

## Fazer escola e fazer pesquisa: interrogações sobre uma experiência educativa no Rio de Janeiro

Muitas interrogações instalaram-se e distenderam todo um espaço de tempo que habitamos entre os dias 29 de outubro e 9 de novembro do ano de 2012. Momento em que tantos movimentos simultâneos e sucessivos nos davam a impressão de que algo semelhante a uma explosão, a um transbordamento ou à velocidade de um excesso nos invadia. Momento em que foi possível falar “nós” e entender o que era dito quando se dizia “nós”. Talvez seja possível situar algum ponto, eleger alguma coordenada, balizar alguma referência para nos situar nessa chuva de inquietações, de invenções, de intenções e de interrogações. Gostaria de pensar tudo isso a partir da noção de tempo livre e de proteção.

As inquietações, as intenções e as interrogações em que tanto insistíamos e em que tanto nos sitiávamos – elas nos protegiam de quê? Qual o grande medo que encontra nas curvas suaves da interrogação, na delicadeza do cântico interrogativo da questão e na infância da pergunta toda a sua proteção? Se a pergunta deixa um espaço vazio, não é menos certo que ela arrasta em um forte sopro as folhas que encontrávamos juntas e bem alocadas para a dispersão em um terreno distante. Pois assim como as afirmações perguntam, as perguntas também afirmam. Que minúcia há nessa vacância e que malícia há nessa infância das perguntas?

Gostaria de desenvolver esses pontos mediante uma breve análise acerca das relações entre a concepção de escola enquanto tempo livre, apresentada a nós por Jan Masschelein, e os ditos de Jorge Larrosa acerca da pesquisa protegida pela pesquisa, movimento bastante usual na pesquisa universitária em educação. Essa relação deverá, portanto, dizer algo de grande valia no que diz respeito aos exercícios de caminhada, de registros e de anotações mediante um olhar estrangeiro na cidade do Rio de Janeiro.

Segundo Masschelein, poderíamos indicar quatro referências para situar a escola como o lugar do tempo livre – escola enquanto suspensão, profanação, atenção e amor. A categoria de “tempo livre” aponta para aquele tempo disponível ao homem após as suas atividades laborais. Ou seja, trata-se de um tempo de não trabalho no qual o homem estaria liberto dos constrangimentos do tempo laboral, seja para dedicar-se a outras atividades não laborais ou para o descanso. É esse, precisamente, o sentido do termo “*skholé*” (escola), como trabalhado por Masschelein (2011): trata-se de um tempo suspenso, solto, abstraído do tempo produtivo, do tempo que se pergunta a razão do tempo, do tempo que há de servir para alguma coisa, que encontra seu motivo de ser fora de si mesmo, do tempo em que há de se fazer alguma coisa no intuito de alcançar outra coisa. O tempo livre é, portanto, o tempo que não serve para nada – mas isto em um sentido muito específico: trata-se de um tempo que não está submetido a outros fins, que não está em função de outra coisa, ou que não está a serviço de outra coisa que possa retirar-lhe a própria criatividade e a singularidade de seu acontecer. Essa relação entre *skholé* e tempo livre é também mencionada por Castello e Mársico como algo semelhante a “‘repousar’, ‘descansar’, ‘estar livre’ – de trabalhos – para entregar-se, fundamentalmente, à especulação” (2005, p.75).

Diante disto, perguntamos: o que é um tempo não livre? O tempo não livre será aqui identificado como o tempo produtivo, o tempo que se pergunta a razão do tempo, o tempo que há de servir para alguma coisa, o tempo que encontra seu motivo de ser fora de si mesmo, o tempo em que há de se fazer alguma coisa no intuito de alcançar outra coisa. O tempo produtivo é o que acontece no interior de um projeto. Diante disso, salta-nos aos olhos, como algo quase inevitável, a seguinte questão: mas não seria a escola precisamente o lugar do tempo produtivo, o lugar das finalidades, o lugar das utopias, o lugar da preparação para um outro lugar?

