

Professor/a Infernizando na Aula de Metodologia Científica (Com Nietzsche, Deleuze e Outros Malditos)

Prof^a. Dr. Claudia Madruga Cunha

(PPGEDU/UFRGS; FEEVALE)

Prof. Drnt. Luciano Bedin da Costa

(PPGEDU/UFRGS; bolsista/Capes)

Resumo:

O/A professor/a-rizoma infernizando na aula de Metodologia Científica fala da tarefa de ensinar os alunos a fazer “ciência” e que ensinar regras e métodos se associa à tarefa de ensinar a perguntar. Diz que é preciso ensinar a questionar, criar problemas, polêmicas. Mostra necessário o desfazer do óbvio, na pergunta: o que é a ciência? Coisa que inclui a proposição das certezas, dos conceitos, que traduzem, nas barreiras do científico, toda uma cultura. Desconfia do que está ao redor de modo tão natural apresentado, na certeza e na exatidão científica e na evolução da tecnologia. Esse/Essa professor/a de Metodologia pergunta pelo sentido do seu fazer, pois observa que a construção da ciência nada tem a ver com a passividade imposta nas suas regras e nos seus métodos. Faz da sala de aula um escoamento por onde passa a vida e cria uma ciência *Mana* que trabalha certo despropósito no que está originalmente instituído no científico. Tal ciência quer traduzir e interpretar o intensivo rotinizado, nas formas de composição do vivido. Nela Nietzsche é um ingrediente poético e Deleuze, Guattari, Boaventura Santos, parceiros de uma orquestração que substitui a ciência tradicional por outra que quer fazer do aluno um vôo criador.

Palavras-chave: metodologia científica, professor/a-rizoma, ciência *mana*, multiplicidade, criação-intensiva.

Abstract:

The teacher that disturbs in classes of scientific methods, talks about the work of teaching the classmate to make science and teaching rules and methods in this case: there's an association of concepts of teaching to ask. He talks that it is necessary to ask, make troubles and controversies. He shows that is necessary to unpack the obvious in the question: what's the science? Thing that includes the proposition of certainties of concepts, that translates in difficulties of scientific methods, all specific culture. He doesn't trust in his

roundness in certainty scientific exactness and technology evolution. This teacher asks for the meaning of his work, that looks the construction of science, concluding that it hasn't got the passivity of obligation in your rules and methods.

He makes the class as a way where the life passes and raises *mana* science that works with less value in the original included on scientific. Such science wants to translate and understand the intensive routine, in the forms of composition of life. In that Nietzsche's a poetic ingredient and Deleuze, Guattari, Boaventura Santos, partners of an orchestra that substitute the traditional science for other that wants to become the classmate in fly creator.

Keywords: scientific methodology; rhizome teacher; mana science, multiplicity; intensive creation.

Introdução: Para que o insólito não se desmanche no ar

Ao/À professor/a de Metodologia Científica cabe a tarefa de ensinar os alunos a fazer “ciência”. A tarefa de ensinar regras e métodos se associa à tarefa de ensinar a perguntar. Precisa ensinar a questionar, a criar problemas, polêmicas, etc. Deve desfazer o óbvio, na pergunta: o que é a ciência? Isso inclui o como se constroem as certezas, os conceitos que traduzem as barreiras do científico, que, atravessadas, pela cultura e pela mídia, passam a fazer parte do senso comum como algo que não se discute. Faz parte dessa cultura aprovar tudo que é dito pela ciência. Foram os cientistas que disseram, então está provado, certo, verdadeiro. É com essa cultura passiva da certeza sobre o produto da ciência que uma disciplina que pretende ensinar seus métodos, como a Metodologia Científica, deve se preocupar.

O problema é o quê perguntar. Perguntar o porquê ou perguntar por quem? A quem se pretende chamar para viver a experiência do saber, o aluno com

todas as suas circunstâncias de aprendiz ou o futuro especialista já circunscrito em um projeto pré-cientificista? Deve-se exorcizar o amante do saber ou remeter uma espécie de elogio à castração do especialista?

