

IDEAU

**CARTOGRAFIA E PESQUISA ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO:  
POSSIBILIDADE DE PROCESSOS E DEVIRES**

**CARTOGRAPHY AND ACADEMIC RESEARCH IN EDUCATION:  
OPENINGS OF PROCESSES AND BECOMINGS**

**CARTOGRAFÍA E INVESTIGACIÓN ACADÉMICA EN  
EDUCACIÓN: APERTURAS DE PROCESOS Y DEVENIRES**

**José de Assis Moraes Júnior**

Mestre em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”,  
Rio Claro, São Paulo, Brasil. E-mail: [moraes\\_moncaio@yahoo.com.br](mailto:moraes_moncaio@yahoo.com.br)  
Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-5890-1490>

**RESUMO**

O presente artigo aborda a questão do método de pesquisa. Alocado na problemática *como pesquisar?*, busca compreender os limites da produção acadêmica no campo da Educação. Ademais, problematiza os modos de pesquisa arcaicos e, pretensamente, universais, a fim de repensar as estruturas de produção acadêmica. Neste ponto, a questão: como conceber uma pesquisa que, através das amarras metodológicas, aliena o objeto de investigação de sua dimensão ontológica, de seu potencial de vida, de devir? Como produção da História, a pesquisa deve ser concebida a partir de sua imersão no social real e não numa representação em frames, estandardizada em blocos que, pela figuração, paralisa a irrupção dos processos. Neste sentido, a análise da Cartografia, metodologia proposta inicialmente por Gilles Deleuze e Félix Guattari, parece corroborar com a urgência de reconstrução dos modos da pesquisa acadêmica, na medida em que compreende a dimensão processual da realidade a ser investigada. Para a análise pretendida, o artigo utiliza como referencial teórico os autores Gilles Deleuze, Félix Guattari, Suely Rolnik, entre outros.

**Palavra-chave:** Pesquisa. Método. Subjetividade. Cartografia.

**ABSTRACT**

This article examines the question of research methodology within the field of Education. Starting from the problem of *how to research?*, it reflects on the limits of academic production and critiques archaic and supposedly universal modes of inquiry. It questions how methodological constraints can alienate the object of study from its ontological dimension and from its potential for life and becoming. Rather than reducing research to standardized frames that paralyze processes,

---

DOI:10.55905/reiv5n2-016

Submitted on: 9.24.2025 | Accepted on: 9.25.2025 | Published on: 11.3.2025

it argues for a conception rooted in the immersion of the real social. In this perspective, Cartography, as initially proposed by Gilles Deleuze and Félix Guattari, emerges as a methodological alternative that recognizes the processual dimension of reality and supports the urgent reconstruction of academic research practices. In pursuing the proposed analysis, the article draws on the theoretical framework of Gilles Deleuze, Félix Guattari, Suely Rolnik, among others.

**Keywords:** Research. Method. Subjectivity. Cartography.

## RESUMEN

Este artículo examina la cuestión del método de investigación en el campo de la Educación. Partiendo de la problemática del *¿cómo investigar?*, reflexiona sobre los límites de la producción académica y critica los modos de indagación arcaicos y supuestamente universales. Se cuestiona cómo las ataduras metodológicas pueden alienar el objeto de estudio de su dimensión ontológica y de su potencial de vida y devenir. En lugar de reducir la investigación a marcos estandarizados que paralizan los procesos, se propone una concepción enraizada en la inmersión de lo social real. Desde esta perspectiva, la Cartografía, planteada inicialmente por Gilles Deleuze y Félix Guattari, se presenta como una alternativa metodológica que reconoce la dimensión procesual de la realidad y respalda la urgencia de reconstruir las prácticas de investigación académica. En el desarrollo del análisis propuesto, el artículo se apoya en el marco teórico de Gilles Deleuze, Félix Guattari, Suely Rolnik, entre otros.

**Palabras clave:** Investigación. Método. Subjetividad. Cartografía.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende analisar, como possibilidade de método para a pesquisa acadêmica no campo da Educação, o método da Cartografia, proposto inicialmente por Gilles Deleuze e Félix Guattari. Nossa primeira questão: como conceber os modos de produção do conhecimento acadêmico na pesquisa educacional contemporânea? E, mais especificamente, como conceber a produção acadêmica como conhecimento dos “processos – objeto da pesquisa educacional – acompanhando movimentos, mais do que apreendendo estruturas e estados de coisas?” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2010, p.8).

