


MAPAS PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO DESDE A FILOSOFIA DA DIFERENÇA


MAPS FOR RESEARCH IN EDUCATION FROM THE PHILOSOPHY OF DIFFERENCE

Recebido em: 28/11/2023

Aceito em: 04/04/2024

Publicado em: 24/07/2024

Luís Massilon da Silva Filho¹ 
Universidade Federal de Pernambuco

Mário de Faria Carvalho² 
Universidade Federal de Pernambuco

Resumo: O presente ensaio tem por objetivo desenvolver algumas reflexões e premissas sobre os olhares da pesquisa em Educação a partir das lentes da Filosofia da Diferença. Cogita-se que a pesquisa em Educação, ao se distanciar do estruturalismo, da relação com dada forma de pensamento metafísico, sugere formas de conhecer que se aproximam do sentido semântico de Ciência ligada ao mundo, à vida e ao cotidiano. Para tanto, construiu-se alguns mapas a partir dos aportes teóricos de autores como Michel Foucault, Gilles Deleuze e Felix Guattari e Jacques Derrida, em confluência com os princípios norteadores apresentados por Friedrich Nietzsche, Jean-François Lyotard e Walter Benjamin.

Palavras-chave: Filosofia da diferença; Pesquisa; Educação.

Abstract: This essay aims to develop some reflections and premises about the perspectives of research in Education from the lenses of the Philosophy of Difference. It is thought that research in Education, by distancing itself from structuralism, from the relationship with a given form of metaphysical thought, suggests ways of knowing that come closer to the semantic meaning of Science linked to the world, life and everyday life. To this end, some maps were constructed based on the theoretical contributions of authors such as Michel Foucault, Gilles Deleuze and Felix Guattari and Jacques Derrida, in confluence with the guiding principles presented by Friedrich Nietzsche, Jean-François Lyotard and Walter Benjamin.

Keyword: Philosophy of difference; Search; Education.

INTRODUÇÃO

Como em uma cartografia³, traça-se alguns mapas que recuperam aspectos referentes às postulações da Modernidade, da Pós-modernidade e do Pós-estruturalismo enquanto campos epistêmicos. O objetivo a que se propõe ressaltar, aqui, é o de desenvolver conexões entre

¹ Aluno do curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: luismassilon13@gmail.com / luis.mfilho@ufpe.br

² Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: mariofariacarvalho@gmail.com

³ A Cartografia a que nos referimos se baseia nos constructos de Deleuze e Guattari (1995), posta como uma decisão metodológica de acompanhamento de percursos e aproximação com processos e suas respectivas produções-conexões de entrelaçamentos de saberes, experimentações, confluências, conhecimentos, sensibilidades, fluxos.

elementos do pensamento pós-estruturalista para a construção de novos olhares da pesquisa em educação.

Assim, a partir das lentes da Filosofia da Diferença, destaca-se os aportes de Michel Foucault (2004), Gilles Deleuze e Felix Guattari (1995a; 1995b; 2018), e Jacques Derrida (1991; 2010), em confluência com os princípios norteadores da filosofia pós-moderna de Friedrich Nietzsche (2012), Jean-François Lyotard (1993) e Walter Benjamin (1987).

Considera-se, inicialmente, que o aforismo característico da Filosofia Moderna denota dado ceticismo em relação às experiências e epistemes cotidianas em detrimento da especial valorização da razão enquanto maneira única a partir da qual é possível conhecer o mundo. O conceito de ciência e de verdade se estruturam, assim, pela máxima de que as relações sociais são explicadas, tão-somente, pelo racionalismo, pelo positivismo e pelo cientificismo. Tais aspectos, historicamente, organizaram a forma de conhecer em diversos campos do saber e, particularmente, na Educação.

Com a pós-modernidade segundo Lyotard (1993), nos aproximamos da descrença ou a crítica às grandes narrativas científicas ou verdades hegemônicas, inquestionavelmente instituídas desde a modernidade. Com o autor relevamos “pós-moderna a incredulidade em relação aos ‘metarrelatos’⁴”.