Perdeu-se o projeto mágico, já não se sabe mais fazer fogo, só acessar botões. Já não se captura a incandescência hipnótica do fogo, nas partículas que queimam ao léu. Já não se queima mais pelo sabor das descobertas, tudo é reprimido, retrocedido - no lugar da dúvida, o "Dorflex" da certeza. Daí o porquê do "Prozac", dos cartões de crédito, da Internet e sua rapidez de estar em todos os lugares, do seu tipo de acesso múltiplo, oculto, Zé-todos, Zé-ninguém. Esse constante desejo reprimido e camuflado, essa necessidade suprema de modelos de bem e do mal, essa constante imperfeição que escova os dentes toda a manhã, gasta na farmácia, oprime-se no supermercado, é, na sala de aula, a hipótese de saber o quê, o porquê saber sobre a ciência. Eis que se ensina a Metodologia na sala de aula, cuja expectativa não é outra senão a das regras e dos modelos que conduzem às certezas. Certezas que pairam sobre quando há regras, idéias regradas nas folhas de papel, todas as medidas, modelos, exemplos copiados, postos ali, simplesmente postos, são o inferno do de Metodologia.

Por que se precisa de tanta certeza? Por onde amenizá-la? Como ensinar uma história da ciência na qual, exorcizada a culpa, não sobrevenha o limite e a desventura de sermos tão humanos, tão falíveis e processualmente tão previsíveis? Como ensinar a des/cobrir em cima do que já está pré-elaborado? O desenvolvimento histórico da ciência, o seu incremento e a sua expansão dentro de nossa cultura têm se vinculado, por vários aspectos, à filosofia, ainda que essa história mostre que o sucesso da ciência acarretou o descaso com a filosofia, com o pensamento crítico e especulativo, afastando a dúvida e privilegiando as certezas. Deve a Metodologia Científica ensinar a ciência e sobre o método científico e, também, ensinar o prazer da descoberta, de qualquer descoberta, de qualquer mexida, rizoma que se construa entre a teoria e a prática, entre a sala de aula e a vida.

Compor outro olhar, desconfiar do que ao nosso redor está de modo tão de natural e culturalmente sendo proposto, como a certeza na exatidão científica e na evolução da tecnologia. Cabe ao/à professor/a de Metodologia ensinar a perguntar, pois a construção da ciência ou das ciências e sua evolução nada têm a ver com a passividade imposta nas suas regras e nos seus métodos. Compete a esse/essa professor/a fazer da sala de aula um escoamento por onde passa a vida. As regras e os métodos suprimem, no mais das vezes, a criatividade, a espontaneidade, a explosão interna que um novo pensamento, uma nova compreensão ou nova descoberta sobre as coisas nos causa.

As regras e o método são instrumentos e, como tais, devem ser utilizados. Epistemologicamente, como uma espécie de pré-condição do devir, não são limites e não devem impedir o estímulo à dúvida, à diferença que

se impõe no modo como cada um os assimila, os transforma ou os deforma numa nova contribuição. Fazer ciência não é delimitar o pensamento num processo, é, antes, questionar, numa dinâmica sempre diferente, o que está sendo proposto temporariamente. Fazer ciência é inquietação, libertar rizomas, interpretações e delírios do conhecimento. Trata-se de "extrair o rigor do delírio e o delírio do rigor" (MACIEL, 2004, p.145).

De acordo com Santos (2000), nunca como em nossos dias, houve tantos cientistas filósofos para pontuar a latência das novas perspectivas que se abrem na relação ciência e o fazer científico. É preciso questionar o que se faz em ciência, o que se diz com e sobre ela, para que se ensinam as suas regras. A palavra ciência vem do latim (*scire*) e significa conhecimento, sabedoria; de onde deriva também a palavra *consciência*, já que conhecer alguma coisa é ter consciência de sua existência.

