

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz. Tadeu da (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

VEIGA NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

## CAPÍTULO 1

# Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas

MARLUCY ALVES PARAÍSO

As teorias pós-críticas – multiculturalismo, pós-estruturalismo, estudos de gênero, pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-gênero, pós-feminismo, estudos culturais, estudos étnicos e raciais, pensamento da diferença e estudos *queer* – têm influenciado as pesquisas que venho realizando, desde 1995, quando iniciei meu trabalho como docente da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Elas têm sido inspiradoras também para diferentes pesquisas de mestrado e doutorado que venho orientando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FAE) da UFMG, desde 2003.<sup>9</sup> Muitas foram, ao longo desses anos, as dúvidas que enfrentamos; as soluções que encontramos para articular teorias e interrogar os mais diferentes currículos que investigamos e as experimentações que fizemos com essas teorias em nossas pesquisas.

Entre as muitas questões que tivemos que resolver ao trabalharmos com as teorias pós-críticas em nossas investigações sobre currículo, as questões metodológicas, sem dúvida, foram aquelas que mais mobilizaram nosso pensamento e demandaram nosso esforço de invenção e ressignificação. Afinal, as teorias pós-críticas não

<sup>9</sup> Ver algumas dessas pesquisas em Paraíso (2010).

possuem um método recomendado para realizarmos nossas investigações. Dedicamos esforços para construirmos nossas metodologias, então, porque sabemos que o modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos. Mas é certo que com nossas empreitadas investigativas trocamos muitas experiências e acumulamos um conhecimento sobre esses modos de fazer pesquisa que consideramos importante compartilhar e divulgar. Já são mais de 15 anos de trabalho interrogando as metodologias de pesquisas existentes, ressignificando-as com base no que aprendemos das diferentes teorias pós-críticas e experimentando fabricar nossos modos de pesquisar em educação de acordo com a problemática que investigamos.

É sobre essas trajetórias de pesquisa, sobre as dúvidas mais recorrentes que tivemos, sobre aquilo que descartamos e aquilo que consideramos que não podemos abrir mão que escrevo este capítulo. Discuto, aqui, em síntese, algumas contribuições que as diferentes correntes teóricas pós-críticas trazem para o modo como conduzimos nossas pesquisas em educação e em currículo. Este capítulo tem como objetivo, portanto, mostrar como, nas pesquisas que realizamos, buscamos ampliar o vocabulário teórico-metodológico para interrogar os mais variados currículos que investigamos.

É importante explicitar que, apoiadas nos Estudos Culturais, que defendem que existe pedagogia, modos de ensinar e possibilidades de aprender nos mais diferentes artefatos culturais, que se multiplicaram na nossa sociedade, ampliamos nossos objetos curriculares, para investigar todo e qualquer artefato cultural que ensina, buscando mostrar o currículo que eles apresentam.<sup>10</sup> Claro, para isso tivemos que ampliar nosso vocabulário teórico-metodológico, porque foi necessário inventar procedimentos que nos possibilitassem “ler” esses diferentes artefatos e estabelecer relações com a educação escolar.<sup>11</sup> Mostro, então, neste capítulo, como fazemos nossas investigações, como elegemos e/ou articulamos diferentes teorias pós-críticas para ressignificar currículos, mostrar o que pode um currículo e registrar suas forças, seus limites e as suas possibilidades. Mostro alguns pressupostos que adotamos como

<sup>10</sup> Ver sobre isso Paraíso (2004a; 2010).

<sup>11</sup> Ver aqui mesmo, neste livro, metodologias construídas/usadas para investigar artefatos como músicas (Marlécio Maknamara), cibercultura/Orkut (Shirlei Sales) e televisão e cinema (Rosângela Soares e Patrícia Balestrin). Ver aqui neste livro, também, usos de diferentes instrumentos ou recursos metodológicos como a internet e os bate-papos virtuais (Jeane Félix) e a análise de imagens (Maria Simone Schwengber).

ponto de partida para nossas construções metodológicas. Mostro como algumas inspirações, que podem vir de qualquer coisa e lugar e em qualquer momento, são importantes para o modo como fazemos nossas pesquisas.

Argumento que em nossas metodologias temos, por um lado, algumas premissas e alguns pressupostos importantes que nos auxiliam a construir nossos caminhos e, por outro lado, alguns procedimentos gerais que nos possibilitam a abertura e a coragem necessárias para pesquisar em educação sem um método previamente definido a seguir. Na construção metodológica que fazemos, em momento algum desconsideramos o já produzido com outras teorias, com outros olhares, com outras abordagens sobre o objeto que escolhemos para investigar. Ocupamos o já conhecido e produzido para suspender significados, interrogar os textos, encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros. Enfim, buscamos as mais diferentes inspirações e articulações para modificar o dito e o feito sobre a educação e os currículos.

## METODOLOGIAS PÓS-CRÍTICAS: PREMISSAS E PRESSUPOSTOS

Com a compreensão mais livre que temos de metodologia, podemos dizer que tanto a *genealogia* e a *arqueologia*, que Foucault tomou de Nietzsche para fazer suas análises históricas, como a *cartografia* ou *esquizoanálise*, usadas por Gilles Deleuze e Félix Gattari em seu “pensamento da diferença” são “métodos” de pesquisa, no sentido de que oferecem tanto modos específicos de interrogar como estratégias para descrever e analisar. A *desconstrução* usada por Jacques Derrida, apesar de sua insistência em ressaltar que não é método, também nos oferece modos de problematizar os textos e as estratégias para desconstruí-los e analisá-los. É sob *rasura*, portanto, que usamos estratégias de seus “métodos” como inspiração para as nossas investigações, sabendo, de antemão, que nenhum desses filósofos quis apresentar um método de pesquisa.

Os trabalhos desses filósofos têm sido de grande importância para as diferentes correntes pós-críticas e, conseqüentemente, para as pesquisas que temos realizado. Afinal, tanto seus modos de interrogar como suas estratégias descritivo-analíticas têm sido fundamentais para a construção das nossas “metodologias”. Além disso, o que eles desconstruíram do pensamento moderno e alguns dos conceitos que criaram ou com os quais operaram passaram a constituir, também, alguns de nossos *pressupostos* ao desenvolvermos nossas pesquisas pós-críticas em educação. Sim, em

nossas pesquisas, temos *premissas e pressupostos*!<sup>12</sup> Alguns deles são fundamentais para o modo como conduzimos nossas investigações e imprescindíveis para construirmos nossa trajetória de pesquisa, porque nos mostram o que é preciso levar em consideração para construirmos os modos de interrogar adequados à perspectiva com a qual estamos trabalhando. Vejamos algumas delas.