O campo de pesquisa educacional, sobretudo na contemporaneidade, não admite, a despeito das demasiadas insistências, métodos endurecidos,

desabilitados em relação à dimensão processual das composições das realidades e das subjetividades escolares.

A infinitude das emergências do campo educacional, com suas salas de aula, seus alunos, seus professores, seus gestores, seus gestos e olhares, suas lousas, suas cadeiras, seus sistemas de som e, fundamentalmente, suas relações emaranhadas, em rede, ora intrincadas, ora duras, ora maleáveis, ora compostas definitivamente, ora produzindo-se ininterruptamente a si mesmas, a partir de rupturas, rebentações, tessituras, nos impôs a questão: como, então, se deve pesquisar? Com que método? Como pensar a pesquisa educacional, e sua dimensão epistemológica, sem retirar da realidade observada o componente ontológico, o devir? Ou seria a epistemologia uma outra ontologia para a experiência do real? Como captar a dinamicidade do movimento, elemento substancial da vida escolar, com instrumentos e paradigmas antiquados, representativos, onde a figuração, sub-repticiamente, estandardiza a multiplicidade, forjando uma segurança epistemológica falaciosa?

## **2 DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA COMO MÉTODO**

O presente artigo utilizou-se da pesquisa bibliográfica e da análise de conteúdo como métodos. Na escrita, o método não se reduz a uma formalidade da técnica científica, mas expressa um modo de estar no mundo, de interrogá-lo e questionar seus signos. Antonio Joaquim Severino reconhece na pesquisa bibliográfica e na análise de conteúdo vias legítimas da investigação científica, no sentido de “compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto” (2007, p. 121) da produção bibliográfica. Nesse gesto, o pesquisador não apenas recupera discursos já elaborados, mas os re-inscreve em um novo plano de sentido-saber. O texto, ao tornar-se espaço de diálogo com outros textos, é também território de criação — lugar onde o pensamento se dobra sobre si mesmo, se rearticula, e se faz de novo. A pesquisa bibliográfica, aqui, é menos inventário de ideias e mais processo de escuta e reconstrução, onde o pesquisador, ao percorrer caminhos de leitura, traça seu próprio percurso de pensamento. Trata-se de compreender que todo ato de pesquisar é um ato

interpretativo, e que interpretar é, inevitavelmente, criar. Em Severino (2007), a pesquisa bibliográfica e a análise do discurso aparecem como trabalho do pensamento, onde a leitura se converte em movimento crítico. O pesquisador “atua sobre a fala [...] analisa, interpreta [...] procurando ver o que está por detrás das palavras” (2007, p. 122). O pesquisador, portanto, não atua na neutralidade: toda escolha, toda articulação conceitual, toda síntese é uma tomada de posição no interior da história do saber. Pesquisar, aqui, é reler o mundo pela mediação da palavra do outro, restituindo à teoria sua dimensão viva, processual, em que o pensamento é sempre devir. Por isso, a pesquisa bibliográfica e a análise não são prólogos à pesquisa empírica, mas constituem-se em método em si — uma forma de existência do pensar, uma prática reflexiva que, ao visitar o já dito-escrito, inaugura o ainda não pensado.

### 3 COMO OUSAR-DIZER-ALGO?

A indagação pelo método tem frequentado o campo da pesquisa em Ciências Humanas e muitos são os autores que, nas histórias das variadas humanidades, se debruçaram sobre esse aspecto da produção científico-acadêmica. O campo da Educação, como qualquer outro, também emana/demanda suas metodologias. Em última análise, pretende também produzir e legislar a veracidade de seus discursos acadêmicos. Logo, a questão a que nos impomos se inscreve na esteira da história do pensamento filosófico-científico-pedagógico, pois indaga pela possibilidade de produzir a verdade, por meio do método de pesquisa. Eis a questão: como pensar o método de pesquisa, na perspectiva da produção de um discurso, da linguagem e, portanto, da produção do texto acadêmico, como conceber sua missão de análise de uma realidade na proximidade com a dinamicidade da realidade mesma a ser contemplada? Como escapar ao enrijecimento, característico do exercício representacional e universalizante das pesquisas acadêmicas? Como abarcar na possibilidade – ou na impossibilidade do método – a dimensão da experiência como processo singular? Como *ousar-dizer-algo*, em Educação, sem utilizar um sem número de conceitos *a priori*, sem decantar representações estanques, que

só são verdadeiras mesmo apenas naquele ínfimo instante em que os olhos perpassam esta ou aquela cena do real? Como captar, por meio de um método, o vivido e o *trans-vivido* da experiência?