O conhecimento não se dá apenas representando, mas é principalmente sentido e conjuntamente interpretado. Conhece-se para além dos sentidos e das interpretações, para além da consciência. Conhece-se mesmo quando não definimos o quê, mesmo quando não se sabe o porquê. É também produzido por resíduo e não, necessariamente, por consequência. Os sentidos e a consciência interagem com múltiplos conhecimentos que se entrelaçam e se entrecruzam: o senso comum, o artístico, o filosófico, o teológico e o científico.

Quando se ensina ciência, ainda é colocado em prática o modelo epistemológico e matemático da Modernidade. O ensinar, por esse viés, passa a ser o caminho de uma verdade única, de um projeto que utilizou um aspecto que não se encontrava nos gregos, isto é, que a natureza era para ser dominada e nela se incluíam os outros homens. Não dá para dizer que como projeto científico, como se fosse possível uma ciência pura, a Modernidade tenha falhado. Afinal, o homem já foi à lua, a expansão da tecnologia beneficia todas as áreas da ciência, estando a humanidade a um passo de criar um clone humano - se é que já não o criamos!

A parte inflexível do projeto moderno reflete-se na dimensão do humano, na própria compreensão que o homem passa a ter de si mesmo, no que se ensina e como se ensina o fazer científico, no modo como a sociedade vem entendendo o que seja educação. A partir da utilização dos recursos e métodos da ciência, a escola foi se tornando um produto matemático e lógico, no qual tudo é previsto e medido por provas. Perdeu-se a magia no ensino ou ficou esquecida.

É preciso, portanto, suavizar esse discurso matemático que exige que os alunos entreguem suas propostas, suas idéias, dentro de regras, fixando um modelo. É preciso explorar mais a ciência como contingência, incerteza, flexibilidade; torná-la um brinquedo, no qual o pesquisador se perde, esquece nesse fazer lúdico e, explorando idéias, conforta seus ideais, não apenas suas certezas.

Não se pode aplicar o método nem ensinar as regras sem antes estimular uma crítica que seja dentro de estruturas multiplicativas do sentido. Que sejam éticas e/ou filosóficas, mas que permitam fluir os rizomas e que esses venham ou surjam do encontro de uma compreensão mais ampla do que é Metodologia Científica.

Uma ciência mana que fale do indizível, pelo não-exercício do instinto de rebanho.

O/A professor/a do método-rizomático é aquele/a que circula entre os pressupostos do “paradigma emergente” de Santos (2001) e a concepção da multiplicidade constituída por Deleuze e Guattari (2000). Ele/ela elege, em Santos, a compreensão que a ciência na pós-modernidade, ao pretender um conhecimento-emancipação, precisa inventar uma nova retórica, em que o conhecimento tecnológico possa se transformar em sabedoria de vida. O ponto de partida dessa teoria seria a não-necessidade de um modelo único, de um modo pré-formulado de fazer ciência. Essa nova retórica cria multiplicidades, pontes sem margem, entre o conhecimento e a vida que vai determinar rizomas. Rizoma é algo que não possui uma única forma, mas formas diversas. É algo que não se estende só em uma direção, mas em várias, possivelmente, em todas, justapostas, sobrepostas, conjuntivas e disjuntivas.

Esse/Esta professor/a não resgata apenas o ser do aluno nessa total possibilidade de ação/criação, resgata, em conjunto e na sobreposição, o seu próprio ser ou o sentido desse ser. Como professor/a de Metodologia Científica, ele/ela mesmo/mesma um é rizoma por onde escoam os múltiplos rizomas na sala da aula. Ele/Ela mesmo/mesma é o pivô depois da queda raiz da modernidade. Por entre sombras e espectros, rastros deixados por uma lógica, uma ontologia e uma metafísica em ruínas, o/a professor/a-rizoma reina na aula de ciências para ensinar o quê? Ele/Ela é oscilação que se rende ao vazio e ao acaso infinito, quando todos os campos estão preenchidos pela presença finita do ser. É a existência do não-ser, a presença do indizível, a não-confirmação do ser em busca de uma unidade; é a fragmentação necessária de uma existência contingente. Ele/Ela é presença sem definição, fragmentado dos rastros do vazio e do nada, de um em um, de um em muitos, de muitos em muitos, de muitos e menos um, de menos um e menos uns. Sendo rizomático, não algo não totalmente cheio nem totalmente vazio, agencia o *aliquid*, o *virtual* ou a diferença por vir diferente.