Temos como *premissa*, em primeiro lugar, que este *nosso tempo vive mudanças significativas na educação* porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades. Mudaram os espaços, a política, os movimentos sociais e as desigualdades. Mudaram também as distâncias, as geografias, as identidades e as diferenças. Mudaram as pedagogias e os modos de ensinar e aprender. Mudaram as estratégias de “colonizar”, de educar e de governar. Mudaram os pensamentos, os raciocínios, os modos de “descolonizar”, os mapas culturais. Nesses “novos mapas políticos e culturais” (SILVA, 2003), mudaram as formas como vemos, ouvimos, sentimos, fazemos e dizemos o mundo. Mudaram nossas perguntas e as coisas do mundo. Mudaram os “outros” e mudamos nós.

Por tudo isso, em segundo lugar, temos como *premissa*, ao pesquisar e construir nossas metodologias de pesquisas pós-críticas, que *educamos e pesquisamos em um tempo diferente*. Tempo que gostamos de chamar de “pós-moderno”, porque ele produz uma descontinuidade com muitas das crias, criações e criaturas da modernidade.<sup>13</sup> Lutamos em nossos dizeres, em nossos fazeres e em nossas pesquisas educacionais contra algumas dessas criações modernas:<sup>14</sup> o sujeito racional, as causas únicas e universais, as metanarrativas, a linearidade histórica, a noção de progresso, a visão realista de conhecimento. Trata-se de um tempo que Sandra Corazza (2005) chama de “tempo do Desafio da Diferença Pura”, porque, nesse tempo, “todas as suas

<sup>12</sup> Falo aqui em premissas e pressupostos juntos, porque em alguns momentos trata-se mesmo de premissas, já que não enunciaremos previamente o raciocínio todo que dá base para o nosso pensar, pesquisar e escrever. Ele vai sendo enunciado no próprio desenvolvimento do escrito e da descrição analítica desse raciocínio. Outras vezes explicitamos os nossos pressupostos, que são, então, apresentados, comentados, discutidos e que conduzem todo o nosso pesquisar.

<sup>13</sup> Ver sobre isso Hutcheon (1991), Madan Sarup (1993) e Silva (2003).

<sup>14</sup> Hutcheon (1991) argumenta que as teorias pós-modernas vivem uma contradição: ao mesmo tempo que atuam no sentido de subverter os discursos dominantes, as narrativas mestras ou os grandes discursos, elas dependem desse mesmo discurso para sua existência física. Para a autora, é exatamente aí que reside a força das teorias pós-modernas: elas não negam a história e as referências. Elas nos mostram a necessidade de que repensemos as noções que temos de história e de referências. As teorias pós-modernas, portanto, usam as grandes explicações para se opor a elas.

concepções e práticas atestam a existência dos diferentes, que povoam nossas casas e ruas, salas de aula e pátios de recreio, dias e noites” (CORAZZA, 2005, p. 17). Seja qual for o nome, o certo é que, nesses tempos, vivemos muitos desafios e somos interpelados, em todos os momentos, pelas múltiplas lutas de diferentes grupos e pela alteridade dos/as diferentes que desejam ser educados de modo a possibilitar viver todas as suas inquietantes experiências. Juntamo-nos, em nossas investigações, a todos esses/as “diferentes” e buscamos maneiras de encontrar/formular linguagens no território da pesquisa educacional para abordar suas lutas, seus saberes e suas experiências.

Nas metodologias de pesquisas pós-críticas que usamos/fabricamos, temos como *premissa*, em terceiro lugar, que *as teorias, os conceitos e as categorias que podem explicar as mudanças na vida, na educação e nas relações que nela estabelecemos são outros*. 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, localidade, multiculturalidade etc.

Partimos para pesquisar com a sensação embriagadora de que a pesquisa em educação de fato tem importância. Tal importância se dá, sobretudo, porque temos como *pressuposto*, em quarto lugar, que *a verdade é uma invenção, uma criação*. Não existe a “verdade”, mas, sim, “regimes de verdade”, isto é, discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros (FOUCAULT, 2000). Esse pressuposto – uma das inúmeras aprendizagens que temos e tivemos com Friedrich Nietzsche e Michel Foucault – faz-nos pesquisar levando em consideração que todos os discursos, incluindo aqueles que são objeto de nossa análise e o próprio discurso que construímos como resultado de nossas investigações, são parte de uma luta para construir as próprias versões de verdade.<sup>15</sup>

<sup>15</sup> A preocupação de Foucault com a verdade deu-se sempre de modo diferente das preocupações tradicionais que pareciam buscar uma verdade preexistente. Foucault se preocupou com a “política do verdadeiro”: processo pelo qual determinados discursos vêm a ser considerados verdadeiros. Não existe uma verdade a ser descoberta; existem discursos que a sociedade aceita, autoriza e faz circular como verdadeiros (FOUCAULT, 2000, p. 23).

Sabemos, assim, por um lado, que tudo aquilo que estamos lendo, vendo, sentindo, escutando e analisando pode e deve ser interrogado e problematizado, porque podemos mostrar “como os discursos se tornaram verdadeiros”; quais foram as relações de poder travadas, quais estratégias foram usadas, que outros discursos foram excluídos para que estes pudessem ser autorizados e divulgados. Por outro lado, sabemos que aqueles significados sobre a educação, os currículos, os/as estudantes, os/as docentes, sobre os diferentes grupos culturais, sobre o ensino e a aprendizagem que produzimos disputarão sentido com outros discursos divulgados em outros espaços, por outras pessoas em diferentes meios.

Dessa forma, tudo aquilo que lemos para construir nossa problemática de pesquisa parece funcionar como um impulsor da nossa “vontade de potência”, que nos tira da paralisia do que já foi significado e nos enche de desejo de mover, encontrar uma saída e estabelecer um outro modo de pensar, pesquisar, escrever, significar e divulgar a educação. Ao mesmo tempo sabemos, antecipadamente, que o discurso que produzimos com nossas pesquisas é um discurso parcial que foi produzido com base naquilo que conseguimos ver e significar com as ferramentas teóricas-analíticas-descriptivas que escolhemos para operar. Sabemos, também, que o discurso que produzimos fará parte da luta pelo verdadeiro sobre o currículo e a educação.

Em quinto lugar, construímos nossas metodologias de pesquisas com o *pressuposto* de que *o discurso tem uma função produtiva naquilo que diz*. Esse pressuposto, apreendido dos trabalhos de Foucault (1988; 1995; 1996), que entende que os discursos “são práticas que formam sistematicamente os objetos de que fala” (FOUCAULT, 1995, p. 56), é importante para construirmos nossas metodologias de modo a buscar seu funcionamento e o que ele produz. Consideramos que a “realidade” se constrói dentro de tramas discursivas que nossa pesquisa precisa mostrar. Buscamos, então, estratégias de descrição e análise que nos possibilitem trabalhar com o próprio discurso para mostrar os enunciados e as relações que o discurso coloca em funcionamento. Perseguimos e mostramos suas tramas e suas relações históricas. Analisamos as relações de poder que impulsionaram a produção do discurso que estamos investigando, e mostramos com quais outros discursos ele se articula e com quais ele polemiza ou entra em conflito.