Trata-se de relacionar um efeito de mudança das ciências em que, tal câmbio pressupõe a aproximação com novas epistemes e, assim, com o pensamento de que a experiência da pós-modernidade sustenta a ausência de “nossas crenças em visões totalizantes da história” (LYOTARD, 1993, p. 3). A ideia de conhecimento, portanto, mantém relação com o questionamento das relações de poder e com a abertura discursivo-semântica para lidar com a incerteza e a transformação/legitimação do saber através da diferença e do imprevisível.

Com os matizes do pós-estruturalismo interpõe-se uma abordagem epistemológica idealizada enquanto “modo de pensamento, um estilo de filosofar e uma forma de escrita, ou melhor, um movimento de pensamento corporificado por várias formas de prática crítica” (PETERS, 2000, p. 29). O presente argumento permite notabilizar o afastamento de princípios da modernidade e a aproximação da diferença como categoria primordial da expressão de pensamento, da busca por movimentos de ruptura e mudança em contraposição às estruturas estáticas da razão moderna.

⁴ Para Lyotard (1993) o saber é legitimado e construído através de um ‘metarrelato’, uma filosofia da história com conceitos de justiça e verdade pré-determinados.

Assim, cogitamos aproximar algumas ideias advindas de uma crítica pós-estruturalista e da filosofia da diferença para pensar a pesquisa em Educação. Não se busca neste estudo produzir juízos acerca das abordagens elencadas e investigadas, mas propor mapas de como ressoam e produzem dissonâncias teóricas (e também subjetivas) no modo pelo qual se diz conhecer o mundo e, então, lançar reflexões acerca da autonomização do ato de investigar, da construção do saber.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia empregada se estrutura como uma revisão bibliográfica integrativa a partir de textos e escritos dos autores referidos anteriormente, de modo a contemplar suas abordagens atreladas ao campo da educação. Da mesma forma buscou-se complementar com a leitura de contextos e de expressões e produções de conhecimento e saberes já existentes, em articulação e interação com perspectivas que estabeleçam confluências com o estilo inovador de fazer pesquisa em educação.

Em comunhão com esse delineamento metodológico busca-se promover uma escrita atual e reflexiva no sentido empregado pelos autores, de maneira que as seções desenvolvidas neste estudo se apresentam com a intenção de evidenciar argumentos propostos que não se permita simplesmente um fechamento conclusivo sobre as abordagens postas em questão.

DAS NUANCES DO PENSAMENTO PÓS-MODERNO À DIFERENÇA

As primeiras asserções básicas do pensamento pós-moderno que ora se pontua, e em direção às tendências pós-estruturalistas, partem da *Genealogia da Moral* de Friedrich Nietzsche (2012), obra que sugere dado método, “genealogia”, a fim de historicizar, a partir de uma lógica que não é absoluta, o tempo e as narrativas construídas sobre ele. O autor questiona, no interior do método, a produção (da) moral e como são fabricados os conceitos de “bom” e “mau”. Ainda, discute acerca do sujeito e de suas transformações e, por isso, alude que não há sujeito a rigor porque sempre há o devir, a dinâmica da criação.

A referida dimensão que Nietzsche (2012) institui e associa aspectos importantes à filosofia e à experiência, sobretudo por relacionar, a partir do vir a ser, o surgimento do conceito de vida como obra de arte, o qual é associado, por sua vez, ao caminho a partir do qual o sujeito se torna o que é. O argumento mencionado tem como centralidade a estética, ou seja, o ato de ver a experiência e a possibilidade de se transformar por meio dela. A necessidade de exame da

consciência, do olhar para si, é o que permite a emergência do *eu*. Esse exame de consciência é o que produz o sujeito, segundo o pensamento nietzschiano.

Assim, em Nietzsche (2012) a filosofia da experiência é a filosofia do que é vivido e não do que está em dada exterioridade (metafísica) inatingível ao sujeito. É dimensionada uma obediência outra à consciência, que não questiona a capacidade de observar a experiência que os sujeitos possuem. Então, olhar para si suscita, *a priori*, a experiência mesma enquanto um elemento terapêutico donde se comunga a ideia de se ter menos finalidade e mais vagueamento desde a existência. Assim, a vida como obra de arte estabelece-se como capacidade de distinção e rompe com a lógica linear do mesmo para produzir a coerência na/pela diferença.