A proposta de Masschelein no sentido de pensar a escola enquanto tempo livre implicará, todavia, algo semelhante a liberar o *dispositivo escola* da *instituição escola* e fazê-lo funcionar em outros registros. Em uma instituição escolar é possível que algo como o acontecimento de uma escola (enquanto tempo livre) esteja bloqueado, sufocado, inibido. Portanto, para essa liberação do *dispositivo escola* será necessário um tipo de suspensão, e isso sob o seguinte aspecto: trata-se de estrategicamente abstrair, separar, autonomizar, livrar ou suspender aquilo que acontece na escola daquilo que é representado como o contexto político, econômico ou cultural da sociedade. Na escola, aconteceriam coisas em um tipo de configuração específica do tempo e do espaço, e essas coisas só poderiam ser pensadas como reprodução ou reflexo de outra coisa (sociedade, política, economia) sob o preço do apagamento da singularidade daquilo que faz a escola, daquilo que acontece na escola, daquilo que aparece mediante a escola.

A essa suspensão, seguir-se-á algo da ordem de uma profanação. A profanação implica a quebra, a rachadura, o vazamento de qualquer coisa que aparece como um segredo sagrado, algo que deve ser escondido, evitado, guardado a sete chaves, posto sob a posse privilegiada de alguns, manifestado aos poucos a partir de estratégias de distribuição hierárquica de uma verdade. Ao contrário, o ato de profanação implica “pôr algo sobre a mesa”. Ao pôr algo sobre a mesa, temos a transformação desse algo em algo comum. Todavia, “comum” não significa aqui nada semelhante a “banal”, “empobrecido”, “ordinário”, “usual” e nem mesmo “simples”. “Comum” significa “qualquer coisa à disposição de qualquer um”. A escola, portanto, seria o lugar em que qualquer máfia de um segredo sagrado encontrar-se-ia no perpétuo perigo da dissolução, pois implica no primado do público.

Disto decorre que a escola não é o lugar da intenção, mas o lugar da atenção. Na intenção o sujeito está em si mesmo, em um movimento de projetar, expor, externalizar, exteriorizar o que já existe nele. A intenção parte de um sujeito, mas não parte o sujeito: deixa-o na inteireza harmônica de sua vontade. Gostaria aqui de enfatizar, portanto, todo o movimento de atenção que caracteriza propriamente o sentido, a direção, os caminhos que fazem da escola um descaminho do “si mesmo” em seu choque com o mundo. A atenção coloca a tensão no ato, e não no espírito, no interior, no “si mesmo”. A atenção implica algo semelhante ao que Foucault, no segundo volume de *História da sexualidade*, intitulado *O uso dos prazeres* (2007), entendeu como “desprender-se de si mesmo” ou “separar-se de si mesmo”. Na atenção, o atento movimenta-se para fora de si mesmo, lança-se ao mundo tentando deixar o “-se” em suspensão. Na atenção, existe qualquer coisa como uma “partição” do sujeito, um estranhamento, uma rachadura, uma diferença. Como bem colocou Deleuze em *Diferença e repetição* (2009), a diferença é algo não recíproco e unilateral: a diferença difere de uma coisa, mas a coisa de que ela difere não difere dela. A atenção pode ser pensada, portanto, como o registro da diferença da escola: o sujeito separa-se de si mesmo, muito embora o si mesmo persista em não diferenciar-se dele. Eis toda a tensão, todo o jogo da diferença, toda uma paralaxe daquilo que é mais íntimo e mais exterior, algo que foi tão bem colocado por Deleuze:

O duplo nunca é uma projeção do interior, mas uma interiorização do lado de fora. Não é o desdobramento do Um, é uma reduplicação do Outro. Não é uma reprodução do Mesmo, mas uma repetição do Diferente. Não é a emanção de um “eu”, é a instauração da imanência de um sempre-outro ou de um não-eu. Não é nunca o outro que é um duplo, na reduplicação, sou eu que me vejo como o duplo do outro: eu não me encontro no exterior, eu encontro o outro em mim.

(2005, p.105)

Assim, chegamos ao ponto em que o *dispositivo escola*, suspenso da *instituição escola* e posto em funcionamento enquanto tempo livre, implicará uma série de mecanismos que permitam ao sujeito existir no descaminho do encontro seguro e autorreferente. Passemos ao segundo momento deste texto.