Ao focarmos nossa atenção no processo produtivo do discurso e da nossa própria linguagem, registramos e analisamos aquilo que nomeiam, mostram, incluem e excluem. Mostramos o que um discurso torna visível e hierarquiza. Multiplicamos as relações do discurso, mostrando a história de um enunciado, acompanhando sua

descontinuidade e suas transformações. Mostramos, em síntese, como o discurso que investigamos produz objetos, práticas, significados e sujeitos. Esse pressuposto nos mobiliza a construir nossas metodologias, portanto, sabendo que a linguagem precisa receber a maior atenção de nós pesquisadoras: tanto a linguagem dos nossos objetos, a linguagem que escolhemos para descrever/analisar, como a nossa própria linguagem que vamos usar/inventar para falar, escrever e dizer sobre o nosso objeto de pesquisa.

Em sexto lugar trabalhamos em 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 endereçamentos, das relações de poder-saber (ver também CORAZZA; TADEU, 2003, p. 11). O questionamento do sujeito centrado, homogêneo, coerente, racional, iluminado, unificado e universal ganhou uma dimensão inimaginável nas teorias sociais e culturais contemporâneas. Esse sujeito, centro do pensamento e da ação – que foi considerado durante muito tempo o centro da educação –, recebeu tantos questionamentos<sup>16</sup> que, hoje, como sugere Michael Peters (2000), parece inconcebível retornar “à ideia de que o homem é o mestre e possuidor da totalidade de suas ações e de suas ideias” (PETERS, 2000, p. 79). Michel Foucault foi um dos pensadores de importância central na problematização do sujeito. Em vez de aceitar a noção de que o sujeito está dado, de que o sujeito já existe e precisa ser apenas formado ou corrigido, Foucault dedicou-se a estudar não apenas como se deu a construção dessa noção de sujeito, mas a mostrar de quais maneiras nos constituímos como sujeitos (FOUCAULT, 1986; 1988; 1991; 1993). Foucault concebeu o sujeito, então, como um artifício da linguagem, uma produção discursiva, um efeito das relações de poder-saber. O sujeito passa a ser, então, aquilo que dele se diz.

Por isso trabalhamos e colocamos foco em nossas pesquisas nos *modos de subjetivação*, isto é: as formas pelas quais as práticas vividas constituem e medeiam certas relações da pessoa consigo mesma. Nessa perspectiva, *subjetivação* é entendida

<sup>16</sup> Para Peters (2000) a crítica do sujeito cartesiano foi iniciada de certo modo por Marx, ganhou outras dimensões em Nietzsche e Heidegger e recebeu contornos diferentes em Freud e Lacan (PETERS, 2000). Para Silva (2000) a “teoria do sujeito” vai se tornar claramente insustentável com as problematizações feitas por Foucault. Silva (2000) mostra ainda que a crítica a esse sujeito intensificou-se profundamente com Derrida – “para quem o sujeito é uma inscrição; pura exterioridade” – e foi levado às últimas consequências por Deleuze, a ponto de Deleuze dizer apenas que “o sujeito é um artifício” (SILVA, 2000, p. 16-17). Stuart Hall (1997), por sua vez, mostra como os estudos feministas também foram de fundamental importância para a desconstrução desse sujeito moderno.

como “práticas e processos heterogêneos por meio dos quais os seres humanos vêm a se relacionar consigo mesmos e com os outros como sujeitos de um certo tipo” (ROSE, 2001, p. 36). A própria *subjetividade*, que tem ganhado destaque em nossas pesquisas pós-críticas, é entendida, então, como produzida pelos diferentes textos, pelas diferentes experiências, pelas inúmeras vivências, pelas diferentes linguagens pelas quais os sujeitos são nomeados, descritos, tipificados. Com essas noções de sujeito e subjetividade e essa compreensão da subjetivação, conduzimos nossas pesquisas e buscamos estratégias para descrever e analisar aquilo que nomeia o sujeito, que divide, separa, categoriza, hierarquiza, normaliza, governa e, conseqüentemente, produz sujeitos de determinados tipos.

Em sétimo lugar, a compreensão de que nas escolas, em diferentes instituições e espaços, nos currículos e nos mais diferentes artefatos estão presentes *relações de poder de diferentes tipos* – de classe, gênero, sexualidade, idade, raça, etnia, geração e cultura – é outro *pressuposto* de grande relevância para as nossas pesquisas. Isso faz com que todas essas relações de poder recebam nossa atenção no sentido de mapeá-las, descrevê-las, desconstruí-las, mostrar seus funcionamentos e analisá-las. As relações de poder referentes a gênero, por exemplo, têm recebido atenção na maior parte das pesquisas do GECC e do GEERGE e é, seguramente, um dos mais importantes pontos de conexão das pesquisas desenvolvidas nos dois grupos. Temos trabalhado com a compreensão de que os raciocínios que são operados na educação, nos currículos, nos diferentes artefatos e espaços da vida social são generificados. Essa premissa, construída com base nos estudos de gênero, no pós-feminismo e nos Estudos *Queer*, possibilita considerarmos que o currículo, a escola e outros artefatos culturais operam com raciocínios generificados que tendem a ver as meninas/garotas/moças/mulheres como “faltosas”. Consideramos que nesses espaços, as normas generificadas são ensinadas e permanentemente reguladas no sentido de garantir distinções, diferenciações e demarcações ente homens e mulheres. Muitas dessas normalizações e regulações acabam por produzir hierarquizações e desigualdades, além de dificultar o aprender na escola.

Nesse sentido, o pressuposto de que *os raciocínios operados na educação são generificados* nos faz considerar os diferentes espaços educativos que investigamos tanto como território em que as relações desiguais de gênero são produzidas e reforçadas como resistências e lutas que podem ser empreendidas e fortalecidas (MEYER, 2011). Consideramos que neles circulam diferentes discursos sobre mulheres e homens; sobre como devemos ser, comportar e fazer. Esses diferentes discursos

e significados podem contribuir (e têm contribuído) para produzir desigualdades entre homens e mulheres, garotos e garotas, moças e rapazes e reforçar distinções, discriminações, sofrimentos e hierarquias. Mas nesses espaços, também, discursos podem ser desnaturalizados, questionados e desconstruídos, e rupturas podem ser introduzidas, numa transformação constante de relações de poder já instauradas. Ao colocar em foco os “raciocínios generificados” (PARAÍSO, 2011), consideramos que qualquer tipificação e conhecimento que inscreve distinções e divisões generificadas e de outros tipos oferece maneiras de entender as relações entre educação, governo, inclusão e exclusão (PARAÍSO, 2010). Assim, as tipificações, os conhecimentos e as nomeações são estudados como possuindo uma “função prática” na produção daquilo que falam e nomeiam e que nossas pesquisas podem contribuir para desmontá-las, decompô-las e desconstruí-las.