Pela compreensão da quebra de paradigmas e organização de reflexões sobre os caminhos do saber, em direção às construções pós-estruturalistas, a articulação das teorizações de Nietzsche (2012) em diálogo com Foucault (2004) sugere que ambos abordam, em certa medida, o poder e os processos de subjetivação, vistos como um grande sistema de forças em intensas relações, das quais se originam a leitura tecida sobre a realidade.

As ideias de Foucault (2004), em a *Hermenêutica do Sujeito*, tensionam o campo filosófico – e da educação – com base em questionamentos sobre os processos de subjetivação e produção de dada ruptura com os pilares da modernidade. O autor mapeia uma nova imagem do pensamento, a metáfora da espiral e de sua influência em como se produz conhecimento.

Foucault (2004) comunica a noção de que o sujeito e seus processos de subjetivação são efeitos de diversas relações de poder e de um saber que o define a partir de sua condição de assujeitamento e disciplinamento. Assim as relações de poder-saber instituídas produzem o próprio modo de pensar, assim como os saberes e os discursos marcados pelo contexto de cada ser, garantindo, assim, a manutenção de matizes estruturalistas enquanto estratégias de se observar o mundo. A dinâmica de saber-poder preconizada por Foucault (2004), tem na modernidade o seu fundamento e, posteriormente, encontra no pós-estruturalismo argumentos que passam a lançar dúvida e questionar os conhecimentos que são dados como naturalizados cientificamente.

Acredita-se que as pesquisas em Educação, na contemporaneidade, tensionam elementos estruturais do campo acadêmico hegemônico quando suscitam a suspensão do estatuto de racionalidade/cientificidade e cogitam a libertação da relação de dependência que existe desde a modernidade quando se trata de pesquisas nos territórios das Humanidades.

Associado a tal quadro de contestações estão os argumentos em torno das identidades na educação que parecem não se limitar quando se trata de questões sobre quem representa os pilares da Educação ou, em outras palavras: qual o cânone da Educação? Isso conduz as pesquisas da educação a dada fragmentação em seu território epistemológico e crítica, a qual pode ser aprofundada sob as lentes da filosofia.

Parece, assim, impossível separar a epistemologia e a filosofia no campo da educação. A referida cisão propicia a dificuldade em se estabelecer alianças e consensos mínimos, pois, considera-se que existe nessa relação um processo de fratura do território epistemológico no qual a racionalidade produz abismos na consideração de novas *epistemes* no campo da Educação. Nesse sentido, as reflexões de si como elemento estrutural do meio acadêmico, além da condição de que a educação não deve romper, política e epistemologicamente, com o mundo da vida, do cotidiano, da práxis, do reconhecimento da diferença, são questões centrais à referida agenda.

A questão que se intercala é, pois, qual o lugar das cotidianidades nas pesquisas em Educação ou como se constitui o ‘mundo’ da Educação? Um dos aspectos que aprisiona as pesquisas em Educação é a dificuldade de se superar a mera relação sujeito-objeto. Isso faz refletir em como suscitar possibilidades de ampliar os territórios da Educação e refletir, por linhas de fuga, a desestabilização e os movimentos do estado atual das pesquisas educacionais.

Em busca de respostas a tal dissonância teórica, em um momento de desaceleração que envolve desarmonia, discrepância e mais atenção ao corpo que sinaliza suas movimentações, está a filosofia da diferença (DELEUZE; GUATTARI, 1993, p. 14) e suas contribuições ético-teórico-metodológicas que incidem em pesquisar enquanto um processo que, pelos atravessamentos que provoca, ativa metodologias e afecções outras.

O ato e o juízo de não se deixar envolver pela capacidade julgadora de epistemologias e práxis hegemônicas, mas de sentir, perceber como as abordagens ressoam em nós, de compreender que discordâncias são produzidas ao pesquisar o mundo, ao fazer pesquisa em Educação pelo viés da desconstrução⁵, são aspectos centrais de tal dinâmica. Um olhar dissidente da Educação e das pesquisas em intersecção com a Filosofia da Diferença cogita o referido processo enquanto abertura para experimentar, desconstruir os binarismos do pensamento ocidental-moderno e destituir o sujeito por ele suscitado. Por isso as teorias podem,

⁵ Em relação a tal conceito, detemo-nos, posteriormente, aos diálogos com a visão de Jacques Derrida (1991).

então, constituir-se em ferramentas que, por sua vez, configuram-se como meios de produzir conhecimento e em que é necessário se situar, *a priori*, no/com mundo.