Dessa forma, traçar uma perspectiva de apreensão e inteligibilidade dos mecanismos que compõem as experiências da subjetividade requer inserir o conceito no espaço específico do social. “A subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social”, afirma Félix Guattari (GUATTARI & ROLNIK, 2005, p.40). A produção de subjetividade não se cola, portanto, na representação de um indivíduo, ela é adjacente a uma multiplicidade de agenciamentos sociais, a uma multiplicidade de processos de produção maquínica, a mutações de universos de valor. A subjetividade é sempre coletiva, é um agenciamento, encontra-se sempre imbricada na articulação de um coletivo de forças. Não deve ser, portanto, associada a um psiquismo, a uma interioridade. Ao contrário, a subjetividade se define pela sua conectividade com o mundo por estar associada à noção de paisagem, território existencial.

As escolas, por sua vez, como legítimas instituições construídas no campo dos *socius*, são compostas por um conjunto de disposições entrecruzadas, por pequenos cosmos que se articulam, circulam, colidem, forjando frágeis totalizações subjetivas que, tão logo advenha um novo movimento do espírito, do afeto, da cultura, do político, serão prontamente reconfiguradas, transfiguradas. A dinamicidade do social, de suas relações em rizoma, constituídas por quantas de força, ora da ordem dos discursos, ora da ordem das ações, ora da ordem do controle, essa dinamicidade está na escola. Que outro modo de pensar a escola, senão por meio de um método de pesquisa que se instale justamente na ambivalência do processo, como é o caso da Cartografia?

#### **4 DAS SIMILARIDADES**

Para alguns autores o método cartográfico encontra similaridades com outros paradigmas metodológicos. Tratemos, em primeiro, do método etnográfico. O conceito de “observação participante” adotado pelos autores que

praticam a etnografia é um conceito que diz bastante da postura do cartógrafo em sua relação com o objeto de pesquisa. A cartografia insere o pesquisador no campo de pesquisa como elemento constitutivo daquele campo e dos signos que são confeccionados e captados ali e não como ser-distante deles. Georges Lapassade, por exemplo, a respeito do método etnográfico, a fim de explicitar o conceito de “reflexividade”, afirma:

Se eu descrevo uma situação, eu contribuo para a constituição da situação que estou descrevendo. Na prática etnográfica, o observador participante colabora para produzir, por meio de suas descrições, a situação que ele descreve (LAPASSADE, 2005, p.46).

Há, ainda, outros conceitos fundamentais da metodologia etnográfica que são caros à pesquisa da cartografia. São eles: a escolha do campo como espaço de inserção do pesquisador, ou seja, o pesquisador é aquele que habita eventualmente um território a fim de compreender – e não explicar – os mecanismos detectáveis naquele campo. Trata-se, portanto, de um mergulho na cultura. A cultura, em sua materialidade, se apresenta como um campo de forças que captura e/ou é capturado pelo pesquisador. Dessa forma, o pesquisador não se põe fora do campo de análise. O pesquisador está imerso no campo, vivenciando sua força.

A pesquisa de campo requer a habitação de um território que, em princípio, ele não habita. Nesta medida, a cartografia se aproxima da pesquisa etnográfica e lança mão da observação participante. O pesquisador mantém-se no campo em contato direto com as pessoas e seu território existencial (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2010, p.56).

A adoção de uma postura de negação do etnocentrismo é, também, uma das contribuições importantes da etnografia para a pesquisa realizada pelo método cartográfico.

Um segundo método onde são encontradas alianças com a metodologia cartográfica é o método da análise institucional e toda sua discussão sobre pesquisa e intervenção.

Finalmente, uma terceira perspectiva metodológica que se avizinha das problemáticas instauradas pela cartografia é a psicanálise, sobretudo o conceito de atenção flutuante freudiano. Neste sentido, no texto “Recomendações aos médicos que exercem a Psicanálise”, conforme explica Virgínia Kastrup, Freud aponta que a mais importante recomendação consiste em não dirigir a atenção para algo específico e manter a atenção “uniformemente suspensa” (KASTRUP, 2007, p.16).

