA, 2009).

Mediante “cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (DELEUZE, 1995, p. 13), na produção dos dados sobre o currículo do curso, no que se refere às diferenças pujantes nas narrativas dos discentes e docentes da UESB, as *narrativas* se inseriram numa política de

narratividade que, segundo Passos e Barros, “é sempre de narrativas que tratamos. Os dados coletados a partir de diferentes técnicas (entrevistas, questionários, grupos focais, observação participante) indicam maneiras de narrar - seja dos participantes ou sujeitos da pesquisa, seja do pesquisador ele mesmo” (PASSOS, BARROS, 2009, p. 150).

Conhecer as narrativas vivenciadas pelos praticantes do currículo no cotidiano da universidade, e por elas evocar problematização, dúvidas e relações de poder presentes no currículo foi o caminho percorrido.

Pois cartografar é dar a possibilidade de o objeto se encaixar nos procedimentos que o pesquisador julga como importantes para a produção dos dados, certo que “[...]resteria saber quais são os procedimentos do cartógrafo? Ora, estes tampouco importam, pois ele sabe que deve ‘inventá-los’ em função daquilo que pede o contexto em que se encontra. Por isso, ele não segue nenhuma espécie de protocolo normalizado” (ROLNIK, 1989, p. 3).

A pesquisa investe, portanto, contra tudo aquilo ao qual o pensamento se dirige: a besteira, o erro, a superstição, a ideologia, a estupidez, o senso comum, o bom senso, a opinião, a comunicação. Para escapar da “Imagem Dogmática do Pensamento”, ela posiciona-se a favor de que pesquisar é criar, e criar é problematizar; só que problematizar é determinar dados e incógnitas dos problemas, que vão sendo formulados à medida que a pesquisa se realiza e que persistem nas soluções que lhe são atribuídas, como num jogo afirmativo de novidades, por meio da Vontade de Pesquisar. Vontade que, para o professor-pesquisador, abre novos caminhos, os quais interferem e ecoam uns nos outros, graças a materiais de expressão ainda informes ou de conteúdos incodificados. (CORAZZA, 2008, p. 251).

Sem a pretensão de estabelecer um caminho determinado do processo investigativo, mas apenas com dinamicidade, anuncio situações, ou melhor, pistas, que fomentaram a problematização do objeto pesquisado, na direção de mapear, jamais o decalque, pois “o mapa é aberto, é conectável” (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p. 22).

Nesse caminho, o mapeamento cartográfico em função do objeto estudado passou ideias (pistas): “As ideias são multiplicidades puras que não pressupõem nenhuma forma de identidade num senso comum, mas que, ao contrário, animam e descrevem o exercício disjuncto das faculdades do ponto de vista transcendente” (DELEUZE, 2006, p. 275). Essas ideias são fruto do acompanhamento, porque cartografar é acompanhar processos (BARROS, KASTRUP, 2009).

Então, acompanhando o processo da pesquisa com leituras, descobertas, questionando o próprio objeto, algumas pistas foram vivenciadas pela professora, ou seja, como resultado das indagações. Pois “a cartografia não comparece como um método pronto, embora possamos encontrar pistas para praticá-lo. Falamos em praticar a cartografia e não em aplicar a cartografia” (KASTRUP, BARROS, 2009. p. 76).

Foram quatro pistas para cartografar os devires, as linhas de fuga, territorialização e desterritorialização, o âmago, os limites do currículo no que se refere às diferenças como plano imanente da pesquisa, ou o solo no qual se quer pintar um desenho sem ilustração.

1ª PISTA: “O melhor está nas entrelinhas” (LISPECTOR, 1998). A primeira pista foi a análise da proposta curricular atual, vigente desde 2011, a qual delinea a proposta do colegiado do curso de Pedagogia aos discentes e docentes. Cartografar um documento, uma proposta curricular, é muito mais do que dizer o que está de acordo com leis, parâmetros ou o “politicamente correto”, mas ter um olhar de cartógrafo, ser aprendiz de cartógrafo (KASTRUP, 2009). Busquei mostrar o que estava em evidência em se tratando das diferenças, e o que se encontra no limite, sempre com olhar questionador e nunca punitivo. Ser cartógrafa significa ter visão ampla.