Deleuze e Guattari (1995a; 1995b) apostam no apelo estético das práticas e que o referido paradigma não pode ser aprendido, pois carece ser vivenciado. A estética a ser difundida nas pesquisas em educação deve permitir o viver, o acompanhar processos e sentir, tomar a arte e o saber na ação em si mesma, pois não se trata de uma arte institucionalizada, mas de uma potência estética da experiência. A pesquisa em Educação, permeada pela dimensão da Filosofia da Diferença, não se refere ao sentido vazio da vida, mas ao sensível da existência.

Para Deleuze (1996), a força da arte está em suscitar o sensível, afinal torna visível o invisível. Segundo o autor, a arte faz ver aquilo que ninguém vê. Daí, a criação torna-se um ato de pensamento e o pensamento se caracteriza, também, como um processo de criação, denotando que a criação é, igualmente, um espaço de resistência. O autor propõe que a diferença não seja uma oposição a algo, mas sim a criação de uma nova possibilidade.

Deleuze (1996) destaca que a potência da arte é de captar, pois, as forças cósmicas da natureza. Para ele, a arte pode sim representar a realidade, trata-se da potência autêntica da arte que é atravessada pelas forças germinais que podem captar a vida que pulsa no cotidiano, por isso que a arte vem a ser a captura pulsante e sensível de forças cósmicas.

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO E SEUS AGENCIAMENTOS

Cogita-se a pesquisa enquanto a fruição da vida, processo que interliga o finito e infinito por intermédio de afecções sensíveis (PAVÃO; CARVALHO, 2022). É, assim, um trabalho ético-político a ser percebido e formulado desde o lugar de onde não seja necessário apostar na separação entre a obra e a vida. Constitui-se, assim, uma dimensão intensiva do desejo que, por sua vez, é produtivo e ressalta afecções por cada corpo, porém diferenciando-se em cada um (SANTANA; CARVALHO, 2020).

Deleuze e Guattari (1995a) caracterizam a ideia de agenciamento⁶, agenciamento coletivo e sensível, sempre presentificado, modelado na experiência e na linguagem. Argumentamos que os autores indicam a possibilidade da existência de eixos de agenciamento,

⁶ O conceito de agenciamento de Deleuze e Guattari (1995a) diz respeito ao acoplamento de um conjunto de relações materiais a um regime de signos correspondente. O agenciamento é formado pela expressão (agenciamento coletivo de enunciação) e pelo conteúdo (agenciamento maquínico).

onde o primeiro é o da territorialidade – em que as causas estão sempre materializadas, uma condição de animismo em que palavra e objeto/coisa estão territorialmente presentes.

Um segundo modelo de agenciamento traduz as desterritorializações – aponta que toda tradição metafísica que sustenta os modos de subjetivação modernos cria instâncias de referências ou produções de grandes narrativas tais como a verdade, a democracia, a lei, Deus, que organizam tais agenciamentos. Lyotard (1993), acerca dos referidos pressupostos, desvenda os caminhos da deslegitimação dessas grandes narrativas.

É através da experiência sensível, a potência estética de sentir, que podemos cooptar, pela experiência inteligível, o dizer que ressalta a experiência só é acessada por essa via, que institui o paradigma estético ao qual faz parte a experiência desterritorializada. São os fluxos, os movimentos que se (des)territorializam, afinal: “É que os fluxos, de qualquer maneira, fluem. [...]. É isso que chamamos de real. De toda maneira, estamos nos fluxos, não somos pessoas diante de objetos” (LAPOUJADE, 2015, p. 203).

Os autores propõem, ainda, um terceiro agenciamento, tido como processual, o qual é referente ao paradigma estético que organiza o modo de viver o pensamento, o texto, o corpo, a identidade, o território, a linguagem, o conceito, a arte, enfim, um modo que Guattari (1992) denomina de *caosmose*. Pode-se reconhecer tal pressuposto como um produto da potência estética, ou seja, de criar o que a arte é capaz de provocar em nós. A pesquisa em Educação se manifesta, então, como uma potente maneira de assumir-se a responsabilidade micropolítica enquanto potência criadora e da potência do sentir.