Dentre as contribuições teóricas sobre variedades atencionais envolvidas no estudo da subjetividade, destaca-se a de S. Freud sobre a atenção flutuante, apresentada no conjunto de seus “estudos sobre técnica”. No texto “Recomendações aos médicos que exercem a Psicanálise” Freud (1912/1969) aponta que a mais importante recomendação consiste em não dirigir a atenção para algo específico e manter a atenção “uniformemente suspensa” (KASTRUP, 2007, p.16).

A despeito das aproximações possíveis com outras tendências metodológicas, a cartografia sustenta uma série de elementos que lhe são peculiares e de suma importância para a pesquisa educacional brasileira.

## **5 O CASO DA CARTOGRAFIA**

Parece-me que vivemos hoje, na pesquisa em educação no Brasil, a tensão entre um estilo ‘clássico’ de pesquisa, articulado com uma perspectiva positiva, disciplinar, universalizante, e um estilo ‘transversal’ que investe na errância da curiosidade, apostando na emergência de possibilidades distintas, articulado com uma lógica da diferença, não universalizante (...) uma “pesquisa nômade ou menor”, que escapa, vaza, passa pelas grades disciplinares, proliferando saberes menores, distintos, inusitados (...) produzido mesmo como desejo de fuga, ciente do risco de perecer, de ser apagado, negado, vilipendiado (GALLO, 2006, p. 562).

O texto, em epígrafe, parece antecipar o núcleo de nossa questão, qual seja: a primazia, no campo educacional, de um estilo de pesquisa. Por um lado, o estilo “clássico” e “universalizante” e, doutro lado, dito pejorativamente “menor”, o estilo “transversal”, que “investe na errância da curiosidade” e na “emergência de possibilidades distintas”, como afirma Sílvio Gallo (2006, p. 562).

Aquele grande modelo, no entanto, ainda que aparentemente exaurido em sua potencialidade discursiva, atua ainda com bastante força e frequência entre as análises educacionais. Mesmo que sob a égide da proposição qualitativa, a produção da verdade em educação escamoteia a dinamicidade do real atrás de esqueletos representativos e controláveis, estruturados a partir de uma racionalidade centralizadora, arvorando uma totalidade inexistente, que se desfaz e se refaz a todo instante. Nosso ponto crítico: apostamos na falência do modelo dito clássico, maior e universalizante. E essa aposta, como primeiro movimento negativo, alerta para uma urgência: escapar à noção de *modelo*, na medida em que o modelo pressupõe a negação do movimento, a negação de outros modos de composição da pesquisa.

Para tanto, alinhamo-nos às ideias de Gilles Deleuze e Félix Guattari – sobretudo àquelas concernentes aos modos de análise proposta pela Cartografia. “Somos segmentarizados por todos os lados e em todas as direções. O homem é um animal segmentário”, afirmam Deleuze e Guattari (1996, p.83). Dirigir o olhar para a multiplicidade dos segmentos que nos compõem é o aspecto fundamental do exercício cartográfico. Destituída do caráter identitário e modelar, a subjetividade, objeto primeiro e último da pesquisa em Educação, deve ser necessariamente apreendida como multiplicidade. Linhas e vetores nos atravessam. Somos continuamente configurados em redes momentâneas, que consolidam subjetividades maleáveis, forças em agenciamentos e amarrações-formas temporárias. Sempre expostas ao devir da relação com o mundo das sensações, na medida em que toda forma tem uma espécie de adjacência, de franja de processualidade, essas formas temporárias são, portanto, submetidas a novas e outras formas que são compostas e/ou recompostas ininterruptamente.

Félix Guattari, a exemplo, insiste na necessidade de se

forjar uma concepção transversalista (...) que permita responder ao mesmo tempo as suas amarrações territorializadas idiossincráticas (Territórios existenciais) e suas aberturas para sistemas de valor (Universos incorporais) com implicações sociais e culturais (1992, p.14).

Esse aspecto relacional da realidade, que se configura e se reconfigura continuamente, é quem determina o trabalho de pesquisa da cartografia. A cartografia estará sempre olhando para essa zona de processualidade onde as configurações são momentaneamente consolidadas, territorializadas em territórios existenciais. O cartógrafo atua ali, questionando mecanismos, investigando espaços possíveis, frestas, em composições, aparentemente, enrijecidas. Portanto, observar o processo educacional na tensão com o processo de subjetivação impõe ao cartógrafo-pesquisador que a produção do pensamento seja espaço de experimentação. Situar-se nas frestas das configurações, em suas rachaduras, escavando espaços de fragilidade, implica a pergunta pela diferença. Ou seja, olhar para o processo é perguntar pela possibilidade do devir e, ainda, é tentar compreender os mecanismos que o interditam e os mecanismos que o liberam.