Por isso, sua compreensão de ciência é *Mana*. A opção aposta no sagrado, pois o *Mana* “no mundo antigo era uma realidade de vida evidente por si mesma” (ARMSTRONG, 1994, p.28), antes de virem os gregos, romanos, etc. O mana era algo divino, nem bem nem

mal, mas que um deus precisava possuir para mostrar seu valor; nesse sentido, ele é pragmático; já em outro, ele é a manifestação de algo posto, proposto sem ser necessariamente explicável, ele não é uma abstração filosófica. A ciência *Mana* que faz uso do mana - poder divino, resgatando o encantamento. Propõe cutucar os demônios em busca de fluxos mágicos, que colocam o sagrado como aquilo que, de alguma maneira, todos possuem, pela existência, resistência ou insistência em dar sentido ao estar vivo.

Tal professor/a entende que sua tarefa científica mana é liberar no aluno o indizível, o não-compreensível; aquilo que, no contexto tecnocrático, é desprezível; aquilo que, no sociocrático, está como presença latente indefinível; aquilo que, na cultura, é o significante produzido pela criatividade. O que é buscado nessa tarefa não é um sentido lógico, nem metafísico, nem genealógico da pesquisa científica; nem tampouco quer instaurar uma divindade que ronde a ciência, mas prover de mistério os espaços do esquecimento e os espaços encobertos por tudo aquilo que é humano; prover do enigma da inquietude tudo aquilo que nos preenche e nos esvazia; e “no pulso que ainda pulsa”¹ torna possível sua criação.

Nesse sentido, ele pré-define o mínimo. Emprega de Deleuze e Guattari (2000) não só esta idéia de rizoma, mas também seus princípios². O primeiro e o segundo que caracterizam o rizoma são a conexão e a heterogeneidade. Ora, esse/essa professor/a, quando assume que um rizoma pode ser conectado a qualquer outro, assume a teoria como pré-teoria, o conceito como campo de dispersão e conexão, as fórmulas como uma pré-aprendizagem em que a condição método é derivativa. Propõe o agenciamento entre as idéias e que não privilegie uma cadeia em si, mas os fluxos que dela emanam; isto é, compreende o método como a construção de um ou de um grupo, de uma realidade possível. Salvaguardando a multiplicidade que já não possui mais nem sujeito nem objeto “mas somente determinações”, convoca nos alunos a passagem para uma outra dimensão na qual o resgate do valor da vivência é a grandeza do saber. Um saber que se faz pelo meio, pelos múltiplos significados da vida, dando espaço para novas combinações e re-significações. Portanto, rejeita pontos ou posições que criam estruturas rígidas, pois as multiplicidades definem-se pelo fora, pelas linhas de fugas, como fragmentos de um todo fragmentário, contemplam o mana.

Fomentando este o terceiro princípio, que é o da multiplicidade, o próprio método nessa ação seria uma linha de fuga ou uma desterritorialização que permite a conexão com outras multiplicidades, permite a mudança. Esse método, como plano de consistência, é o fora de todas as multiplicidades; como linha de fuga é, ao mesmo tempo, a realidade de um número de dimensões

¹ Alusão à música dos TITÃS. “O Pulso ainda Pulsa”.

² Deleuze e Guattari (2000), em Mil Platôs livro1, trabalham a questão do rizoma, apresentando-o a partir de seis princípios particulares.

finitas e a impossibilidade de uma dimensão suplementar.