Isso faz crer que, diante das conjecturas provocadas pelos autores anteriormente citados, a experiência se apresenta ao nível da reterritorialização. Está disposta enquanto a disponibilidade para desterritorializar agenciamentos hegemônicos. Por isso, na conjunção da educação contemporânea, a arte se configura e se interessa como potência de sentir, o ato de criar que intensifica as sensibilidades e, sempre de maneira singular, pode estar para além da categorização sujeito-objeto.

Portanto, são os saberes do corpo que se desengajam da mera intenção de interpretar a experiência, cogitam, sim, tocá-la, senti-la no corpo (SANTANA; CARVALHO, 2020). Se forma em relação com os significados postos com o sensível, promove as diferenças, suscita práticas investigativas em movimentos de desconstrução. Assim, a arte trabalha com a vida, é uma liberação da existência, resistência. Em suma, a arte tem a potência e a capacidade de fazer

sentir e experienciar algo novo, e é nessa afetação (e afecção) que a Educação se intercala com tais saberes (PAVÃO; CARVALHO, 2022).

A perspectiva deleuze-guattariniana, entrelaçada à Educação, salienta a noção de conceito definido como “uma aventura do pensamento que institui um acontecimento, vários acontecimentos, que permita um ponto de vista sobre o mundo, sobre o vivido” (GALLO, 2008, p. 39). Essa dimensão é bem significativa para a educação e para os educadores, visto que devemos enfrentar os desafios da doxa⁷, e desenvolver uma pedagogia do conceito⁸, que Deleuze e Guattari (1993, p. 30) apontam tendo como características: a primeira - todo conceito é assinado pelo filósofo; a segunda - todo conceito é uma multiplicidade que gera novas possibilidades; a terceira - todo conceito tem uma história marcada por entrecruzamentos de vários planos; e, a quarta – todo conceito está em relação com outros conceitos.

DESCONSTRUÇÃO DERRIDIANA E FILOSOFIA BENJAMINIANA

Jacques Derrida (1991) opera a ideia de desconstrução enquanto um método (ou como pensá-lo). O autor considera que, com base em dada filosofia da linguagem, pensar os sistemas de produção de sentido significa estar em busca de desconstruir uma série de pressupostos arraigados na/da linguagem, inclusive da Ciência.

A desconstrução, portanto, reflete os limites dos próprios conceitos e das epistemologias no interior dos quais a produção da verdade está imbrincada, comumente, em processos racionalizados. Derrida (1991) sugere, então, os limites do referido conceito não no sentido de definir a ‘coisa’, mas a partir de uma lógica outra das identidades. Propõe que tal gesto guarda a construção específica de poder, no sentido de que há impedimentos de possíveis deslocamentos que fazem da realidade e do conhecimento movimentos, por vezes, modulados. O autor tece a noção da analogia do jogo (DERRIDA, 2005, p. 8) que existe num movimento que não deixa de estar relacionado a vários caminhos e apresenta que as certezas dadas não cabem nas pesquisas em Educação. Conduz a pensar os transbordamentos desses limites, o fora.

A ideia do fora refere-se a aquilo que não está preso à dialética das identidades fixas. Nesse sentido, para Foucault (1988), sujeito, subjetividade e identidade são categorias muito próximas e que têm a linguagem como seu elemento modulador, delineadas por meio dos

⁷ Nos primeiros diálogos da “República” de Platão (2000), compreende-se doxa como simples opinião, um juízo subjetivo que tem valor apenas momentâneo.

⁸ Podemos compreender a “pedagogia do conceito” não como uma prática pedagógica que reifica o conceito como o seu instrumento privilegiado, mas um modelo próprio de conceito que é pedagógico por natureza.

enunciados de poder. Portanto, a ideia de subjetividade é formada (ou deformada) pelas práticas de poder (MARCOS; CARVALHO, 2021). Em Deleuze (1996), quanto ao “fora”, sugere o conceito de dobra, o qual é indissociável do conceito de subjetivação, ou seja, processos em que são produzidos os territórios existenciais e autorreferentes, experiências de territorialidades diferenciadas são compostas, outros mapas se constroem.