O trabalho do cartógrafo consiste em detectar e acompanhar o devir. O trabalho que se pretende desenvolver na cartografia visa captar a processualidade inerente às formas, ainda que sejam formas do presente. É sabido que os processos educacionais não resultam exclusivamente de processos históricos. Ao contrário, eles são essencialmente constituídos de processualidade e potência de mo[vi]mento, como possibilidade. Neste sentido, compreender os elementos constitutivos dos processos educacionais implica compreender o espaço no qual os movimentos se atualizam.

Na medida em que processos educacionais dizem respeito aos sujeitos dos processos, uma questão se afigura fundamental: como dizer a subjetividade? Superficialmente, a subjetividade pode ser configurada como perfil de um modo de ser, onde a pele atua como o limite que determina uma espacialidade demarcada em dentro/fora. No entanto, quando refinamos o olhar, quando redefinimos a perspectiva, a subjetividade passa a se configurar a partir de uma dupla tensão: subjetividade como limite pele/corpo e como processo de subjetivação numa relação de afeto com o mundo. Como pele/corpo, a subjetividade pressupõe o reconhecimento como desafio permanente e esforço sem fim; como processo, em relação com o mundo, a subjetividade implica pertencimento como experimentação, num esforço sem medida. Assim, a

percepção desse movimento dentro/fora, constituinte do processo de subjetivação, inclusive no espaço escolar, determina o bom resultado de uma pesquisa que se afirme como Cartografia.

Na especificidade do tema proposto pela educação, a cartografia circunscreve os limites da seguinte problemática: se os elementos que resultam na composição das subjetividades perpassam o ambiente escolar – considerado, aqui, como espaço privilegiado na formação do homem contemporâneo – quais são os componentes processuais em jogo e como acompanhá-los por meio da pesquisa? A cartografia, enquanto método de pesquisa, afirma Virgínia Kastrup, “visa acompanhar um processo, e não representar um objeto” (2010, p.32). Como método de pesquisa, pretende, ademais, cartografar as paisagens emergentes no território da cultura, especificamente no campo de fronteira estabelecido pelas relações entre educando/educador. Enquanto cartógrafo, o esforço consiste em identificar as marcas e os sinais de movimento dos processos educacionais em sua reinvenção permanente.

Assim, o cartógrafo sai a campo com a posse, apenas, de algumas pistas para a orientação de seu trabalho. O cartógrafo dispensa demasiadas ferramentas, ele quer antes, desenhar as paisagens emergentes a partir da ação no campo, sem perder a atenção no movimento que ocorre, nas suas relações. Identifica-se, portanto, inicialmente, a composição de duas linhas, que serão basilares para o pesquisador e para a pesquisa: o cartógrafo está atento à articulação entre seu trabalho específico no âmbito da epistemologia e aos efeitos que se configuram no âmbito da ontologia a partir dele. O cartógrafo sabe que a produção do conceito se desdobra, em efeitos, sobre as escolhas, em termos de subjetividades, dos indivíduos.

Para sair a campo, o cartógrafo se associa a um conjunto de conceitos-instrumentos que lhe oferecem alguns recursos.

No que se refere ao campo das escolhas dos modos de estar na vida, o cartógrafo quer apresentar as paisagens que revelam uma ontologia. Mesmo que o desenho das paisagens esteja atento à fluidez das figuras, há que mostrar a força do entrelaçamento entre o conceito e a ação. Pois a ação se deixa orientar por uma compreensão de mundos. Neste momento, o cartógrafo

encontra forte aliança em Michel Foucault e aproveita as suas orientações sobre os modos de reativação de um *éthos filosófico*. Aqui, trata-se de efetuar o trabalho de uma crítica constante sobre o nosso ser histórico, uma crítica do que dizemos, pensamos e fazemos através de uma ontologia histórica de nós mesmos. De acordo com Foucault,

a crítica vai se exercer não mais na pesquisa das estruturas formais que têm valor universal, mas como pesquisa histórica através dos acontecimentos que nos levaram a nos constituir e a nos reconhecer como sujeitos do que fazemos, pensamos, dizemos. Nesse sentido, essa crítica não é transcendental e não tem por finalidade tornar possível uma metafísica: ela é genealógica em sua finalidade e arqueológica em seu método (FOUCAULT, 2000, p. 347-348).