Por fim, um outro *pressuposto* que tem sido de grande importância em nossas investigações é o de que *a diferença é o que vem primeiro e é ela que devemos fazer proliferar em nossas pesquisas*. Inspiradas no trabalho de Gilles Deleuze (1988) – filósofo da multiplicidade que pensou a diferença e o acontecimento – buscamos exaltar a diferença e a multiplicidade em vez da identidade e da diversidade. A diferença, em Deleuze (1988), não é diferença entre dois indivíduos; não é diferença entre coisas ou entes; mas sim, “diferença em si”, “diferença interna à própria coisa”, o “diferenciar-se em si da coisa” (DELEUZE, 1988, p. 63). A identidade,<sup>17</sup> nesse pensamento, que tem como critério a diversidade, reduz o diverso a um ponto comum; busca a reunião, o agrupamento, a identificação das coisas e pessoas. A diversidade é estática, é “um dado – da natureza ou da cultura” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 13) para reafirmar o idêntico; remete a formas e ao já existente. A diferença, por sua vez, que tem como critério o acontecimento, trabalha pela variação de sentidos, pela multiplicação das forças, pela disseminação daquilo que aumenta a potência

<sup>17</sup> Essa compreensão da identidade com base no pensamento da diferença não significa que trabalhos que se apoiam em outras correntes da teorização pós-crítica não trabalhem com o conceito de identidade. Apesar de todas as críticas feitas ao conceito de identidade, concordamos com Stuart Hall (2000) quando pergunta “quem precisa de identidade?” e ele mesmo responde: “os movimentos” sociais e culturais necessitam da identidade para suas ações e lutas políticas (HALL, 2000). Nesse sentido, as pesquisas pós-críticas do GECC que consideram o conceito importante para essas ações políticas trabalham com ele, incorporando as diferentes reconceitualizações que ele recebeu, sobretudo, pela vertente pós-crítica dos estudos culturais.

de existir, pela proliferação dos *afectos* felizes.<sup>18</sup> A multiplicidade é multiplicadora, ativadora e produtora de diferenças porque opera com o “e” da ligação; esse mesmo “e” que é estratégico na operação de destruição do “e” da identidade.

Com isso estimulamos em nossos trabalhos os movimentos de multiplicação de sentidos e de proliferação das forças. Buscamos introduzir as *forças* nas *formas*. Buscamos operar com a decomposição para desmontar aquilo que foi identificado, reunido, agrupado. Trabalhamos com a desmontagem para decompor o que foi atualizado e fixado. Operamos com a remontagem para fabricar outros sentidos e com a recomposição para encontrar virtuais. Em síntese: operamos com a multiplicação para fazer o “e” da multiplicidade funcionar; para produzir e estimular a diferença e a invenção de outros significados e/ou de outras imagens de pensamento para a educação.

Essas *premissas* e esses *pressupostos* aqui registrados são uma síntese reduzida e incompleta de alguns dos temas centrais das teorias pós-críticas, especialmente das teorizações contemporâneas denominadas pós-estruturalismo, pós-modernismo e pensamento da diferença. Tais pressupostos nos fazem olhar e encontrar caminhos diferentes a serem seguidos, possibilidades de transgressões em metodologias e procedimentos que supomos fixos, dados, não modificáveis. Podemos com esses pressupostos deixar-nos guiar pelas novas maneiras de compreender, ver, dizer, sentir e ouvir criadas e instauradas pelas aprendizagens que tivemos das diferentes correntes das teorias pós-críticas. Com tais aprendizagens ficamos armados/as, emocionados/as, encorajados/as. Uma coragem necessária para, em nossas metodologias, encontrarmos saídas contra o aprisionamento e a fixidez de sentidos, os essencialismos, o “é isso” ou o “deve-se fazer assim”. Esses pressupostos nos mobilizam porque sabemos que, ao partirmos para pesquisar em educação, precisamos, acima de tudo, buscar/encontrar/perseguir novos modos de enunciação do currículo e da educação.

## TRAJETÓRIAS E PROCEDIMENTOS OU ESTRATÉGIAS DESCRITIVO-ANALÍTICAS

Ao construirmos nossas metodologias traçamos, nós mesmos/as, nossa trajetória de pesquisa buscando inspiração em diferentes textos, autores/as, linguagens,

<sup>18</sup> Ver exemplos de trabalhos em educação e em currículo nessa perspectiva em Corazza e Tadeu (2003) e Paraíso (2010a; 2010b; 20011).

materiais, artefatos. Estabelecemos nossos objetos, Construimos nossas interrogações, definimos nossos procedimentos, articulamos teorias e conceitos. Inventamos modos de pesquisar a partir do nosso objeto de estudo e do problema de pesquisa que formulamos. Como estamos, permanentemente, “à espreita” de uma inspiração, aceitamos experimentar, fazer bricolagens e transformar o recebido. Aceitamos trabalhar com o que sentimos, vemos, tocamos, manuseamos e escutamos em nosso fazer investigativo. Alguns trajetos e procedimentos podem ser resumidos aqui porque têm nos mobilizado na condução de nossas pesquisas e têm sido importantes nas nossas investigações pós-críticas que realizamos em nosso grupo de pesquisa.

1. *Articular e “bricolar”!* Fazer as *articulações* de saberes e as *bricolagens* metodológicas é fundamental nas pesquisas pós-críticas que realizamos. Procedemos em nossas metodologias de modo a cavar/produzir/fabricar a articulação de saberes e a bricolagem de metodologias porque não temos uma única teoria a subsidiar nossos trabalhos e porque não temos um método a adotar. Usamos tudo aquilo que nos serve, que serve aos nossos estudos, que serve para nos informarmos sobre nosso objeto, para encontrarmos um caminho e as condições para que algo de novo seja produzido. A *bricolagem* é um momento de total *desterritorialização*, que exige a invenção de outros e novos *territórios*. Contudo, para articular saberes e bricolar metodologias, nos apoiamos em diferentes deslocamentos, “viradas”, explosões e desconstruções feitas pelas teorias pós-críticas.

Assim, nas metodologias de pesquisas pós-críticas, eliminamos as barreiras entre as diferentes disciplinas. Deslocamos as linhas que separam ciência e literatura, conhecimento e ficção, arte e ciência, filosofia e comunicação. Explodimos as separações entre teoria e prática, discurso e “realidade”, conhecimento e saberes do senso comum, representação e realidade. Desconstruímos as oposições binárias que tantas hierarquias construíram entre as pessoas e as coisas do mundo e, conseqüentemente, os muitos tipos de verdades que estão presentes nas imagens de pensamento já construídas sobre o nosso objeto de pesquisa.