A desconstrução derridiana, assim, está associada à ideia de destruição, deslocamento. Na desconstrução reside dada coisa que emerge, sucessivamente, a partir da produção de um novo pensamento que visa, por sua vez, a reconfiguração da realidade. A desconstrução não é uma técnica, não é uma possibilidade a ser acionada instrumentalmente, pois, é uma continuidade, dinâmica, algo que sempre está em curso e que, ao ser referenciada, já é modificada. Derrida (1991) aposta na fabricação de políticas da diferença e propõe a inversão de polos, dos binarismos, de modo a deslocar binárias díades do pensamento e de tais processos para, agora, produzir significado na “relação com”.

Entretanto, no que concerne à produção e manutenção da própria estrutura binária, Derrida (1991) demonstra, além de apontar ou reverter lógicas, o vislumbre do funcionamento do pensar moderno, a (possível) ruptura com os campos discursivos que se mantêm e a possibilidade de o binário dar lugar ao múltiplo. A desconstrução se torna, portanto, um operar nos transbordamentos.

Todas as inferências que Derrida (2005) apresenta propicia-nos a compreensão de facultdada lógica que refuta a aparição temporal de determinado enunciado, ao mesmo tempo que o autor faz uso da “noção de espaçamento para superar a dicotomia entre espaço e tempo” (MACEDO, 2018, p. 165). E dessa interação apreendemos que para o campo da educação é fundamental que ela se torne uma decisão responsável e indiscutível:

O indecidível não é somente a oscilação ou a tensão entre duas decisões. Indecidível é a experiência daquilo que, estranho e heterogêneo à ordem do calculável e da regra, deve entretanto – é de dever que é preciso falar – entregar-se à decisão impossível, levando em conta o direito e a regra (DERRIDA, 2010, p. 46).

Para isso é fundamental considerar o debate entre o conceito de *Différance*, onde a desconstrução opera e que pode ser visto como um horizonte da desconstrução, e a *Difference*, a diferença que ocorre no tempo e no espaço.

Assim, sobre o fazer das pesquisas em Educação, a partir dos preceitos argumentados por Derrida (1991), o pensar derridiano contribui para romper com a lógica tempo/espaço e das

identidades monolíticas, visto que sugere a possibilidade de desconstrução, esta que nunca é apenas de linguagem, apenas, mas da “possibilidade e necessidade de diferenciarmos-nos sempre do que pensamos ser, inclusive, de colocarmos isso que pensávamos ser em questão, em um movimento pulsante entre identificações e desidentificações” (SKLIAR, 2008, p. 106).

O movimento de uma prática crítica, desenvolvido no interior do pós-estruturalismo e da confluência com as ideias advindas da filosofia da diferença, encontra nos aportes teóricos delineados por Walter Benjamin (1987), igualmente, concedida ruptura com a filosofia moderna ao sugerir o modo de estruturação do pensamento filosófico a partir do singular, do particular como um sentido outro para a razão. Relaciona a dimensão política com a dimensão da temporalidade, uma filosofia da temporalidade que se torna uma dimensão não progressista da filosofia.

Benjamin (1987) foi capaz de redimensionar a noção de sujeito; rompe com a premissa da mera imanência do saber. O autor argumentou sobre as temporalidades ao suscitar pressupostos sobre a narrativa, o tempo, a história, a memória e a experiência, enfatizando-as enquanto centrais para o pensamento ético-filosófico.

Assim, a partir de tal noção, é possível ressaltar que a filosofia benjaminiana é fundamentada na práxis ética e sensível que concebe o *eu* e o *outro* com base em oferecida forma de criar o mundo. Filosofar se configura, pois, enquanto uma forma de narrar as experiências passadas e presentes. Trata-se de um ponto sugestivo e capaz de, nos processos de investigação, reposicionar as pesquisas em Educação a partir de paradigmas éticos-políticos rememorativos e não mais enquanto vontade de verdade.

Com o fazer filosófico benjaminiano apreendemos, também, que a destituição do lugar de saber-fazer conhecimento, na verdade, está próximo da forma como elaboramos o mundo com base na diluição da representação hegemônica de sujeito do saber a partir de pequenas construções, o que situa o(a) pesquisador(a) enquanto operários(as) do saber (CARVALHO; CARDOSO, 2015; CARDOSO; CARVALHO, 2018), de uma formulação científica que serve à irrupção do tempo.