No esforço de realização da crítica sobre os limites do que nos constitui, o cartógrafo opera com a Arqueologia e com a Genealogia. Por meio da Arqueologia, o cartógrafo “não procurará depreender as estruturas universais de qualquer conhecimento ou de qualquer ação moral possível; mas tratar tanto os discursos que articulam o que pensamos, dizemos e fazemos com os acontecimentos históricos” (FOUCAULT, 2000, p.348). No uso da Genealogia, o cartógrafo “não deduzirá da forma do que somos o que para nós é impossível fazer ou conhecer; mas (...) deduzirá da contingência que nos fez ser o que somos a possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos” (FOUCAULT, 2000, p.348).

Mas o cartógrafo expande o seu trabalho para além da crítica daquilo que foi produzido como resultado dos processos de subjetivação em meio à cultura. Ele vai além da compreensão dos limites históricos colocados sobre cada sujeito para investigar as marcas daquilo que rompe com o estabelecido. Isto significa que o cartógrafo articula o trabalho da crítica sobre os limites históricos com uma atitude experimental, tudo isso a partir do apoio que obtém deste seu último aliado. Nos termos de Foucault:

Quero dizer que esse trabalho realizado nos limites de nós mesmos deve, por um lado, abrir um domínio de pesquisas históricas e, por outro, colocar-se à prova da realidade e da atualidade, para simultaneamente apreender os pontos em que a mudança é possível e desejável e para determinar a forma precisa a dar a essa mudança.

O que quer dizer que essa ontologia histórica de nós mesmo deve desviar-se de todos esses projetos que pretendem ser globais e radicais. (FOUCAULT, 2000, 348).

O que Foucault chama de ontologia histórica, portanto, está circunscrito a duas rupturas básicas. Em primeiro, a ruptura com a universalidade e a totalidade; em segundo, a ruptura com a perfeição e com a idealização.

Neste exercício da cartografia como método de pesquisa aprendemos, com Foucault, que “a experiência teórica e prática que fazemos de nossos limites e de sua ultrapassagem possível é sempre limitada, determinada e, portanto, a ser recomeçada” (FOUCAULT, 2000, p.349). E, ainda, aprendemos mais. Nos termos de Foucault, “isso não quer dizer que qualquer trabalho só pode ser feito na desordem e na contingência. Esse trabalho tem sua generalidade, sua sistematização, sua homogeneidade e sua aposta” (FOUCAULT, 2000, p.349). Na medida em que é preciso produzir o comum, o método cartográfico exige prudência e estabelece acordos.

A partir das leituras de Deleuze e Guattari, por exemplo, o cartógrafo desenvolve sua “atenção à espreita” e a condição de diferenciar os dados que se referem à competência para escolher aqueles que indicam uma artimanha.

A ativação de uma atenção à espreita – flutuante, concentrada e aberta – é um aspecto que se destaca na formação do cartógrafo. Ativar esse tipo de atenção significa desativar ou inibir a atenção seletiva, que habitualmente domina nosso funcionamento cognitivo. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2010, p.48)

De Husserl, compreende a necessidade de operar a “suspensão do regime de intencionalidade”, como condição para se deixar afetar pelos dados advindos do território por onde transita.

a suspensão é o ato de desmontagem da atitude natural, que é o regime cognitivo organizado no par sujeito-objeto e que configura a política cognitiva realista. É importante sublinhar que, quando sob suspensão, a atenção que se volta para o interior acessa dados subjetivos, como interesses prévios e saberes acumulados, ela deve descartá-los e entrar em sintonia com o problema que move a pesquisa. A atenção a si é, nesse sentido, concentração sem focalização, abertura, configurando uma atitude que prepara para o

acolhimento do inesperado. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2010, p.39)

Da leitura de Henri Bergson, a Cartografia aprendeu o uso do “reconhecimento atento”. Da leitura de Freud, investe na “atenção flutuante”. De Varela, compreendeu a imersão na experiência da “aprendizagem por cultivo” e de Humberto Maturana apreende o conceito de “autopoiesis”. Com Suely Rolnik, a Cartografia aprende a ativar seu “corpo vibrátil”, como condição para captar o movimento do desejo, operando sobre um determinado território por intensidades. Com Virgínia Kastrup, descobre, ademais, a necessidade de ativar a “atenção” e sabe como manejar o “rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2010, p.14). As categorias “corpo paradoxal”, extraída da obra de José Gil, e “corpo sem-órgãos”, formulada por Gilles Deleuze, se somam aos instrumentos necessários aos desenhos das paisagens, feitos pelo cartógrafo imerso no campo educacional, ao analisar os processos educacionais.