Usando o quarto princípio de ruptura a-significante, defende para cada aluno a intensidade de seu ser muitos, pois todo rizoma compreende linhas de segmentariedade, segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc. Não há caverna, não há estrutura lógica, jaula, raiz, de onde emana o conhecimento, apenas linhas de desterritorialização por onde o que vem a ser conhecido escoam sem parar. Não há domínio, posse do conhecimento, mas atribuição de significados, que corta, atravessa as estruturas, reúne ou separa, rompe ou quebra, em qualquer lugar. Ensina esse projeto o fazer-se do projeto, ponte de muitas margens, um processual aberto, algo que espaço de se representar e é sempre uma linha e pode ser retomado segundo uma ou outra de suas linhas e, segundo, outras linhas. Como linha de fuga pronuncia-se parte do rizoma. Articula a conjugação dos indizíveis, o espaçarem-se fora do espaço, o entender-se, no equilíbrio de muitas possibilidades. Estimula o curso incurso, embarcar nas linhas de fuga que escoam num fluxo onde o aprendiz é passagem um entre mestre, espelho sem imagem. Algo que desafia uma ciência *Mana*, quando constrói entre-meios possíveis em que o conhecer não é se reconhecer e, sim, projetar o fora de si.

No quinto e no sexto princípios, que são o de cartografia e decalcomania, ser um professor/a-rizoma não implica ensinar a Metodologia Científica por nenhum modelo estrutural ou gerativo. A ciência *Mana* não quer concentrar uma ação que remeta à idéia de um deus único, nem a qualquer idéia de eixo genético e estrutura profunda. Não quer ensinar a não-promoção de unidades, pois sua ação é contra o endurecimento lógico que proporcionou na ciência hierarquias e sobreposições. A ciência *Mana*, portanto, entendida como cartografia, é algo aberto, conectável em todas as dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente.

Ensinar “manamente” é buscar mais do que uma nova retórica - na tradução de sentidos novos para ensinar ciência. É quebrar os paradoxos que vão numa só direção, é fragmentar o possível em busca das múltiplas possibilidades. Fazer rizomas das ciências *nas* ciências, tornar possível “n” conexões a partir de um ponto qualquer com outro qualquer e, em cada um de seus traços, não remeter necessariamente a traços da mesma origem. Mergulhado nisso, o/a professor/a dispõe e expõe, entre rastros, no *Mana* das ciências, sem nem início nem fim, um apelo à intensidade em que ele mesmo é dado intensivo.

O/A professor/a dialoga com Nietzsche em A Gaia Ciência: O que fez do aluno este pássaro sem vôo? O que fez da ciência um deus decaído?

O/A Professor/a-rizoma coloca Nietzsche na poltrona da sala e ri com ele. As palavras do filósofo

agem sobre seu corpo. Não há presença física do pensador, mas os sentidos de suas palavras pairam na sala, enchem esse espaço dessa presença não presente. O corpo pleno do/da professor/a envolve-se com o aconchego vibrante das palavras e sua existência, nesse momento, não é apenas dedução daquilo que interpreta, é corpo, nesse momento, interpretação. Ele não entende a *Gaia Ciência* (2001), sente-a. As idéias entoam suas possibilidades, as idéias na sala, na casa, na poltrona, no livro, pelo braço, pelo espaço. As idéias, fugas do livro, são no agora riso!

Idéias em crise são as grades do pensamento. Convocam as convenções pré-fixadas pela moral, pela religião, pelas doutrinas da finalidade nesses tempos pós-modernos, neocapitalistas. O/A professor/a é o lugar ora mestre, ora aluno, sob as sombras dessas grades. É o lugar ambíguo onde sua ação se interroga e quer fazer passar o vôo do aluno, naquilo que insiste em fixar regras, quer libertar devires. Fuga em busca da motivação, da interrogação, da incerteza, da desrazão ou da razão oblíqua na paixão que envolve o conhecimento.

Mas as asas do aluno estão pesadas pelos produtos da ciência e pela crise gerada em seu interior, que tornou todos essas espécies de paixões adormecidas. Pressentia Nietzsche (2001) que toda sociedade em ordem faz adormecer as paixões. Algo ficou esquecido e não pode ser provado nem aprovado nesse conhecimento. Até o momento, nada daquilo que deu colorido à existência teve história: onde está a história do amor, do cupidez, da inveja, da consciência, da piedade, da crueldade? A ciência é ensinada como resultado de um processo, no qual o conhecimento é excludência daquilo que na maior parte vezes se pensa ser. Ensina-se em nome dela a não voar, a não rir. Regras não dão asas e, quando querem expurgar os erros, excluem com elas parte do que se é.