O acompanhamento inicial pelos documentos levou a refletir sobre as demais pistas: “*Oh, como tudo é incerto. E no entanto dentro da Ordem*” (LISPECTOR, 1998, p. 45); “*O que me guia é apenas um senso de descoberta*” (LISPECTOR, 1998, p. 46); “*O que eu te falo nunca é o que te falo e sim outra coisa*” (LISPECTOR, 1998, p. 7). A pista inicial (os documentos) foi confrontada com as demais.

Cartografar implica adentrar um campo sem passo a passo, mas com pistas que podem levar a outras. E ao cartografar a proposta curricular, “o melhor ainda não foi escrito. **O melhor está nas entrelinhas**” (LISPECTOR, 1998, p. 67) (grifo meu). Nas entrelinhas, cartografar, questionando as linhas que movimentam o currículo do curso. “É pela desestabilização das formas, pela sua abertura [...] que um plano de composição da realidade pode ser acessado e acompanhado” (PASSOS, EIRADO, 2009, p. 109).

O conceito de formas vem do plano denominado por Deleuze e Parnet de Plano de *organização*:

Ele concerne, a um só tempo, ao desenvolvimento das formas e à formação dos sujeitos e é também, se se quer, estrutural e genético. De qualquer maneira, ele dispõe de uma dimensão suplementar, de uma dimensão a mais, de uma dimensão oculta, já que não é dado por si só, mas deve sempre ser concluído, inferido, induzido a partir do que organiza. (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 108).

O plano traduz o formato da sociedade organizacional, pois “tal plano é o da Lei, enquanto ele organiza e desenvolve formas, gêneros, temas, motivos, e que assinala e faz evoluir sujeitos, personagens, caracteres e sentimentos: harmonia das formas, educação dos sujeitos” (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 108). A forma inferida é a proposta curricular do curso: “No limite das formas algo vibra e contagia. Essa vibração e esse contágio criam uma ativação intensiva que permite tender (ir em direção) estender os limites do caso” (PASSOS, BARROS, 2009, p. 163).

Cartografar as narrativas presentes nos documentos indica o jogo de poder, em virtude de que as narrativas não podem ser desvinculadas da política, como enfatizam Passos e Barros:

Podemos pensar a política da narratividade como uma posição que tomamos quando, em relação ao mundo e a si mesmo, definimos uma forma de expressão do que se passa, do que acontece. Sendo assim, o conhecimento que exprimimos acerca de nós mesmos e do mundo não é apenas um problema teórico, mas um problema político. (PASSOS, BARROS, 2009, p. 151).

Pensar a política na esfera da produção curricular é que a política não está atrelada apenas a grandes organizações, pois no cotidiano existe a potência de um jogo político.

Para a pesquisa, “os documentos e as propostas curriculares são visualizadas como textos que se entrelaçam a outros textos (escritos, orais, imagéticos, sonoros), e não como ponto de chegada para orientar as mudanças educativas” (CARVALHO, RANGEL, 2013, p. 187). O documento da reforma curricular do curso foi esquizoanalisado. A esquizoanálise do currículo é, como Guathier (2002), a “destruição” das análises das linhas. Sair da postura de determinar o que são as universidades e o ensino, o papel do professor e do discente; para isso, foi preciso sair do paradigma de dogmatismos e pressupostos, na análise do documento da reforma curricular do curso de pedagogia. Deleuze afirma:

Não está assegurado que a questão que é? Seja uma boa questão para descobrir a essência ou a ideia. É possível que questões do tipo: quem?, quanto?, como?, onde?, quando? sejam melhores – tanto para descobrir a essência quanto para determinar algo mais importante concernente à ideia. (DELEUZE, 2004, p. 112).

2ª PISTA. “Oh, como tudo é incerto. E no entanto dentro da Ordem”? (Lispector, 1998). “Sempre que o cartógrafo entra em campo há processos em curso. A pesquisa de campo requer a habitação de um território que, em princípio, ele não habita. A cartografia se aproxima da pesquisa etnográfica e lança mão da observação participante” (BARROS, KASTRUP, 2009, p. 56). A produção de dados do objeto de pesquisa, emergiu na observação participante nas aulas das disciplinas Educação Gênero e Sexualidade, Educação e Relações Étnico-Raciais, as quais foram observadas pela pesquisadora do curso de Pedagogia da UESB no ano de 2014 como pista para cartografar a imagem do pensamento dos discentes e docentes sobre diferença.

