



NAS TRILHAS DE UMA CRIAÇÃO ARTÍSTICA NA PESQUISA: TRABALHANDO COM FOUCAULT

*IN THE TRACKS OF AN ARTISTIC CREATION IN THE RESEARCH: WORKING WITH
FOUCAULT*

Bruno Nunes Batista

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense -IFC

Resumo

A partir de uma perspectiva pós-estruturalista, através da arqueologia do saber de Michel Foucault, o artigo discute a construção de uma pesquisa na Educação para além dos métodos universais, positivos e seguros convencionalmente feitos. Sem as certezas garantidas pelas grandes narrativas da Modernidade, opera sua analítica definindo que 1) as teorias pedagógicas, as metodologias de ensino e os processos de aprendizagem são envolvidos por relações de poder e saber; 2) para apreendê-las, não existiria um método único e imediatamente receitável a qualquer pesquisa; 3) a análise de discurso foucaultiana nos disponibiliza, entretanto, um outro ângulo investigativo, que se não promete a salvação da escola, do professor e do aluno, cria condições de possibilidade para que o cientista social deixe a sua marca sobre o objeto de estudo, fazendo dos arquivos pedagógicos interrogados obras de arte.

Palavras-chave: Pós-estruturalismo. Estudos foucaultianos. Método.

Abstract

From a post-structuralist perspective, through the archeology of knowledge of Michel Foucault, the article discusses the construction of a research in Education beyond positive and safe methods conventionally done. Without the certainties guaranteed by the great narratives of Modernity, he operates his analytics by defining that 1) pedagogical theories, teaching methodologies and learning processes are involved by relations of power and knowledge; 2) to apprehend them, there would be no single method and immediately prescribable to any research; 3) Foucault's discursive regime, provides us, however, with another investigative angle, which, if it does not promise the salvation of the school, the teacher and the student, creates conditions of possibility for the social scientist to leave his mark on the object of study, making the pedagogical files interrogated works of art.

Keywords: Post-structuralism. Foucaultian oriented studies. Method.



Quando os manuais metodológicos não são bem-vindos

Grande parte das metodologias de pesquisa na área da Educação padecem de uma fragilidade considerável: a obrigação de se colocarem no âmbito ou da teoria ou da prática. Talvez seja por isso que a maioria dos trabalhos nessa grande área acabem por deixar uma sensação de que as perguntas trazidas nos problemas de pesquisa já carregam, implicitamente, uma resposta.

A soberania de uma teoria que poderia explicar e/ou organizar o mundo é tributária da Alegoria da Caverna socrática-platônica, segundo a qual haveria um mundo (inferior) feito de aparências e sensibilidades impossível de ser compreendido sem que se utilizasse as contribuições do Mundo das Ideias, lugar no qual se encontrava o conhecimento e as ferramentas cognitivas responsáveis por desvelar a essência e encontrar a Verdade. Nesse caso, toda a prática era incompleta sem uma teoria que a melhora. Com todas as diferenças que merecem ser destacadas, o cerne é que, posteriormente, pensamentos como o de Descartes (o *res cogito*) e Piaget (a abstração reflexionante) traziam à tona uma concepção para a qual o mundo vivido, por si só, era insuficiente sem a existência daqueles que o pensassem. Nas pesquisas em Educação, essa herança é bem visível: munidos de conceitos ora construtivistas, ora sociointeracionistas, ora dialéticos, os pesquisadores vêm descendo à escola para identificar suas mazelas e apontar os caminhos seguros para o melhor ensino e a melhor aprendizagem; ou, frequentemente, assumindo a missão de transmitir consciência aos sujeitos escolares e às crianças-de-escola, para salvá-los da alienação de classe. Capitaneadas por uma teoria que as ilumina, essas pesquisas seguem a cartilha denunciata-prescritiva, propondo mudar a prática escola por meio de selecionados conceitos.