Certa estrutura, na ordem das regras, impõe e produz artificios, cascas e cascos, nos quais a crença científica diz, ou pretende dizer, quem é o objeto do quê. Contudo, nisso não se explica por que rimos com Nietzsche, por que um pensamento emociona. As regras mais calam, empacotam o pensamento, embrulham-no em suas formas, do que revela um incentivo, um motivo pelo qual devamos ensinar o fazer ciência.

Uma “pedagogia-rizoma” (CUNHA, 2006) agencia uma ciência *Mana* que trama uma outra forma de compreensão de sentido de se fazer/ensinar ciência. Isso envolve outras idéias sobre o conhecimento que já estavam tramadas em Nietzsche (2001), na sua postura lúdica e embriagante. Coisa que instiga menos uma crítica pela crítica e mais o propósito com que ela se instaura. Quando o autor fala que a ciência tem por objetivo último proporcionar ao homem o máximo de prazer e o mínimo de desprazer possível, ironiza a forma como determinadas estruturas se impõem, minimizando o próprio ser humano e sua existência, pelos aspectos explorados na imposição de um saber. Resulta que se são elas que explicam e qualificam, no uso da razão, a atitude científica, os cientistas, caminhando sobre esse

traçado, inventam para si virtudes e passam a agir/existir sob determinadas leis, sem admitir que, habituados a elas, fazem da imobilidade um bem, desprezando a mudança. A Ciência joga duro e, às vezes, joga dados, sem se importar em quem vai incidir o azar.

E as asas dos alunos? Pesam. Pesam de preceitos, preconceitos, excessos de determinação, de lógica, de teoria, pesam e não deixam voar as idéias. Cabe a esse/essa professor/a-rizoma fazer do lúdico e do riso, proposto na *Gaia Ciência*, uma das características de sua ciência *Mana*. Propor uma ciência-arte, um fazer imbuído da livre criação, uma articulação de idéias que não se dirige para um sentido único ou para a criação de um novo mito. A questão não é propor novos mitos, mas uma inquietação gerativa que pressuposta, na interpretação mesma, atribuidora que é de significados em todos os sentidos, possibilita uma *Mana* fundamentação.

A ciência *Mana* é aquela que quer fazer levantar as asas do aluno, fazê-lo voar com e pelo conhecimento; quer resgatar a sua presença, o seu autoconhecimento pelo não-dito, quer manifestar as suas paixões ludibriadas pela razão, destruir o mito da unidade ocidental pela valorização da multiplicidade e da diferença, nos muitos em sala de aula, vários e diferentes olhares, tramas de infinitos vãos.

Para Nietzsche (2001), a ciência ocidental desenvolveu-se, nos últimos séculos, graças a três erros: o primeiro, porque, com ela e mediante seus pressupostos, esperava-se compreender melhor a bondade e a sabedoria divinas; mas isso só promoveu sua sacralização e a aceitação incondicional dos produtos gerados por ela. Em segundo, porque se acreditava na absoluta utilidade do conhecimento, sobretudo na sua íntima ligação com uma moral, um saber e uma felicidade; porém, nesse perfil, o que fez foi gerar o protótipo do homem ocidental europeu como a raça superior e perfeita, subordinado a outros povos, raças, culturas, aos seus procedimentos. Em terceiro, porque, na ciência, pensava-se ter e amar algo desinteressado, inócuo, que bastava a si mesmo, verdadeiramente inocente, no qual os impulsos maus dos homens não teriam participação; entretanto, esse falso desinteresse fomentou os ideais totalitários, o mau uso da natureza e a exploração do homem pelo homem.

O/A professor/a que quer trabalhar o método rizomático não pode fazer da constatação do erro sua sublimação, por isso não deseja fazer/ensinar, simplesmente, aquela ciência; mas pretende conceber uma ciência *Mana*, comprometendo-se a perder nisso. Quer fazer uma ciência que saia em busca dos sentidos, fluídos de outros rastros, que não aqueles de um deus decaído, pois nela não se plana sob ruínas e, sim, alimentam-se de liberdade outros sonhos historicamente interrompidos pelo conteúdo emblemático do cientificismo.