A partir da apresentação do entendimento do cineasta Pedro Costa acerca da experiência de se fazer um filme, Jorge Larrosa propõe a nós uma analogia no que diz respeito à experiência de fazer pesquisa. Neste movimento, reaparece a temática do duplo. Larrosa indica três coordenadas principais para pensarmos essa analogia:

- 1 como livrar o cinema da forma cinema;
- 2 como limitar o cinema;
- 3 como dar tempo para o fazer cinema.

Procuraremos desenvolver esses aspectos no que se refere à atividade da pesquisa:

- 1 como livrar a pesquisa da forma pesquisa;
- 2 como limitar a pesquisa;
- 3 como dar tempo à pesquisa.

Começarei pelo segundo ponto. Trata-se, aqui, de uma atitude contrária à instalação excessiva de aparelhos, de mecanismos, de movimentos, de referenciais e de adornos que tornam a pesquisa excessiva. Contra os excessos, os acréscimos, o “mais”: menos, menos, menos. Existe uma semelhança entre o foco da câmera e o olhar do pesquisador. Parar a câmera, parar o olhar é permitir que aquilo que está diante dela, diante do olhar, possa se mexer, se movimentar. A instalação de várias câmeras, a incessante mudança de posição das mesmas, o movimento delas é o que impede o que está na frente da câmera de se movimentar. Ver de vários ângulos é ver a mesma coisa. E é assim na pesquisa. Olhar uma coisa de vários lugares, de várias referências, de vários pontos de vista, mover-se incessantemente, agitar-se, deslocar-se para vários locais, rodear, contornar, margear o objeto de pesquisa não é uma tentativa de paralisá-lo? De vê-lo imóvel? Por outro lado, podemos perguntar: por que não paramos a câmera e o olhar, já que aquilo que está à sua frente está se movendo o tempo inteiro? Há, pois, toda uma revolução copernicana necessária ao movimento daquilo que se pesquisa.

Nessa *revolução copernicana da pesquisa* há algo semelhante a um respeito pelo movimento do real, do exterior, daquilo que está fora, daquilo que não sou eu, daquilo que nunca poderia ser eu. Isso implica dar tempo à pesquisa no sentido de deixar que algo aconteça. Não é o pesquisador que detém as rédeas do acontecimento da pesquisa, não é ele quem acerta os ponteiros para que algo surja. Se há uma referência à reviravolta que Kant (1996) tomou emprestada de Copérnico para inscrevê-la no âmbito da filosofia, essa atitude não implicará, aqui, nenhuma espécie de antropocentrismo, de humanismo ou de transcendentalismo. Não serão as marcas do sujeito no movimento do objeto o que encontraremos nessa revolução copernicana, e nem muito menos o acontecimento desse movimento é traçado pelas categorias *a priori* do espaço e do tempo. Também não há uma atividade sintética originária do sujeito, pois não há nem síntese, nem origem, nem os contornos ní-



Muro de uma escola na Gardênia Azul, no Rio de Janeiro  
Foto por Catarina Dallapícula

tidos de um sujeito e nem uma atividade que o tenha como fonte, como ponto de partida e propagação. Estamos, pois, muitíssimo distantes de qualquer modalidade de uma filosofia do sujeito ou de um pensamento antropocêntrico.

Como Larrosa nos sugere (conforme exposto no segundo capítulo deste livro, de sua autoria), dar tempo à pesquisa significa olhar para os lados, para a esquerda, para a direita, para as transversais, para as subcoordenadas que não podem sequer ser representadas em uma rosa dos ventos. Mas trata-se de um dar tempo, de um olhar para os lados que não será como a ação da polícia, que não será como interrogatório, como uma inquisição ou inquirição. A pesquisa mover-se-ia de uma relação crítica para uma relação hermenêutica, e dessa para uma relação de aceitação. Ao momento do juízo, do julgamento, do “o que se deve fazer?”, da concordância e da discordância, seguir-se-ia o momento da compreensão, do entendimento, momento em que se diz: “Eu compreendo que as coisas sejam assim.” Após esse momento, viria a aceitação. Todavia, talvez seja possível pensar esse momento da compreensão como um momento do desprendimento de si mesmo, pois o momento hermenêutico, da compreensão e do entendimento, ainda pressupõe uma nítida fronteira entre o que eu sou e o que eu entendo. Haveria algo como um desalojamento nesse terceiro momento, momento em que não se diz “eu entendo”, mas que se exclama interrogando: “Quem eu sou, já que não estou ali onde eu estava entendendo?”