Para isso, precisamos encontrar, coletar e juntar as informações disponíveis sobre nosso objeto. Usamos nessa tarefa elementos da etnografia, da netnografia, da etnografia pós-moderna. Usamos grupos focais, entrevistas, narrativas, documentos. Juntamos materiais impressos, textos, livros, projetos. Coletamos cartazes, desenhos, figuras, fotografias. Usamos o MSN, o Orkut, qualquer *site* de relacionamento, a internet. Olhamos, observamos, escutamos. Entrevistamos, registramos, anotamos, gravamos, filmamos. Perguntamos, interrogamos, questionamos, fotografamos.

Olhamos professores/as, alunos/as, crianças, jovens, adultos, meninas, meninos, brancos/as, negros/as, surdos, ouvintes, cegos, videntes, movimentos sociais. Observamos a rua, laboratórios de ensino de ciências, pátios de recreio, salas de aulas, aulas, conversas, brincadeiras, jogos, reuniões, quadras esportivas, encontros, assentamentos, acampamentos, aldeias, shows, espetáculos, gestos e mímicas. Escutamos conversas, bate-papos, discussões, aulas, músicas. Perguntamos a pessoas, autores/as, filmes, programas televisivos, campanhas publicitárias. Interrogamos currículos escritos, livros de literatura, livros didáticos. Questionamos documentos de políticas, projetos pedagógicos, projetos de intervenção, diretrizes, leis. Em síntese, usados tudo que acreditamos nos servir em nossas pesquisas, fazendo bricolagem.

Mas, atenção, porque a bricolagem ocorre com operações de recorte e colagem. Recortamos de “lá” – de onde inventaram e significaram os métodos, os instrumentos e os procedimentos – e colamos “ali” – no nosso trabalho de investigação, que opera com ferramentas teóricas pós-críticas e com outras imagens de pensamentos. O recorte é uma operação feita com pequenas partes, e não permite a totalização, nem integração. Quando colamos, não restauramos a unidade, porque o que queremos é mesmo a junção de diferentes. Temos na bricolagem a junção de coisas, procedimentos e materiais díspares. O resultado da bricolagem, portanto, é uma composição feita de heterogêneos. Tudo que cortamos vem para nossas pesquisas de modo ressignificado pelo efeito da colagem. Afinal, aquilo que foi cortado vai se juntar aos nossos pressupostos, às nossas premissas e às imagens de pensamentos instituídas nas correntes teóricas com as quais trabalhamos.

Além disso, em nossas articulações e bricolagens usamos as contribuições de todas as disciplinas que possuem algum saber, algum conceito, alguma estratégia metodológica ou algum procedimento que seja útil para os nossos trabalhos de investigação. Usamos tudo aquilo que nos serve das diferentes disciplinas, dos diferentes campos teóricos, das diferentes metodologias de pesquisas. Usamos a literatura, a poesia, a filosofia, a pintura, o cinema, a arte para nos inspirar. Somamos, juntamos, articulamos, estabelecemos relações para ver no que dá, para encontrarmos modos de fazer, de obter as informações que necessitamos. Usamos o que aprendemos de diferentes campos do saber para descrever-analisar nossos objetos, compreendê-los, dizer algo diferente sobre eles e a partir deles.

2. *Ler!* Buscamos ler demoradamente. Apesar de vivermos uma “época de trabalho e de precipitação na qual temos que acabar tudo rapidamente” (LARROSA, 2002, p. 14), esforçamo-nos para demorarmos nas leituras. Fazemos isso porque

sabemos que a demora é importante tanto para conhecermos bem nosso objeto como para conhecermos nossas “filiações teóricas” e a potência dos conceitos e ferramentas com os quais vamos trabalhar. Lemos demoradamente para sabermos o que já foi produzido sobre nosso objeto, para nos juntarmos e nos separarmos de ideias, perspectivas, temas, significados. Lemos para mostrarmos a diferença do que estamos produzindo e nos capacitarmos a buscar novas associações, estabelecer comparações e encontrar complementações. Talvez seja importante falar aqui que, em nossos procedimentos, comumente fazemos vários tipos de leituras concomitantemente. Dois deles merecem destaque, porque são procedimentos importantes de nossas pesquisas pós-críticas: a leitura dos “ditos e escritos” sobre o nosso objeto e a leitura da teorização que escolhemos para realizar nossa investigação. Nos dois tipos de leitura vamos operar com os procedimentos de desmontagem, remontagem, composição, decomposição e recomposição.

3. *Montar, desmontar e remontar o já dito!* Lemos com muita paciência os “ditos e escritos” sobre o nosso objeto para conhecer, mapear, mostrar o que já foi dito, pesquisado, significado, escrito, publicado, divulgado sobre o objeto que escolhemos para investigar. Ocupamo-nos do já feito e sabido sobre o nosso objeto para suspender verdades, mostrar como funcionam e investigar o que faz aparecer determinados discursos curriculares, determinadas práticas e certos saberes. Não ficamos “de fora” e nem “por fora” do que já foi dito e escrito em todas as perspectivas teóricas sobre o nosso objeto de pesquisa. Participamos da tradição do nosso objeto porque necessitamos saber o que já foi produzido, para analisar, interrogar, problematizar e encontrar outros caminhos. Necessitamos interrogar o legado deixado por outros que nos antecederam e nos deixaram seus ditos e escritos. Isso tudo porque estamos preocupados com o “aqui” e “agora”, com o nosso tempo presente, e porque queremos produzir outros sentidos para a educação e o currículo.

Por isso *montamos* um discurso, um mapa sobre o já dito sobre nosso objeto. Apresentamos as teses, os significados correntes, as verdades sobre ele. A operação aqui é de juntar – aquilo e aqueles/as que podem ser considerados comuns, semelhantes, parecidos – e separar – aquilo e aqueles/as que afirmam coisas diferentes, distintas, contrárias, conflitantes. Para *montar* esse mapa ou esse discurso, *desmontamos* os ditos e escritos resumindo, sintetizando, separando os argumentos, as teses, os significados que vamos interrogar, questionar, desconstruir, ressignificar. Estabelecemos relações entre os diferentes “ditos e escritos” em tempos e lugares diferentes. Interrogamos e analisamos. Por fim, *remontamos*, de um modo diferente, tudo que

foi desmontado. Construímos, assim, um mapa com os ditos que desmontamos, juntamos e separamos para mostrar o que foi feito e para dizer o que vamos fazer a partir daquele momento. Delimitamos aí o território de onde partiremos para investigar. Ler, montar, desmontar e remontar são, portanto, importantes estratégias de descrição e análise das nossas pesquisas pós-críticas em educação.