Mas a supremacia dada à prática também tem os seus seguidores. Construída há tempos por teóricos que vão de Aristóteles a Hume, Locke e Comte, chegando ao século XX pelo pragmatismo de Dewey ou no behaviorismo de Skinner, a viga-mestra que subjaz essa concepção de mundo é a de que, ao contrário do idealismo de Platão, são as condições materiais que explicam adequadamente o mundo, de forma que, a rigor, é o pensamento que



deve adaptar-se à matéria; em outras palavras, são as teorias que precisam submeter-se à prática. Validadas pelo empirismo, encontramos nos trabalhos em Educação duas principais e complementares vertentes. Sob a égide da Estatística, uma delas recolhe dados através de avaliações e técnicas quantitativas para demonstrar como, de fato, o ensino vem sendo feito e se, a partir disso, a aprendizagem vem ou não acontecendo – estão aí os indicadores da Prova Brasil e do ranqueamento de escolas do ENEM para nos trazerem exemplos desse tipo de investigação enquanto política de Estado. Já a outra linha se aproxima do cotidiano escolar visando apreender características pela ótica da experiência, para assim descrever como a realidade de determinada escola de fato seria; nesse caso, é a sala de aula que oferece a matéria-prima para o conhecimento acadêmico. Se esse não vem funcionando a contento, é porque os pesquisadores-pedagógicos não conseguiram apropriar-se efetivamente do interesse do aluno e do lugar em que ele vive; em resumo, estão falhando na tarefa de propor atividades significativas e que contenham um sentido para a vida dos estudantes.

Na perspectiva em que irei movimentar-me neste artigo, considera-se essa discussão entre teoria e prática um engodo *ad infinitum*. No que tange à centralidade exercida pela teoria, tal escolha engendra uma relação de proveniência entre os professores e aqueles que pensam inteligivelmente a escola. Por não serem considerados autores, os docentes têm status inferiores aos intelectuais, sendo serviçais de uma elaboração superior e inalcançada, visto que, na dicotomia entre teoria e prática, “[...] a supremacia do primeiro termo exige a supressão do segundo subordinado; de maneira que qualquer prática será sempre tomada como insatisfatória” (CORAZZA, 2015, p. 116). Por outro lado, o encantamento pela prática exercida no “chão da escola” verte toda a crítica para as teorias, que seriam incompletas ou desconectadas da docência que se exerce diariamente. Consequentemente, estariam até mesmo as licenciaturas iludindo os futuros professores, pois tanto não os formam adequadamente para o trabalho pedagógico quanto, simultaneamente, transmitem teorias que não se coadunam às experiências do cotidiano estudantil.



Nem pelo polo da teoria e nem pelo polo da prática – ainda que reconhecendo que ambas possuem literaturas respeitáveis que as corroboram – a pegada aqui terá, a partir das contribuições de Michel Foucault, um outro direcionamento. Pensando com esse filósofo, e deslocando seu pensamento para a pesquisas especialmente no campo educacional, tentarei pôr em pauta algumas possibilidades investigativas que não se valem das grandes narrativas racionalistas ou empiristas. E não porque Foucault tenha perdido o sono ao longo da sua extensa obra para resolver esse problema; aliás, para ele, isso seria um falso dilema, pois as teorias não estão num lugar exterior ao mundo, mas são feitas por nós, a partir de relações contingentes e históricas de poder e saber. Consequentemente, nem prática e nem teoria: *tudo é prática*. E, por isso, devem ser analisadas como tal. Melhor dizendo: tratadas cognitivamente enquanto *discursos*.

Foucault (1987) teoriza o discurso como um conjunto organizado, coerente e definido de regras linguísticas através das quais nos pronunciamos sobre determinado objetivo. Segundo ele, para nos referirmos sobre algum campo de conhecimento, devemos seguir normas estratégicas e padrões enunciativos que nos autorizam a comentar sobre aquela área; dessa forma, ninguém é livre para dizer o que quiser, no lugar que quiser, conforme o jeito que quiser. É preciso seguir *ordens discursivas*, que autenticam a nossa palavra e a avaliam segundo critérios de veracidade; “práticas divisoras”, que seccionam o certo e o errado (FOUCAULT, 1995).