Invoca o sentido do ilógico daquilo que está por debaixo e na pele, na superfície. Almeja fomentar rizomas, liberar devires, deixar bailar emanações em que a ciência *Mana* seja o desafio da harmonia. Uma

ciência *Mana* não trabalha com a razão e, sim, com o dom, com aquilo que se possui e pertence a todos, despertencendo-os. O dom só tem significado na vida, quando posto em dispersão, numa relação que não é em si, mas de si. É uma abertura que não entende o sentido porque é sentido existindo, no seu percurso.

Entretanto, os que criam também podem destruir, quando não se mostra o interesse por detrás do conhecimento. Toda criação é interessada. Portanto, não basta criar novos nomes, avaliações e probabilidades para, em longo prazo, criar novas coisas. Partindo de uma concepção *Mana* de ciência, não se é criador nem criatura, por acaso de si mesmo, mas no acaso de si. Implica que criar é estar extremamente envolvido nele e por ele, dissolvido, no seu inaudito, na sua inadequação constante, nos acontecimentos que revelam o mundo da vida. Nasce-se sempre do meio para o meio, algo que não basta a si mesmo, é pura relação, entre rastros, entre meios.

A ciência *Mana* busca trabalhar certo despropósito do que está originalmente instituído no conhecimento científico. Enquanto linha de fuga de um/a professor/a-rizoma, a ciência *Mana* é rastro mágico, cria-se em e nos acontecimentos, traduz e interpreta o intensivo rotinizado, nas formas de composição do vivido. Desterritorializa-se, sai de seu território seguro para repovoá-lo com o novo, para reterritorializá-lo. Nele, Nietzsche é um ingrediente poético, eclético, um viramundo, vir-a-vida. Compõe com ele um ritmo no qual o/a professor/a-rizoma é pó, sangue indo e vindo, palavra calada, blusa suada colada na pele, sobre-pele, no palco em que se inventa, a sala de aula. Lugar onde se dispõe a orquestrar a ciência *mana* e fazer do aluno um sonâmbulo acordado, um realista adormecido, um utilitarista esquecido.

Movidos pelo desejo querem que o aluno se dissolva nessa compreensão e signifique o conhecimento como um fluxo ou refluxo, mais naquilo que ele tem para doar, do que dispõe para receber. Essa disposição entende-se, enquanto ação, como algo que se põe nunca de um só para um só, não há parte essencial, nesse projeto, apenas parte responsável, como devir ou linha de fuga.

A metodologia rizomática e suas implicações

Pensar numa metodologia rizomática envolve, portanto, a apropriação dos autores por parte dos alunos, como um meio de explorar suas idéias que, por sua vez, são um meio de explorar o que passa entre a vida e o sonho, a incerteza refletida no seu ser estar entre o pensamento e as coisas. Trata-se de liberar o corruptível no aluno, o seu lado poético e sua conseqüente imperfeição. A tarefa dele, de estudioso e de pesquisador, nunca se esgotará naquilo que move suas pretensões; sua clarividência nunca lhe mostrará tudo o que gostaria de ver. O antegozo da sua visão nunca é, nela mesma, o sentido. Deve-se acabar com uma cultura salvadora e reformista, a qual coloca no

cientista e no pré-cientista a condição de um sujeito portador de verdades. Toda teoria é um instrumento, não uma linha reta, mas flexível, que pode ser usada em seu campo e outro. Daí fazer do aprendiz uma avidez necessária, alguém que, na superfície, não cava buracos para enterrar a cabeça, como faz a avestruz.