Portanto, para um trabalho de investigação cuja metodologia se pretende fundado no método da cartografia, a construção de modelos estruturais prontos, com questões a priori, metas específicas e caminhos predeterminados, configura-se, desde o início, um grave erro. Ainda que sustente certa diretriz na proposição dos mapas – e da prudência – em seu percurso, a cartografia consiste, essencialmente, em trilhar processos e devires que compõem um campo social, que é a realidade, em contínuo arranjo e desarranjo. “A cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processos, em obra” (BARROS; KASTRUP, 2010, p.73).

Contudo, o trabalho do cartógrafo não se define a partir do exercício da aventura sem direção e desprovida de todo sentido de orientação. Ao contrário, trata-se do desafio de inverter o sentido tradicional de método, sem, contudo, abandonar certa concepção de trajeto de pesquisa. Portanto, não se trata mais do antigo caminhar – relembrando a ortodoxia do conceito de método em Descartes – com resultados dados de antemão, com metas pré-fixadas e minimamente vislumbradas, mas, ao contrário, trata-se do primado do caminhar que delinea no percurso suas metas, alterando inevitavelmente, e

acintosamente, a produção dos dados de sua pesquisa. A cartografia propõe uma “reversão metodológica”, na medida em que transforma o “metá-hódos em hódos-metá” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2010, p.10, grifo do autor).

Neste sentido, o método cartográfico deve ser traçado no e a partir do plano da experimentação. Primordialmente, mergulha para dentro da malha dos agenciamentos que emergem entre sujeito e objeto de pesquisa. O cartógrafo percebe – no sentido específico da sensibilidade – mundos, configurações territoriais da existência, efemeridades, transitoriedades.

A cartografia é um “desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem” (ROLNIK, 1989, p.15). Transportá-la, portanto, para o campo das paisagens psicossociais, como a Educação, por exemplo, é afirmá-la como instrumento de análise da composição e desmantelamento de mundos, dos afetos que os atravessam e das intensidades que são captáveis. “A cartografia, diferentemente do mapa, é a inteligibilidade da paisagem em seus acidentes, suas mutações”, explica Suely Rolnik (1989, p.62). O cartógrafo acompanha um campo extremamente dinâmico. O que ele procura incansavelmente são processos e devires. Os processos educacionais pressupõem um entre, na medida em que, irrevogavelmente, constituem-se nas relações. Neste sentido, a cartografia consiste numa espécie de abertura ao finito ilimitado das possibilidades da existência humana.

Suely Rolnik, ao definir o trabalho cartográfico, o aproxima de quatro aspectos distintos da prática de pesquisa: com o exercício do “psicólogo social”, do “micropolítico”, do “esquizoanalista” e do “analista do desejo” (1989, p.74). Cada uma dessas facetas da atividade do cartógrafo configura uma especialidade no campo da análise. Ele será cartógrafo, na medida em que não revelar sentidos, mas criar sentidos a partir de um contínuo movimento de re-significação. Será psicólogo social, por sua vez, na medida em que assume a “indissociabilidade entre o psíquico e o social” (ROLNIK, 1989, p.75). De outra forma, encarna o micropolítico, quando compreende, em sua prática, uma dimensão política, uma política de análise da produção de subjetividade. Será esquizoanalista, na medida em que pretender “evocar a ideia de que a análise

do desejo é, necessariamente, análise de suas linhas de fuga, linhas esquizo por onde se desmancham os territórios” (ROLNIK, 1989, p.75). E, finalmente, analista do desejo, remontando a uma espécie de parentesco com relação à prática da psicanálise, com o “know-how da escuta psicanalítica do invisível” (ROLNIK, 1989, p.75, grifo da autora).

Diante de um cenário tão profuso de devires, da própria dinâmica do devir que constitui a realidade, a cartografia desenha mapas. O objetivo da cartografia, afirmam Laura Pozzana de Barros e Virgínia Kastrup, é “desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão está conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente” (2010, p. 57). Demarcações efêmeras, transitórias, brotam e se esfumaçam, constituem mapas, descodificam mapas significacionais e sobrecodificam-os dinamicamente. É nesse quiproquó semiótico, que é a realidade mesma, que os processos educacionais estão se compondo, emergindo a cada instante para o centro do palco do plano social. O cartógrafo, com seu trabalho de caráter atencional, tem como instrumento uma realidade sempre em movimento. Está, acima de tudo, imerso nela, em tal realidade heterogênea, metamórfica, transmutante.