4. *Compor, decompor e recompor!* Lemos também, demoradamente, a teorização que escolhemos para realizar nossa pesquisa. Mergulhamos no pensamento escolhido e separamos conceitos, ferramentas teóricas e significados que nos são úteis para operarmos sobre o nosso material. Escolhemos conceitos que nos auxiliam a fazer perguntas, a interrogar nosso material, a multiplicar sentidos e a mostrar as contingências dos acontecimentos e a proliferação da diferença. Elegemos as ferramentas teóricas que nos possibilitam trabalhar sobre nosso material estabelecendo relações e mostrando seu funcionamento. Selecionamos os significados que nos ajudam pensar de modo diferente do que já foi pensado o nosso objeto, que nos possibilitam usar o “e” da ligação, da soma e da multiplicidade. Para tudo isso, necessitamos de leituras demoradas. Demoramos nas leituras para observarmos as imagens de pensamentos, para encontrarmos possibilidades de interrogar de modo diferente nosso objeto, para vermos o que combina e o que não combina com nossa “epistemologia”, com nossa perspectiva, com o nosso objeto. Procuramos “ler em direção ao desconhecido”, como tão bem nomeou Jorge Larrosa (1996). Nesse caso, não se trata de leituras apenas para serem sintetizadas ou para lembrar o que já sabemos. Trata-se de ler para *aprender*,<sup>19</sup> para fazer conexões inesperadas, para despertar nossos *afectos* felizes. Lemos esperançosas de que essas leituras possam nos estimular a ver algo desconhecido e a mobilizar nosso pensamento. Tudo que os/as autores/as que lemos têm de doutrina nós descartamos, porque sabemos que as doutrinas não nos movem e nem mobilizam nosso pensamento. Porém, o que eles têm de inquietude funciona em nosso fazer investigativo como um potencializador de nossas curiosidades e como um motor de nossas inspirações.<sup>20</sup>

<sup>19</sup> Venho argumentando que *aprender* é “abrir-se e refazer os corpos, agenciar atos criadores, refazer a vida, encontrar a diferença de cada um e seguir um caminho que ainda não foi percorrido” (PARAÍSO, 2011, p. 147).

<sup>20</sup> Dos próprios trabalhos de Nietzsche, por exemplo, que muito inspiram nossos modos de pesquisar, descartamos todas as suas doutrinas, e retiramos dele aquilo que nos move, nos inquieta, nos deixa perplexas e que, por isso mesmo, alimenta nosso pensamento.

A operação com os textos que lemos para nos inspirar é mesmo de *decomposição* e *recomposição* ou de *desterritorialização* e *territorialização*. Desterritorializamos ou decomparamos porque precisamos inventar uma outra imagem de pensamento para o nosso estudo. Territorializamos ou recompomos porque nossa pesquisa exige a invenção ou a construção de um novo território. Tudo isso é feito para *compor* uma outra imagem de pensamento para nossa investigação. Nessa nova imagem de pensamento estaremos, portanto, reterritorializando-experimentando. Afinal, o grande “mote” de nossas pesquisas pós-críticas é a busca por encontrar uma outra linguagem para dizer dos currículos e por inspirar em nós mesmas um outro pensamento sobre a educação.

5. *Perguntar, interrogar!* Quando já temos as informações, os materiais, os textos ou discursos que vamos analisar, não perguntamos “o que é isso?”. Inspiradas em muito do que aprendemos dos trabalhos de Michel Foucault perguntamos: “como isso funciona?” “O que posso fazer com isso?” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 16). Que relações podem ser estabelecidas com outras enunciações, com outros discursos divulgados em outros tempos e lugares? Que urgência histórica essa invenção veio responder? Que continuidades e descontinuidades podemos traçar? Quem está nesse discurso autorizado a falar ou a prescrever? Que relações de poder e de saber movem esse discurso? Que modos de subjetivação estão em funcionamento nesse discurso? Perguntamos e examinamos, como sugere Veiga Neto (2003, p. 22), “como as coisas funcionam e acontecem” e buscamos ensaiar “alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outra maneira”.

Mas também fazemos outras *interrogações*, inspiradas em outros pensadores que vinculamos a outros pensamentos “pós”. Para o pensamento da diferença de Gilles Deleuze, por exemplo, pesquisar é um acontecimento que se dá chocando-se com o já feito, já pesquisado. Perguntamos, então: como mobilizamos uma imagem de pensamento que estica linhas de fuga em um currículo? Como fazer isso, que é o meu objeto, movimentar? Como dar visibilidade a novas forças em minha investigação? O que *pode* um currículo ou um discurso? De que *afectos* é capaz? Que impulso, que desejo movem um discurso? Que ligações ou conexões podem ser feitas? Que composições e agenciamentos podem ser operados? Como engendramos vigor, alegria e vida em um currículo? Que novas formas não dogmáticas de pensar o currículo podemos indicar? Quando e como, em um discurso, as rupturas acontecem e se abrem campos de possibilidades?

6. *Descrever!* Descrevemos muito, minuciosamente, detalhadamente. Sim, a descrição é extremamente importante em nossos modos de pesquisar, porque é por



meio dela que estabelecemos relações dos textos, dos discursos, dos enunciados em suas múltiplas ramificações. Descrever é importante para que possamos mostrar as regras de aparecimento de um discurso, de uma linguagem, de um artefato e de um objeto. É importante para que nos instrumentalizemos para explicitar as condições históricas de sua existência, sua “urgência histórica”, suas diferentes relações, suas ramificações, suas relações de poder-saber. É também importante para que mostremos suas transformações, suas continuidades e descontinuidades, suas potências e fragilidades. É importante para mostrarmos como as rupturas acontecem, como e quando as possibilidades se abrem e para indicarmos novas formas de pensar sobre nosso objeto. Buscamos, em síntese, com esse procedimento, estabelecer uma outra relação entre o discurso e aquilo que ele nomeia.

Somente descrevendo, e em detalhe, os diferentes textos educacionais, os diferentes discursos e suas enunciações, será possível mostrarmos suas feituas, seus processos de produção, seus modos de funcionamento. Somente descrevendo podemos fazer as rupturas que são necessárias para construirmos e divulgarmos outros sentidos, outras linguagens, outras práticas para o currículo e a educação. Somente descrevendo, e em detalhe, podemos compreender o que somos, o que fizeram de nós, o que fizemos de nós mesmos ou, como aparece em diferentes momentos da obra de Nietzsche (2001; 2002a; 2002b), “como se chega a ser o que se é”. Enfim, só descrevendo, e em detalhe, podemos encontrar estratégias para nos transformarmos em alguém diferente do que nos fizeram ser.