Por meio do contato direto com os colaboradores da pesquisa em seu território existencial (BARROS, KASTRUP, 2009), capturam-se as linhas que atravessam o espaço, os devires? Ocorre rizoma? É rizomático? “Como cartógrafos, nos aproximamos do campo como estrangeiros visitantes de um território que não habitamos. O território vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos” (BARROS, KASTRUP, 2009, p.60).

Esse foi o caminho da aprendiz de cartografia. “Nada planejo no meu trabalho intuitivo de viver: trabalho com o indireto, o informal e o imprevisto” (LISPECTOR, 1998, p. 27). Por isso, **“tudo é incerto. E no entanto dentro da Ordem”?** (LISPECTOR). A ordem está no plano da forma, do PPC. A organização na imanência, no movimento, no fluxo da vida torna-se linhas de fuga ou linhas duras? No Plano de organização são aulas e horários definidos. Que cotidiano é operado quando as diferenças são levantadas? Há espaço para o Plano de consistência¹ em meio ao Plano da organização?

Essa é a grande questão da observação participante, pois o acompanhamento das ações e da realidade observada não visou apenas relatar ou descrever a realidade construída ou em

¹ O Plano de consistência é oposto ao Plano de organização, definido como: “Este outro plano não conhece senão relações de movimento e de repouso, de velocidade e de lentidão, entre elementos não formados, relativamente não formados, moléculas ou partículas levadas por fluxos” (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 108).

construção, mas buscou acessar a realidade visando à produção desta realidade com base nas narrativas presentes nos relatos.

Para Passos e Barros (2009), a observação participante indica uma forma de narrativa. E o relato significa a tomada de posição frente aos dados produzidos, gerando uma política² de narratividade. Pois, em meio a uma realidade tão múltipla, a atenção da cartógrafa capturou uma dada situação, determinada fala, determinado olhar, ou até mesmo determinado texto que a implicou politicamente ao analisar.

3ª PISTA: “*O que eu te falo nunca é o que te falo e sim outra coisa*” (LISPECTOR, 1998). Um dos princípios do rizoma, segundo Deleuze, é a cartografia. E a cartografia, como um caminho a ser percorrido pelo objeto de estudo, a cada pista foi trilhada, encaminhando a novas pistas que se entrecruzam, formando uma espécie de rizoma. Por esse sistema rizomático surgiu a necessidade de entrevistar personagens da comissão do projeto pedagógico do curso, ou melhor, que estiveram na condução da reforma curricular, o professor das disciplinas observadas e os discentes que se posicionam a trabalhar no campus com temáticas relativas às diferenças. Sabendo que as entrevistas, segundo Passos e Barros (2009), são como narrativas - “indicam maneiras de narrar – seja dos participantes ou sujeitos da pesquisa, seja do pesquisador ele mesmo” (PASSOS, BARROS, 2009, p. 150), no ato da produção dos dados e ao relatar os dados.

As narrativas capturadas nas observações e nas entrevistas passaram pelo procedimento narrativo de desmontagem. “O procedimento narrativo da desmontagem das formas permite, em suas bordas, atizar o que lá insiste/resiste como força de criação” (BENEVIDES, PASSOS, apud PASSOS, BARROS, 2009). O procedimento de desmontagem é ir além do dito, da estrutura, da forma, do limite, do “atrás do atrás do pensamento” (LISPECTOR, 1998, p. 46). Para um “caso” narrado ser desmontado, Passos e Barros acreditam em três características estudadas por Deleuze e Guattari ao tratar de uma literatura menor, “aquela que uma minoria faz em uma língua maior” (DELEUZE, GUATTARI, apud PASSOS, BARROS, 2009). A primeira característica da

² O termo política é empregado pelos autores Passos e Barros (2009) no sentido de Foucault - “não mais pensada exclusivamente a partir de um centro do poder (o Estado, uma classe), a política se faz também em arranjos locais, por microrrelações, indicando a dimensão micropolítica das relações de poder” (Foucault, 1977) (p. 151, 2009). Esse conceito de política não será explorado na pesquisa, mas o termo é igualmente empregado nesse sentido.

desterritorialização é fazer o “caso” narrado vacilar, sair da “zona de conforto”, “enfrentar os limites do território regulado” (PASSOS, BARROS, 2009, p. 166).