Com esse instrumental posto, Foucault tratou ao longo das suas obras as teorias como práticas construídas em meio a relações de poder e saber, de sorte que, como resultado, esses discursos produzidos nunca foram neutros nem descolados de um *a priori* histórico que os movia. Mais do que isso, continham no seu interior uma vontade de verdade que promoveria um projeto de ascendência de uns sobre os outros. Com efeito, de um lado Foucault se vale do criticismo kantiano para defender que os conceitos não são puros, mas corolários de práticas sociais prévias; de outro, dá sequência ao programa de Nietzsche e mantém firme a concepção segundo a qual o conhecimento sempre se manteve como um veículo arbitrário



de dominação, “[...] uma prática e uma teoria do discurso que é essencialmente estratégica; estabelecemos discursos e discutimos, não para chegar à verdade, mas para vencê-la. É um jogo: quem perderá, quem vencerá?” (FOUCAULT, 2002, p. 140). Por esses motivos, é necessário pensar o próprio pensamento, problematizando a sua gênese, estrutura e funcionamento através do que vem sendo dito e escrito.

No que tange às pesquisas em Educação, um primeiro exemplo dessa abordagem é que não perguntaríamos, nos nossos projetos, quais seriam as melhores maneiras para ensinar um conteúdo, e nem tampouco convergiríamos nossas forças para entender cientificamente como os alunos aprendem. Ao contrário, faríamos uma espécie de *garimpagem* a fim de *inventariar* quais seriam as teorias hegemônicas que vêm respondendo a essas perguntas. Na sequência, *descreveríamos* quase exaustivamente o que mais aparece em termos linguísticos nesses conceitos. Por fim, questionaríamos *como emergiram* e de *onde efluíram* esses pensamentos, justamente para compreender quais foram as relações de poder e saber que as validaram. Em suma, estaríamos fazendo uma *arqueologia do saber*.

A partir de agora, pretendo neste texto fazer um voo panorâmico sobre algumas linhas de trabalho que Foucault desenvolveu com o intuito de compartilhar outras potencialidades para se realizar investigações no campo educacional. Haja visto a expressividade desde a década de 1990 dos estudos foucaultianos nessa área, não serei aqui inédito e nem, muito menos, metodologista. Meu objetivo é, até certo ponto, humilde: sintetizar as pontas de lança que dão vigor à arqueologia no âmbito da análise discursiva para, talvez, arregimentar para essa grade de inteligibilidade aquelas pesquisas que desejam ser mais analíticas do que denunciadoras e/ou prescritivistas. Sob outra perspectiva, muito me interessa contribuir para a queda parcial daqueles manuais que vêm receitando, detalhadamente, o que devemos fazer para sermos investigadores e produzirmos pesquisas. No caminho oposto, penso uma pesquisa como uma elaboração artística, cuja qualidade advém do potencial de criação singular que transmite.



Método: caminho que se abre com valentia

Para começo de conversa, nas trilhas do pensamento foucaultiano não se tem lugar para a noção de método enquanto um modelo de programa que poderia conduzir o pesquisador seguramente até o final da investigação. Por exemplo: da dialética entre a unidade de contrários (materialismo histórico) surgiria no final uma síntese; pelas mãos da fenomenologia, chegar-se-ia ao sentido primeiro que poderia explicar a subjetividade dos sujeitos; a etnografia lançaria mão de diversas técnicas para compreender as pequenas relações sociais num determinado lugar. Percebam que, nesses clássicos métodos, os pareceres já estão presentes *a priori*, cabendo àquele que os executa fazê-lo satisfatoriamente para encontrar os produtos verdadeiras da sua pesquisa. Melhor dizendo: a Verdade, seja ela a histórica (luta de classes), a subjetiva e a microsociológica.

Foucault não trabalha dessa forma, tampouco se coloca na “[...] posição a partir da qual se chegue às últimas verdades ou se chegue cada vez mais perto das verdades verdadeiramente verdadeiras” (VEIGA-NETO, 2009, p. 88). Como já vimos, a junção entre Kant e Nietzsche que atravessa seu pensamento propõe suspeitar das próprias teorias, ou mesmo daqueles universais métodos, visto que eles foram feitos por sujeitos determinados num contexto de poder e saber e que, principalmente, privilegiaram suas escolhas justamente devido a essa conjuntura. Nesse sentido, as elaborações que fizeram para acessar a realidade não seriam neutras, ainda que bem-intencionadas. Muitas vezes, aliás, elas foram as únicas que poderiam ser feitas numa determinada época.