O aprendiz no uso da ciência é um caçador de devires, um coletor de rastros, um itinerante sem itinerário; não é um obreiro que serve ao mercado, mas um artista que produz e é produto de sua paixão. Uma ciência *Mana* lhe move algo que vem da alma e retira dela o gozo e a fome, sentimento e sentido. Trabalho que insere a dor, a paixão e o ante-significado da arte, coisa que escoia incompreensível, nos rastros da vida, na busca incansável, no meio do meio, no tempo intempestivo no qual todo sempre é agora! As propostas, os projetos de uma ciência *Mana* são os resquícios sempre re-significados que dão sentido à vida. Seus esforços não se dirigem ao louvor e à fama, nada de almejar meta final, pois, com isso, corre-se o risco de criar novos erros insistentes ou fundamentais em que encerra ou se desfaz a emanção. Nietzsche pronuncia-se, e de direito, como música no ouvido desse/dessa professor/a-rizoma:

“eu, o homem do conhecimento, danço a minha dança, que o homem do conhecimento é um recurso para prolongar a dança terrestre e, assim, está entre os mestres-de-cerimônia da existência, e que a sublime coerência e ligação de todos os conhecimentos é e será, talvez, o meio supremo de manter e universalidade do sonho e a mútua compreensibilidade de todos esses sonhadores, e, precisamente com isso, a duração do sonho” (NIETZSCHE, 2001, p. 92).

Ensinar a ciência mais pela multiplicidade, nas idéias, nos olhares, nos corpos, nos devires-diversidade vivida, do que pela forma, pelo controle, pela autoridade e pelo domínio das regras, inventadas por aquele tipo de ciência que entende o conhecimento como instinto de rebanho. Ensinar a simplicidade da multiplicidade: ensinar o um em um, o um em muitos, os muitos em um, os muitos em muitos como expressão da diversidade do conhecimento. Ensinar da incerteza e da imperfeição, retirar os múltiplos sentidos, para a nobreza de uma ação. Algo que não possui a pretensão da infalibilidade, mas sublima o improvisado como poesia da vida. Essas são as tarefas do/da professor/a-rizoma, os critérios da sua Ciência *Mana* são antes transformar o conhecimento em sonho acordado do que torná-lo verdade revelada. Talvez nisso tenha mesmo que acolher tanto mais os resíduos do que as faltas; rever beiradas instantâneas, escorregadios fragmentos descontínuos; reavaliar sempre, afinal: qual é a busca? Compôr sobre e com os pedaços, as pegadas no

deserto, o grão em grão, o pó em pó, com aquilo faz a caminhada que não necessariamente apronta o projeto. Há tantas vidas sem projeto e não deixam de ser a vida: de alguém ou das pessoas.

Como pode uma ciência fazer do aluno um ser que voa, criativo, que traça, nos projetos, o conluio do êxtase místico (CUNHA, 2003) que vem da vida? Como se pode ainda ensinar uma ciência em que as regras são da ciência e o projeto é do aluno? Trata-se de romper com essa hierarquia e pensar numa nova ciência, uma ciência *Mana*, preocupada com o sentido da vida que possui todo e qualquer conhecimento - é tarefa de todo/toda professor/a que faz de si um projeto implicado com aquilo que projeta. Mostra que todo conhecimento é interessado e, num certo sentido endereçado, mas nem sempre se comunga isso com simplicidade, nem sempre isso se mostra sem espera. O caminho é a superfície, o método é provocar o gosto, o desejo é de criar, de sair em busca do inaudito; mas o segredo, ainda, é o *Mana*, algo que ronda a vida e dela não revela tudo, mas remete sempre a ela, em cada movimento seu.

Referências

- ARMSTRONG, Karen. **Uma história de deus**: quatro milênios de busca do judaísmo, cristianismo e islamismo. Traduzido por Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CUNHA, Claudia Madruga. **Filosofia-rizoma**: metamorfoses do pensar. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2002. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 1. Traduzido por Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- _____; _____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 2. Traduzido por Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Claudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- _____; _____. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 3. Traduzido por Aurélio Guerra Neto Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Claudia Leão e Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora. 34, 1996.
- MACIEL, Maria Esther. **A memória das coisas - ensaios de literatura, cinema e artes plásticas**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2004.
- NIETZSCHE, William F. **A gaia ciência**. Traduzido por Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. 12. ed. Porto: Afrontamento, 2001.