Outro procedimento de desmontagem afirma que “tudo é político”, que consiste no teor de que por mais que é um “caso”, uma fala, surge carregado de um *valor coletivo*, o terceiro procedimento de desmontagem. Esse terceiro procedimento denota que o sujeito é carregado por agenciamento coletivo de enunciação; a constituição do sujeito se processa no plano de agenciamentos de determinadas esferas do plano da consistência; nesse caso, na “[...] enunciação, na produção de enunciado, não há sujeito, mas sempre agentes coletivos; e daquilo que o enunciado fala, não se encontram objetos, mas estados maquínicos” (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 86). A narrativa não significa uma singularidade própria do sujeito, mas intercruzada com as mais diversas heterogeneidades firmadas na forma, “mas tampouco agenciamentos sem ponta de desterritorialização, sem linha de fuga” (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 87). Por aí as cores vibram e a pesquisa ganhou vida.

Todas as narrativas que deram vida à pesquisa foram cartografadas numa espécie de conversa interativa, com alguns pontos definidos, mas dependendo de como nos envolvíamos na conversa novas questões eram trazidas, ou alguns pontos não eram comentados. Foram conversas prazerosas, e as narrativas inspiraram ainda mais a pesquisadora. Nas conversas interativas foram acessadas três narrativas de professores – o primeiro, o atual coordenador do colegiado no ano de 2014, tê-lo como um dos personagens da pesquisa se deu por ter o olhar de um professor do curso e alguém que não participou da elaboração da reforma curricular. Houve uma conversa muito mais afetiva, pode-se dizer assim, com o professor das disciplinas observadas. Participou também, outro professor um dos mais ativos da comissão da reforma curricular.

Na mesma ação de escutar, ser ouvida, problematizar, discentes do Coletivo Pró³-Equidade Cabeça de Boi foram envolvidos na pesquisa. Um grupo formado por discentes da pedagogia e de outros, como zootecnia e biologia. Ouvi-los foi ter a dimensão do currículo muito além de quem o “programou”, mas de quem o vivencia no chão da universidade.

³ Na seção posterior há explicações mais contundentes sobre o Coletivo Pró-Equidade Cabeça de Boi.

Cartografar todas essas narrativas foi um processo da pesquisadora se produzir, perceber novas subjetividades sendo geradas, e ter um olhar para os agenciamentos coletivos que atravessaram cada um. Processo de alteridade.

“Ao escrever detalhes do campo com expressões, paisagens e sensações, o coletivo se faz presente no processo de produção de um texto” (BARROS, KASTRUP, 2009, p. 71). Os relatos da pesquisa ganham vida no registro do acompanhamento do processo da pesquisa, constituindo um tipo de texto denominado “diário de campo ou diário de pesquisa” (BARROS, BASSOS, 2009). Ele retratou o cotidiano da pesquisadora no campo, com implicações, inquietações, olhares, encontros, acontecimentos e devires. Mediante isso, Barros e Kastrup afirmam: “Podemos dizer que para a cartografia essas anotações colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento” (2009, p. 70). Conhecimento não compreendido como verdade soberana, pois “verdades não têm palavras. Verdades ou verdade?” (LISPECTOR, 1998, p. 37).

Cartografar foi seguir pistas, mas apenas no acompanhamento do processo da pesquisa as pistas ganham cores, misturas de cores, formando cores imprevistas, que pintam quadros de imagens improvisadas.

4ª PISTA: “*O que me guia é apenas um senso de descoberta*” (LISPECTOR). A cartografia proporciona o uso de diferentes recursos para ser uma pesquisa criativa, prazerosa, incluindo fontes não só escritas e nem só teóricas. Seus operadores conceituais podem surgir de um filme, uma conversa ou um tratado de filosofia. Complementa-se esse pensamento com a fala de Paraíso: “Usamos grupos focais, entrevistas, narrativas, documentos. Juntamos materiais impressos, textos, livros, projetos. Coletamos cartazes, desenhos, figuras, fotografias” (PARAÍSO, 2012, p. 35). E “olhamos, observamos, escutamos. Entrevistamos, registramos, anotamos, gravamos, filmamos. Perguntamos, interrogamos, questionamos” (PARAÍSO, 2012, p. 35).