7. *Analisar as relações de poder!* Se a descrição que fazemos dos textos e discursos é sempre analítica, a análise que fazemos das relações de poder é sempre descritiva. Fazemos a análise-descritiva das relações de poder envolvidas nas produções dos saberes; inspirando-nos em estratégias analíticas da genealogia: terminologia nietzschiana utilizada por Foucault para falar de um método de investigação que busca analisar a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais (FOUCAULT, 2000). Para Foucault (2000, p. 16), a “genealogia não se opõe à história [...]. Ela se opõe à origem”. Além disso, “trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos” (FOUCAULT, 2000, p. 15). Por isso, ela exige “a minúcia do saber, um grande número de materiais acumulados, exige paciência” (FOUCAULT, 2000, p. 15). O seu programa é o de fazer análises fragmentárias e transformáveis para registrar como, historicamente, se produzem efeitos de verdade no interior do discurso. Para isso, necessitamos de paciência. Afinal, descrever e analisar as relações de poder implica

na demora sobre o detalhe e na atenção às minúcias, às táticas, aos exercícios, aos seus procedimentos.

Nesse sentido, buscamos, em nossas análises, ativar os saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados e relacioná-los aos saberes verdadeiros. Buscamos mapear as condições de possibilidade dos saberes e seus vínculos com relações de poder. Buscamos explicar a existência e a transformação dos saberes, situando-os como peças das relações de poder. Damos atenção às multiplicidades das relações de poder, aos conflitos e às suas dispersões. Prestamos atenção, ao fazer nossas análises, em uma microfísica do poder, em suas pequenas astúcias, em suas produções (saberes, práticas, sujeitos, conflitos, raciocínios, pensamentos) e em suas exclusões. Como o poder é “uma relação estratégica” e não uma “propriedade” (FOUCAULT, 2009), analisamos as manobras, as táticas e os funcionamentos das posições estratégicas que dão efeito de conjunto a determinadas relações de poder em um discurso. Analisamos também os investimentos, os pequenos combates, aquilo que se afirma em um discurso, mais do que aquilo que se proíbe. Enfim, analisamos-descrevendo os focos de instabilidades das relações de poder, porque o poder possui inúmeros pontos de lutas. Descrevemos-analisando os saberes explicando suas relações e desenvolvendo suas implicações.

8. *Multiplicar!* Multiplicar os sentidos de todos os textos, discursos, linguagens, artefatos que investigamos é outro procedimento importante em nossas pesquisas. Multiplicamos em nossas análises os significados daquilo que lemos na luta para mostrar a não fixidez do significado. Multiplicamos as possibilidades de descrição-analítica e de análise-descritiva. Multiplicamos as diferenças para fazê-las proliferar. Em síntese, multiplicamos para que tudo que é enunciado no material de investigação com o qual trabalhamos em nossas diferentes pesquisas não fique paralisado, fixo, permanente ou se torne “é”. Na operação do multiplicar, quando vemos o “é” em operação, perguntamos em seguida: será? Usamos o “é” que justapõe, soma e acrescenta sentidos.

Assim, contra a prática de destacar um ponto de vista, buscamos multiplicar os olhos e os olhares. Contra a prática de mostrar uma perspectiva, pluralizamos as perspectivas e ampliamos os sentidos dos textos. Descartamos a existência de um olhar mais puro, mais objetivo, mais desinteressado. Ao buscarmos os olhares mais adequados para multiplicar os sentidos, a referência que temos é apenas os cuidados para não “trairmos” as bases das teorias que usamos em nossas pesquisas e para acionarmos aquilo que mobiliza um pensamento e uma vida. Por fim, nos posicionamos

sempre de modo a concordar que os procedimentos de pesquisa que adotamos, da mesma forma que os textos que escrevemos, podem ser reconstruídos, remontados, refeitos e estarão sempre abertos a acréscimos.

9. *Poetizar!* Um outro procedimento caro a nossas pesquisas que se apoiam em algumas das correntes pós – estudos culturais, pós-colonialismo, pós-feminismo, pensamento da diferença, estudos queer, por exemplo – e que nos possibilita inventar em nossas pesquisas educacionais é a atividade *poética*. Poetizar na pesquisa em educação e em currículo significa produzir, fabricar, inventar, criar sentidos novos, inéditos. Significa, durante todo o trabalho de pesquisa, aguçar os sentidos para ver, sentir, escutar, falar e escrever de modo distinto. Significa também entrar no jogo da disputa por produção de sentidos sem jamais perder a poesia. Significa, enfim, buscar invenções que apontem para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos.

Pesquisar-poetizando é uma alegria, uma maravilha, mas também é uma dificuldade. É uma maravilha porque nos proporciona liberdade para inspirar, juntar, colar, “roubar”, articular, experimentar, somar, dividir, multiplicar. É uma dificuldade porque criar não é fácil, romper com as imagens de pensamento já conhecidas é por demais complexo, montar o novo, daquilo que trazemos de diferentes campos e com rigor, demanda coragem, ousadia, dinamicidade, abertura. Na atividade poética de nossas pesquisas, referências são necessárias para juntar, articular, fazer cortes e colagens, montar mosaicos. Contudo, precisamos fazer rupturas com essas referências, porque, sem ruptura, é impossível criar, poetizar e explorar novos encontros positivos para nossas as trajetórias do pesquisador e para as nossas vidas.

10. *Estar à espreita!* Aprendemos de Gilles Deleuze (2002) que para ocorrer uma inspiração é necessário muito preparo e, sobretudo, estar permanentemente “à espreita” de uma ideia. Isso porque a inspiração, a conexão que possibilita aprender, pode vir de qualquer lugar e em qualquer momento. “Como ninguém sabe antecipadamente os afectos de que é capaz; é uma longa história de experimentação” (DELUZE, 1992, p. 130), é necessário estar em alerta, permanentemente e abrir-se a encontros com toda a sorte de signos e linguagens, na luta para que algo nos toque amorosamente e nos ajude a encontrar um caminho para a invenção. As operações necessárias para esse procedimento da espreita são: *abertura* – abrir-nos às “multiplicidades” que nos “atravessam de ponta a ponta” e às “intensidades” que nos percorrem; *povoação* – povoar múltiplos espaços que possam acionar perceptos (“novas maneiras de ver e ouvir”) e afectos (“novas maneiras de sentir”); e *agenciamento* –

agenciar forças que possibilitam combinar heterogeneidades, ligar multiplicidades e conectar pensamentos. Com o estar à espreita, em síntese, podemos deixar “passar algo” que mobilize um pensamento, encontre uma saída e produza agenciamentos do desejo.