De tal modo, e de acordo com Benjamin (1987), elevar a capacidade sentimental de, a todo momento, posicionar-se eticamente no universo científico, escrevendo/pensando por metáforas e ensaios, significa o preâmbulo de um pensar relacionado com as singularidades. Portanto, traduz-se no desenvolvimento de uma relação com a estética e com a arte da vida, na

qual é possível construir o pensamento filosófico de modo a refletir e parar o progressismo do tempo científico moderno a partir das afecções pela/com/da cultura.

NOTAS FINAIS OU PENSAR A PESQUISA EM EDUCAÇÃO DESDE A FILOSOFIA DA DIFERENÇA

A pesquisa em educação, refletida desde a ideia de diferença, parte da distinção dos processos de subjetivação e considera a produção de subjetividades no corpo, na vida e nas experiências. Sugere olhar a forma como as pessoas manifestam a sua existência e a noção de criatividade performatizada por seus corpos.

Com base nas subjetividades, ressaltamos que pensar as práticas sociais, o cotidiano e seus processos de subjetivação coincidem na construção de narrativas singulares, da encarnação (científica) de seus corpos pela presença pulsante de estar no mundo e na pesquisa. Pois, pesquisar é criar artisticamente ou artistar criativamente sobre a vida.

Assim, a reflexão central desse ensaio é atravessada pelas reflexões de que metodologias e processos que podemos empregar nas pesquisas em Educação devem suscitar pensar “fora” (“da caixinha”, do campo de representação do sujeito universal, dominador). Significa questionar: como produzir um saber comprometido com a forma em que os grupos e as pessoas (se) subjetivam?

Acreditamos que, ao cogitar um movimento contrário ao racionalismo moderno que demarca a pesquisa científica, a partir da compreensão do que podemos significar nas práticas cotidianas singulares e agir de modo que os grupos caracterizados como ‘objetos de estudo’ ocupem outro lugar epistemológico, reafirma as subjetividades e que é possível ler/apreender sensivelmente a produção das subjetividades.

Sugerimos que a pesquisa em Educação deve refletir, seja em relação ao pensar, tensionar e questionar, quanto no sentido de reflexo, movimento, do que pode ser apreendido, que a pesquisa, como aduz Nietzsche (2012, p. 132), coloca “a vida como obra de arte”. Trata-se de fazer do nosso corpo uma obra de arte, viver como obra de arte, pesquisar e fazer enquanto criação.

Igualmente, com Foucault (2004), imaginamos outras subjetividades e valores que desestratificam os discursos hegemônicos por meio do conhecimento de si e, igualmente, de que a verdade não será capaz, nunca, de salvar/representar o sujeito. A Educação, nesse viés, pode ser compreendida, para o autor, a partir da dinâmica saber-poder-ética. Lyotard (1993), por sua vez, alude à posição do saber enquanto metanarrativa na qual a cultura se naturaliza e

a natureza se culturaliza e, para ele, então, criar é formar outros olhares e narrativas. A Educação, nesse sentido, é estruturada pela criação, a qual transcende as colonialidades e forma novas dinâmicas de produção de conhecimento (PAVÃO; SILVA FILHO; CARDOSO; CARVALHO, 2023).

Complementarmente, Benjamin (1987) sugere que a linguagem que atravessa e afeta quem se aproxima da construção do saber, produz argumentos no campo dos afetos, uma deambulação que vagueia pela história no sentido de ouvir, sentir. E, em asserção com a Educação, o autor alude a outro sentido para a razão, relacionando-a com aquilo que mantém proximidade com o particular, singular e intimamente presente em cada experiência, inclusive na pesquisa científica.

Na mesma confluência, Deleuze e Guattari, (1995a; 1995b; 1996) cogitam o encontro com a diferença que possibilita o ato de criação e, quando a ciência se conecta com a arte e a filosofia, torna-se capaz de criar algo novo. Tal premissa, imbricada com a Educação, ressalta o sentido estético das práticas sociais também nos processos e saberes educativos.