Em *As palavras e as coisas*, obra-prima de 1966 que projeta Foucault ao primeiro escalão da Filosofia francesa, esse autor demonstra que as categorias que organizam sistematicamente o pensamento de Marx – a totalidade, a História e a práxis – já estavam presentes e vinham sendo cimentadas desde o século XVII. Assim, quando o marxismo apresenta um projeto de sociedade que avançaria das mais subdesenvolvidas e alienadas às mais desenvolvidas e conscientes, quase ao mesmo tempo a Economia, a Biologia, a Psicologia e as linguagens estavam concebendo e representando o homem do mesmo modo,



à maneira de teleologia (FOUCAULT, 1999). Por serem tributárias de uma *episteme*, isto é, aquele conjunto multifacetado de princípios e regras que agem como condição de possibilidade para o que se pode pensar em uma dada época (FOUCAULT, 1987), acabaram transformando-se a partir de um terreno primeiro e original. É por essa razão que um método de pesquisa capitaneado, por exemplo, pelo materialismo histórico-dialético termina frequentemente funcionando como um sistema de ferrolhos, “[...] que nos habitua às corridas de cancha reta, onde tanto o ponto de partida, quanto o percurso, e mesmo o ponto de chegada são, tediosamente, visíveis” (CORAZZA, 2002, p. 109). Com isso, o pesquisador já vai para o trabalho de campo com as respostas prontas, servindo o restante das observações apenas para corroborar o que ele já sabia de antemão. Quem não lembra, na Sociologia da Educação, dos trabalhos que assumiam que havia um currículo oculto e que, por isso, iam até a escola a fim somente de identifica-lo? Ou das pesquisas na esteira dos aparelhos ideológicos de Althusser, em que se deveria localizar as condições ideológicas que falsificavam a realidade em uma determinada instituição educativa?

Deslocada desse âmbito, a obra foucaultiana, ao trabalhar num sentido de escavação das condições de possibilidade para a emergência de um saber, teve que adaptar-se em termos de método à particularidade de cada objeto escrutinado, criando para cada um deles uma perspectiva diferente de trabalho. Como Foucault mesmo dizia, “Não tenho teoria geral e tampouco tenho um instrumento certo. Eu tateio, fabrico, como posso, instrumentos que são destinados a fazer aparecer objetos. Os objetos são um pouquinho determinados pelos instrumentos, bons ou maus, fabricados por mim” (FOUCAULT, 2003, p. 229). Para entender as prisões modernas, Foucault teve que desenvolver sua própria teorização sobre o poder, afinal ele acreditava que a concepção clássica de um poder centralizado e repressor não abarcaria os micropoderes existentes no sistema prisional. Ao se referir à história da sexualidade, não utilizou para tanto a teoria do desejo ou a psicanálise freudiana, mas se esforçou para escavar os discursos da Grécia Antiga a fim de descobrir como que o mundo ocidental passou a se pronunciar perante as práticas sexuais e as relações de gênero.



Nessa conjectura, quem quiser trabalhar com Foucault até pode se valer das categorias de conteúdo que servem como fios condutores das suas análises: arqueologia, genealogia, discurso, poder, *episteme*, subjetivação, ética, etc. No entanto, estará no lugar errado aquele que esperar desse filósofo um método que defina as formas a partir das quais poderá relacionar-se com o seu objeto de investigação. Dito de outra maneira, o pesquisador terá que colocar o pé na água e arriscar-se, fazendo uma fusão entre materiais diversos para atribuir um novo olhar ao que parecia que já estava claro para todo mundo. Por mais emblemático que pareça, terá que adquirir o costume de não “[...] se apoiar na autoridade de quem quer que seja” (ECO, 2012, p. 124). Nessa verdadeira arte em que se transforma o método, caem por terra as garantias dadas pela trindade laica Razão-Ciência-Progresso (MORIN, 1986).

Na lógica desenvolvida por Feyerabend (1977), pode-se dizer que os estudos foucaultianos atuam *contra o método*. Não se valem da estatística nem de nenhuma metodologia distinta; não operam ao lado da cronologia visando um final de história; não prometem soluções nem procurar prescrever a verdade que nos salvaria do abismo da Modernidade. Engendram, sim, estratégias bastante singulares, formulando esquemas de ação a fim de conseguir enxergar de um outro ponto de vista a constituição de um determinado objeto de estudo (BATISTA, 2018).