Por fim, cabe destacar que, com todos esses procedimentos e estratégias de pesquisas aqui discutidos, em nossas investigações, temos que ser, por um lado, *rigorosas e inventivas* e, por outro, sem qualquer *rigidez*. Precisamos ser rigorosas e inventivas porque não temos qualquer grande narrativa ou método que nos prescreva como devemos proceder, não temos qualquer percurso seguro para fazer e nem um lugar aonde chegar. Precisamos ser rigorosas e inventivas, também, porque temos como mote de nosso pesquisar a transgressão e a produção de novos sentidos para a educação. Por outro lado, precisamos ser abertas e flexíveis; não podemos ser *rígidas* em nenhum instante dessa pesquisar, porque precisamos estar sempre abertas a modificar, (re) fazer, (re)organizar, (re)ver, (re)escrever tudo aquilo que vamos significando ao longo da nossa investigação. A inquietação constante, a experimentação, os (re)arranjos, o refazer, o retomar inúmeras vezes é parte do nosso modo de fazer pesquisa. Afinal, como tão bem sintetizou Foucault, “aqueles para quem esforçar-se, começar, experimentar, enganar-se, retomar tudo de cima a baixo e ainda encontrar meios de hesitar a cada passo, aqueles para quem, em suma, mantendo-se em reserva e inquietação equivale a demissão, pois bem, é evidente que não somos do mesmo planeta” (FOUCAULT, 1986, p. 12).

### PESQUISAR “LANÇANDO-NOS ALÉM DE NÓS MESMAS”

As metodologias das pesquisas pós-críticas, como procurei mostrar neste capítulo, são construídas, fabricadas, ressignificadas, inventadas. Ao construirmos nossas metodologias sabemos que podemos usar os procedimentos e as práticas de investigação que já sabemos ou conhecemos, mas não podemos ficar prisioneiras dessas práticas. Então, atenção, para não ficarmos prisioneiras também dessas premissas, dos pressupostos e dos procedimentos e estratégias de descrição e análise aqui sintetizados e discutidos. Não podemos ficar reféns dos procedimentos de pesquisa que dominamos e que muitas vezes nos dominam. Seguir um caminho por demais conhecido dificulta que saíamos do seu traçado prévio. Isso dificulta a prática de interrogar, dificulta o movimento de ida e volta ou a prática de entrar e sair, tão importantes para a ação de ressignificar, que é fundamental nas pesquisas pós-críticas.

Conduzir uma pesquisa de modo seguro, usando cada procedimento que conhecemos com rigidez é aceitar também que essa segurança estreita as possibilidades de caminhos a percorrer, dificulta a ampliação do olhar, inibe as possibilidades de multiplicação das perspectivas e dificulta os processos de invenção. Por isso, é uma prática extremamente importante nas metodologias de pesquisas pós-críticas ressignificar as práticas existentes e inventar nossos percursos com base nas necessidades trazidas pelo problema de pesquisa que formulamos. É preciso traçar linhas que fujam da fixidez, interrogar o que já conhecemos, estarmos abertas a rever, recomeçar, ressignificar ou incluir novos pontos de vista. É necessário, em síntese, numa inspiração nietzschiana, “lançar-nos além de nós” mesmas/os, para que algo novo possa aparecer.

Trabalhar com metodologias de pesquisas pós-críticas é movimentar-nos constantemente para olharmos qualquer currículo, qualquer discurso como uma invenção. Isso instiga-nos a fazer outras invenções e a “pensar o impensado” nesse território. A pesquisa pós-crítica em educação é aberta, aceita diferentes traçados e é movida pelo desejo de pensar coisas diferentes na educação. Gosta de incorporar conceitos, de “roubar” inspirações dos mais diferentes campos teóricos para expandir-se. Por ser tão aberta, quer expandir suas análises para diferentes textos para produzir novos sentidos, expandir, povoar e contagiar. O que importa, em síntese, é movimentar-se sempre para a dissolução das formas. Afinal, sempre que se instaura uma forma que divide e classifica, “é porque um poder se infiltrou” (GAUTHIER, 2002, p. 149).

Existem muitas entradas para as pesquisas pós-críticas em educação e em currículo. Podemos adentrar nesse território por diferentes trajetos, desde que observadas algumas precauções necessárias. Gostamos muito de entrar nesse território pelo caminho da expansão, e percorrer a sua força de proliferação. Isso porque acreditamos no potencial dessas pesquisas para desarrumar e desmontar o que já foi pensado na educação e, a partir daí, criar, inventar, multiplicar, proliferar, contagiar... Acreditamos que é possível traçar possibilidades de – na pesquisa em educação e em currículo – encontrarmos estratégias para fugir dos sistemas de pensamento que lhes dão base e abrir os corpos para outras imagens de pensamento. Desfazer os pensamentos que cortam, separam, hierarquizam e operacionalizar outros pensamentos na educação e no currículo que possam indicar traçados de caminhos diferentes na vida.

## REFERÊNCIAS

- BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-moderno”. *Cadernos Pagu*, v. 11, p. 11-43, 1998.
- BUTLER, Judith. *Gender Trouble: Feminism and Subversion of Identity*. Nova York: Routledge, 1990.
- CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CORRAZA, Sandra. *Uma vida de Professora*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles. El intelectual y la política. Entrevista con Gilles Deleuze. *Archipiélago*, Barcelona, n. 53, p. 68-69, 2002.
- FISCHER, Rosa. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, nov. 2001.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988. v. 1.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1986. v. 2.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1991.
- FOUCAULT, Michel. Verdade e subjetividade. *Revista de Comunicação e Linguagem*, Lisboa, n. 19, p. 203-223, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GAUTHIER, Clermont. Esquizaanálise do currículo. *Educação e Realidade*, v. 27, n. 2, p. 143-156, 2002.
- HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). *A identidade e a diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.
- HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1991.

- LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, 1996.
- LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 133-160.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MEYER, Dagmar. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira *et al.* (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo em educação*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 9-27.
- NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Martin-Claret, 2002a.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo*. São Paulo: Martin-Claret, 2002b.
- PARAÍSO, Marlucy (Org.). *Pesquisa sobre currículos e culturas*. Curitiba: CRV, 2010.
- PARAÍSO, Marlucy. Contribuições dos estudos culturais para a educação. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 10, n. 55, p. 53-61, 2004a.
- PARAÍSO, Marlucy. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004b.
- PARAÍSO, Marlucy. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 67-82, 2005.
- PARAÍSO, Marlucy. Currículo e diferença. In: PARAÍSO, Marlucy (Org.). *Pesquisa sobre currículos e culturas*. Curitiba: CRV, 2010a.
- PARAÍSO, Marlucy. É possível um currículo fazer desejar?. In: PARAÍSO, Marlucy (Org.). *Pesquisa sobre currículos e culturas*. Curitiba: CRV, 2010b.
- PARAÍSO, Marlucy. Raciocínios generificados no currículo escolar e possibilidades de aprender. In: LEITE, Carlinda *et al.* (Org.). *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. Porto: Porto Ed., 2011. v. 1, p. 147-160.
- PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PINAR, William (Org.). *Queer Theory in Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998. p. 141-156.
- POPKEWITZ, Thomas. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

- ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu?. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 33-58, jun./jul. 2001.
- SARUP, Madan. *Na introductory guide to post-structuralism and postmodernism*. Athens: The University of Georgia Press, 1993.
- SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flavio (Org.). *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995a. p. 184-202.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da pedagogia crítica. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 11-21.
- VEIGA NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.