E, finalmente, a partir das proposições de Derrida (1991) tem-se acesso a ideias que incidem no pensar sobre como o caminho para as pesquisas em Educação carecem considerar que o discurso é, também, um processo que releva a vida e a diferença. Assim, as investigações, no campo da Educação, podem contribuir e refutar enunciados racionalistas e hegemônicos e, ao mesmo tempo, cogitar uma nova lógica de refletir os espaços educacionais.

Ao se pensar a finalização deste texto, recorreremos à ideia de processos, fluxos, possibilidades, desconstruções, visto que podemos conferir uma dimensão final ao texto, mas não aos argumentos que o conferem contorno. A filosofia da diferença não se finaliza, ela se processa e se dá em continuidade, se rizomatiza.

A reflexão que se propôs com os argumentos explorados até aqui se concretiza com a ideia de que fazer pesquisa em Educação deve partir do ato de conhecer (com) as diferenças para reafirmar que a pesquisa é, *a priori*, compor e estar na realidade. Acredita-se que o alcance maior deste ensaio é formalizado ao poder conceber o conhecimento como prática social que valoriza as diferenças, ressalta o valor de ferramentas metodológicas sensíveis e de contínua multiplicidade de teorias que corporificam a escrita, o texto e a pesquisa, ampliando os discursos, suscitando as experiências e entendendo as existências a partir de um princípio pós-estruturalista.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. vol. 1. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CARDOSO, Fernando da Silva; CARVALHO, Mário de Faria. Questões teórico-epistemológicas à pesquisa social contemporânea: o pesquisador, o ator social e outros aspectos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 17, n. 30, p. 36-50, 2018.

CARVALHO, Mário de Faria; CARDOSO, Fernando da Silva. Contemporaneidade, pesquisa social e imaginário. **Revista NUPEM (Online)**, v. 7, p. 105-117, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Entrevista sobre o Antiédipo com Raymond Bellour. In: DELEUZE, Gilles; LAPOUJADE, David. **Cartas e outros textos**. 1. ed. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 2. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a Filosofia?** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1993.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. Trad. Maria B. M. Nizza da Silva et al. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

DERRIDA, Jacques. **A Farmácia de Platão**. Tradução de Rogério Costa. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Tradução de J. Torres Costa. 1. ed. Campinas-SP: Papyrus, 1991.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. 1. ed. São Paulo. Martins Fontes. 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: A vontade de saber. 1. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. 2.ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2008.

GUATTARI, Felix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1992.

LAPOUJADE, David. **Deleuze, os movimentos aberrantes**. Trad. Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: n-1 edições, 2015.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

MACEDO, Elizabeth, A Teoria do Currículo e o futuro monstro. *In*: LOPES, Alice Casemiro; SISCAR, Marcos (orgs.). **Pensando a política com Derrida**: responsabilidades, tradução, porvir. São Paulo: Cortez, 2018.

MARCOS, Yasmin Janaína Ferreira; CARVALHO, Mário de Faria. Percursos cartográficos sobre Estética e subjetividade a partir de Nietzsche e Benjamin: mapas para a Educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 18, n. 54, 2021, p. 511-531. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20210071>.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

PAVÃO, Maria Rita Barbosa Piancó; CARVALHO, Mário de Faria. Afet(o)ações de um corpo na fenda: a estética do (des)caminho como possibilidade para o deslocamento sensível do pesquisar em educação. *In*: RODRIGUES, Cibele Maria Lima; FERNANDES, Verônica Soares; LIRA, Zarah Barbosa. (orgs.). **Relatos em educação**: experiências e vivências. 1. ed. Campina Grande: Realize Editora, 2022, p. 84-89.

PAVÃO, Maria Rita Barbosa Piancó; SILVA FILHO, Luís Massilon da; CARDOSO, Fernando da Silva; CARVALHO, Mário de Faria. Cartografia e imaginário: encruzilhadas teórico-metodológicas nos territórios da pesquisa em educação. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 11, n. 28, p. 908–927, 2023. DOI: 10.33361/RPQ. 2023, v.11, n. 28. e608. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/608>. Acesso em: 17 dez. 2023.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2000.

SANTANA, José Diego Leite; CARVALHO, Mário de Faria. O que pode um corpo drag queen? Sentidos outros para a pesquisa de questões de gênero na educação. **Revista Polêmica**, v. 19, p. 20-38, 2020.

SKLIAR, Carlos (org.). **Derrida e a Educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.