Mas gostaria de enfatizar a necessidade de liberar a pesquisa da forma *pesquisa*. Como nos diz Larrosa (ainda conforme o exposto no segundo capítulo, p.22), muitas vezes ocorre que a pesquisa existe unicamente para produzir uma nova mercadoria chamada “pesquisa”: trata-se da autorreferencialidade de todo um movimento acadêmico, intelectual e universitário, cujo formalismo constitui estratégia para que a pesquisa não saia de si mesma. Assim, a pesquisa encontra-se protegida pela forma *pesquisa* – justificativa, introdução, metodologia, objetivos, referências bibliográficas: trata-se de uma poderosa ferramenta para impedir a pesquisa de sair da *pesquisa*.

Assim, podemos pensar na existência de toda uma maquinaria burocrático-metodológica que, nas diversas instituições educacionais e universitárias, atualizam essa polícia discursiva. Em sua aula inaugural no Collège de France, intitulada *A ordem do discurso* (2011), Foucault fala de uma série de mecanismos que temem pelo acontecimento do discurso e o tornam rarefeito, seco, ralo, escasso a partir de funções como a autoria, o comentário e as disciplinas. Essa polícia discursiva, porém, dá a aparência de positivar e incitar o discurso, mas seus móveis inconfessáveis são um verdadeiro temor pela multiplicidade que não se deixa laçar, abraçar, açambarcar pelas cordas que querem amarrar o discurso nas figuras que autenticam o discurso na tentativa de impedir que ele aconteça em sua novidade. Foucault chamou esse movimento de *logofobia*:

... uma espécie de temor surdo desses acontecimentos, dessa massa de coisas ditas, do surgir de todos esses enunciados, de tudo o que possa haver aí de violento, de descontínuo, de combativo, de desordem, também, e de perigoso, desse grande zumbido incessante e desordenado do discurso.  
(2011, p.50)

Esse temor pelo acontecimento do discurso e pela novidade da pesquisa, na pesquisa e pela pesquisa possui seu corpo concreto em um conjunto de regras metodológicas, por vezes tão caras ao campo da educação. Trata-se de preceitos, princípios, predisposições (e preconceitos) que situam as regras para fazer pesquisa sempre além do próprio ato de pesquisa. Sobre isso, Veiga-Neto (2009) procura fazer uma distinção entre um sentido *hard* e um sentido *soft* para pensar a questão do método tanto na própria obra de Foucault como para aqueles que pretendem se utilizar

dela. Recusando um sentido *hard* e mais literal ao termo “método” (*meta*, “para além de”; *odos*, “caminho, percurso”), Veiga-Neto procura pensá-lo não como um conjunto de regras aéreas, etéreas e *pré-fixadas* que, de cima, marcam os traços grossos que delimitam e recortam o campo da pesquisa.

*Introdução, objetivos, metodologia, resultados, conclusão, referências bibliográficas*: não haveria aí toda uma maquinaria articulada pela *função-disciplina* para proteger a pesquisa de si mesma? Não estaríamos diante da sequência enfadonha e previsível da qual muitas vezes somos cúmplices em nossa atividade educativa, de formação ou de pesquisa? E todas essas regras *pré-dispostas* e *pré-posicionadas* mediante um projeto não cumprem precisamente a função de eclipsar o pensamento, enquanto restauram a fervura da novidade à calmaria de uma projeção e obediência às regras metodológicas da pesquisa? Assim, juntamente com Veiga-Neto (2009), entendo ser de grande importância, para o campo da educação, flexibilizar a noção de método – ou, nos termos do autor, valer-se de uma versão *soft*. Isso, longe de significar que “qualquer coisa é possível”, ou que é possível pesquisar de “qualquer forma”, implica tão somente uma relação de imanência entre o *método de pesquisa* e o *ato de pesquisa*, de modo que “não há um solo-base externo por onde caminhar, senão que, mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho é que é construído durante o ato de caminhar” (Veiga-Neto, 2009, p.89).