Se preferirmos, Luiz B. Lacerda Orlandi, em seu texto “Que estamos ajudando a fazer de nós mesmo?”, descreve a problemática da nossa inserção na realidade. Compreender, segundo ele, a dimensão de rede do plano social, requer a percepção de uma sensação fina, tênue. Ele diz,

Por minúsculo que seja cada um desses eus, e por mais irrisória que seja sua atividade principal, ao fazer isto ou aquilo seu fazer está sempre sobrefazendo outras coisas, seja num plano de composição molar, onde cada tarefa em cada lugar implica ou remete a outra, estando todas como que enredadas numa composição plural, seja num plano molecular de imanência, onde o fazer está imerso em translugares, em complexas zonas intensivas de indeterminação (2005, p. 219).

Desta forma, estamos lançados num jogo contínuo e labiríntico de questões cada vez mais imbricadas. Questões que se sobrepõem às antigas questões de um passado tão presente, num rodopio incessante. Isso não significa, contudo, como afirma Orlandi, no que se refere à catástrofe e ao

desespero da existência, que estamos num grau diferente daquele que a humanidade vivenciou até agora. “Essa impressão de viver no âmago do problemático, talvez seja a mesma sentida pelos viventes em qualquer lugar e em qualquer época histórica”, afirma ele (ORLANDI, 2005, p. 219). No entanto, a evidência de um momento ímpar, “marcada por um excesso de sinais que apontam para a dramaticidade de um vasto e onipresente paradoxo” (ORLANDI, 2005, p. 220), parece indicar o caráter único da realidade presente. E é aqui que estamos, no bojo dessas questões é que propomos a pergunta pelo método de investigação da pesquisa acadêmica. Pesquisar o campo social – a educação, em nosso caso – considerando sua efervescência, seu dinamismo como produtor de devires múltiplos, requer a escolha de uma metodologia que condiga, de fato, ao propósito do exercício que é o de descrever os processos educacionais, em sua natureza de processos.

## **6 PARA FINS DE CONCLUSÃO**

A discussão empreendida ao longo do presente artigo permitiu compreender que o método cartográfico, conforme proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari, ao deslocar o eixo da representação para o da experiência, oferece à pesquisa em Educação a possibilidade de se reinventar como prática viva, processual e, por isso, ética. Em oposição às metodologias tradicionais, de caráter positivista e universalizante, a cartografia não pretende standardizar o real, mas acompanhá-lo em seu movimento, reconhecendo na produção das subjetividades o campo de forças em que se produzem sentidos, saberes e modos de existir. Assim, a pesquisa deixa de ser mero exercício de descrição ou análise distanciada e fria e se torna um ato de implicação, de uma implicação imbricada, um gesto em que pesquisador, objeto e campo se constituem mutuamente, compondo um plano de imanência onde o pensamento e a experiência se entrelaçam.

Ao retomar as contribuições de Deleuze, Guattari, Rolnik – entre outros – o texto evidencia que pesquisar é, antes de tudo, criar, produzir. O método cartográfico, neste sentido, compõem um modo de produção de conhecimento

que restitui à ciência sua dimensão estética, política e ontológica. Trata-se, portanto, de compreender a Educação como território de *devires*, onde o pensamento se faz ato e a teoria se encarna em prática. O método cartográfico não se propõe como modelo, mas como atitude investigativa inspirada na filosofia da diferença de Deleuze e Guattari — uma forma de estar com o mundo, atento às suas brechas, intensidades e emergências, acompanhando os processos que, incessantemente, reconfiguram o humano e o educativo.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (orgs). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulinas, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARRI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia e Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1996.

GALLO, S. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 551-565, set/dez. 2006.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolíticas: cartografias do desejo**. 7ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

KASTRUP, V.. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acessos em 16 de Julho de 2009.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (orgs). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulinas, 2010.

LAPASSADE, Georges. **As Microsociologias**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ORLANDI, Luiz B. Lacerda. Que estamos ajudando a fazer de nós mesmos? In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo. (orgs.) **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (orgs). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulinas, 2010.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**. Transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.