No acompanhamento do processo da pesquisa estive à espreita, como Deleuze relata: quando vai a uma exposição está sempre à espreita, na busca do encontro com um quadro que o toque, que o comova (DELEUZE, 1989). E nas observações participantes, estive à espreita, em alerta, a fim de ocorrer um encontro. E no segundo dia de observação, logo após o término da aula, houve uma conversa com dois discentes do curso de pedagogia, do quinto semestre, ansiosos

diante das suas temáticas de pesquisa. E um deles disse que pesquisaria o gênero na educação infantil, focando o problema da presença masculina como professor de crianças. Veio o questionamento? há muitos colegas que desejam pesquisar temáticas ligadas às diferenças? A resposta foi afirmativa.

“O mar calmo. Mas à espreita e em suspeita” (LISPECTOR, 1998, p.37). Veio a pista: cartografar os temas dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos discentes do quinto e sétimo semestres. Por que recorrer a essa pista? Como as narrativas se inserem num processo de desmotagem, cabe a pergunta: por que as temáticas sobre diferenças foram escolhidas? O currículo *prescritovivido* influenciou a escolha da temática? Sofreu influência dos docentes? Existem temáticas de diferenças “cristalizadas”?

Cartografar os temas dos Trabalhos de Conclusão de Curso que se referiam às temáticas ligadas às diferenças mostrou o território imanente do curso ao tratar das questões, evidenciando temáticas recorrentes, e se ocorrem linhas de fuga.

Conclusão

O poder da cartografia é romper com a imagem do pensamento dogmático de uma pesquisa ser puramente neutra e fria, de conter apenas conceitos e termos técnicos e “científicos”.

Cartografar foi ter a possibilidade de realizar uma pesquisa com vivacidade e o dinamismo que o objeto de pesquisa pediu. Para isso, lançou-se mão de passos metodológicos que só o objeto e o campo conseguem evidenciar. Assim, exigiu inventividade que foi além dos meios categóricos do livros de metodologia científica, por isso que a pesquisa com cartografia é produção, invenção.

Referencias

BARROS, Regina Benevides; PASSOS, Eduardo. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.) **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade** - Porto Alegre: Sulina, 2009.p. 172-200.

CORAZZA, Sandra. Currículos nômades: múltiplos nomes em 51 fragmentos. In: **IX Anped Sul – Seminário de Pesquisa da região Sul**, Londrina, 2008. Disponível em: <<http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/>> . Acesso 12 jan. 2014.

CARDOSO, Livia de Rezende; PARAÍSO, Marlucey Alves. Possibilidades de uma metodologia alquimista para pesquisar em Educação e em currículo. **Revista e-Curriculum**; São Paulo, v.11 n.01 abr p. 270-290, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. 20 de novembro de 1923 - postulados da linguística In: _____. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia, vol. 2.** tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. — Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997. p. 11-50.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FERREIRA, Ricardo Franklin; CALVOSO, Genilda Garcia; GONZALES, Carlos Batista Lopes. Caminhos da pesquisa e contemporaneidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v. 15, n. 2, p. 243-250, 2002.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

LISPECTOR, C. **Água Viva**. Rio de Janeiro, Rocco, 1998.

OLIVEIRA, Thiango Ranniery; PARAISO, Marlucey Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições** ; v. 23, n. 3 (69) , p. 159-178, 2012.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de Pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagma; PARAÍSO, Marlucey (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições; 2012.

RAMOS, Fernanda Peres; NEVES, Marcos Cesar Danhoni; CORAZZA, Maria Júlia. A ciência moderna e as concepções contemporâneas em discursos de professores-pesquisadores: entre rupturas e a continuidade. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Vol. 10, Nº 1, p. 84-108, 2011. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen10/ART5_Vol10_N1.pdf>. Acesso em 25 jan. 2014.

ROLNIK, Trechos de Suely. Cartografia ou de como pensar com o corpo vibrátil. In: _____. **Cartografia Sentimental, Transformações contemporâneas do desejo**, Editora Estação Liberdade, São Paulo, 1989.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**; v. 21, (2): p. 166-173, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O social e o político na transição pós-moderna. In:_____. **Pela mão de Alice O social e o Político na pós-modernidade**. Cortez, 14 ed. São Paulo, 2013.p. 97-131.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estud. Av* .vol.2, n.2, pp. 46-71. 1988.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

VASCONCELOS, Maria Helena Falcão. **Devir-água do texto**: uma escrita em intensidade: o livro *Água viva* de Clarice Lispector. 2002. 135 f. Tese (Doutorado em Psicologia - Psicologia Clínica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2002.