Assim, penso que é possível situar os atos educativos como algo sob uma configuração bem distinta daquilo que tenta acontecer no interior da realização de um projeto. E, com isto, refiro-me não somente ao que acontece nas escolas, mas nas universidades e nos programas de pós-graduação. Fazer funcionar esse *dispositivo escola* como tempo livre nesses espaços implica desproteger a pesquisa, mas, exatamente por essa razão, acelerar-lhe os motores rumo a novas escavações. Pois a pesquisa, em seu acontecer, estará sempre em vias de irromper as coordenadas que ordenam o discurso nas grades de um projeto, como também estará sempre em débito com toda uma ânsia pela visão panorâmica das coisas que caracteriza um projeto. Isso, certamente, não impede que um caminho seja traçado, mas implica que o ato de traçar será idêntico ao de percorrer. E não é precisamente porque percorremos aquilo que não está já traçado que desbravamos novas terras? E, nelas, encontramos as coisas miúdas que jamais seriam vistas caso permanecêssemos sob a obstinação panorâmica e clarividente do projeto? Parece-me, portanto, que pensar com Foucault e com Deleuze é algo semelhante não a uma travessia, mas a um desbravamento, uma vez que a certeza quanto ao ponto de chegada constitui não mais a condição de possibilidade do caminho, mas o signo da inutilidade do próprio caminhar.

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o desca-minho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se pode-se pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir ... [O que é a atividade filosófica] se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe?  
(Foucault, 2007, p.13)

Após percorrer esse caminho, sinto a (im)pressão de um brasão, a fogo e ferro, que assume a forma de uma interrogação, fatalmente inscrita na epiderme do texto que se escreve nestas linhas. É que, no contexto do curso que realizamos sob as instruções de Jan Masschelein e de Wim Cuyvers, precisávamos percorrer longos trechos que já estavam *pré-determinados* e *pré-fixados*, inteiramente definidos, peremptoriamente

decididos, escolhidos e traçados em sua totalidade. Neste (per)curso, tínhamos que observar 16 parâmetros (também já definidos), anotá-los conforme pudéssemos observar seus aparecimentos, e depois inscrevê-los em um grande mapa onde pudéssemos ter uma visão panorâmica do resultado desse projeto. Estariam esse (per) curso, essa caminhada e essas anotações desprotegidas da forma *pesquisa*? Possibilitaram que o pesquisador se desprendesse da habitual maquinaria burocrática da pesquisa e das instituições escolares para o desbravamento de novos caminhos? O que estava suspenso na ausência do “(eu) penso” característico da intenção? O desprendimento de si, o “não perguntar para quê”, a abstração da finalidade, o “não servir para nada”, o “exercitar por exercitar” e o “fazer como fim em si” não se mostraram poderosas estratégias discursivas para que fosse cumprido o longo percurso, as extenuantes exigências e as árduas pegadas do projeto, que possuía e se orientava por mapas, bússolas, direções, intenções, finalidades e regras pré-dispostas? Não haveria, pois, um pré-curso em todo esse *per-curso*?

Essas são interrogações que, negando o que interrogam, aproximam-se de afirmações. Contudo, tratar-se-iam de afirmações que, uma vez cientes das suas precariedades para se instalarem de forma inamovível, novamente seriam devolvidas à (des)proteção da pergunta.

#### Referências

- CASTELLO, Luis; MÁRSICO, Cláudia. *Oculto nas palavras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2011.
- \_\_\_\_\_. *O uso dos prazeres*. São Paulo: Graal, 2007.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- MASSCHELEIN, Jan. Experimentum Scholæ: the world once more ... but not (yet) finished. *Stud Philos Educ*, n.30, p.529–535, 2011.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault: (im)possibilidades. *Cadernos de Educação*, n.34, Pelotas, p.83–94, 2009.

**Pablo Severiano Benevides é professor de Psicologia da Universidade Federal do Ceará.**