Com esse aviso feito, na sequência vou demonstrar que se em Foucault não existiria um método unissonante, no entanto na sua obra está presente uma postura perante o conhecimento reconhecida como *arqueologia*. Por outro lado, ele se dedicou com fôlego a elaborar uma categoria que nos é muito válida na Educação, e que também vou me ater com maior proximidade. Trata-se do conceito de *discurso*.

A perspectiva arqueológica

Na esteira do pensamento nietzschiano, Foucault não teve como maior preocupação encontrar a origem, um marcador temporal, que explicasse a existência de um determinado



conhecimento; muito menos dedicou-se a verificar se um saber funcionava ou não na prática; por último, não perdeu o sono elaborando um programa de sociedade que pudesse ser colocado imediatamente em prática. O que ele faz com fôlego em títulos como *História da loucura* e *Vigiar e punir* (e explica n' *A arqueologia do saber*) é um notável esforço de entendimento de como se constituíram - e se instituíram - os principais saberes reconhecidos em conjunto como Modernidade. Em outras palavras: a) buscar a definição de quais elementos foram necessários para que os conhecimentos tenham sido possíveis nessa época, assinalando sob qual espaço epistemológico se permitiu o estabelecimento desses saberes; b) investigar as condições de possibilidade históricas que cancelaram essas ideias; c) descrever, finalmente, o que sobrou em termos discursivos disso tudo, dividindo em instâncias aquilo que ficou sendo autorizado a se dizer e escrever. À essa tecnologia de pesquisa Foucault deu o nome de *arqueologia*.

Pensemos no caso de pesquisas debruçadas sobre a Educação. A partir dos trampolins arqueológicos, nelas não encontraremos predisposições para melhorar a sala de aula, propondo didáticas inovadoras. Nem, tampouco, procurar-se-á idealizar um cenário pedagógico ótimo para servir de modelo avaliativo frente à descrição da realidade de uma determinada escola e/ou prática docente. Será feito, ao contrário, outros questionamentos, que se desdobram em posturas diferentes. Por exemplo: quais são as teorias sobre didática mais celebradas na contemporaneidade? Que tipo de professor é tido como insuficiente na escola atual? O que vem existindo em excesso, e o que pouco aparece, nas instituições escolares? E, por intermédio dessas dúvidas, aí viria o cerne da problematização foucaultiana: de onde surgiram todas recomendações? Como elas ganharam relevo e notoriedade? Quem são aqueles que as promovem e defendem? Essas seriam, em resumo, as pedras de toque de uma investigação na linha arqueológica de Foucault. Um outro exemplo: fala-se hoje, frequentemente, que o melhor remédio para reformar positivamente a escola adviria das pedagogias ativas, que se centrariam na aprendizagem do estudante utilizando metodologias interdisciplinares, sendo essas, por sua vez, imbricadas pela



resolução de problemas e construção de projetos. Foucault, com ceticismo, indagaria: quem disse isso? E por que chegou a dizê-lo? Será que, a valer, alguém diria facilmente o contrário, e teria voz para dizê-lo? Percorrendo o raciocínio nietzscheano, não tomaríamos assim “[...] o valor desses ‘valores’ como dado, como efetivo, como além de qualquer questionamento” (NIETZSCHE, 1998, p. 12).

Por um outro lado, se as perguntas que movem a arqueologia colocam de cabeça para baixo o idealismo das mais puras teorias, perfura-se, por conseguinte, “[...] sob que condições o homem inventou para si” (NIETZSCHE, 1998, p. 9) esses juízos e passou, desde então, a avaliar enunciados e práticas sociais como boas ou ruins. O mais interessante é que, na esteira desse processo, o juízo foi tornando-se maior do que o autor, constituindo uma *episteme* que viria a arregimentar funcionários quase que automaticamente aos seus discursos. Daí por diante, quem passa a falar é a linguagem régia, e não o autor, que morre (BARTHES, 2004).

E aí voltamos, mais uma vez, à questão de método na perspectiva de Foucault. Como nesses sistemas de linguagem os “[...] enunciados têm suas regras próprias, de modo que não temos, sobre os discursos, o controle que pensávamos ter” (VEIGA-NETO, 2002, p. 32), seria necessária uma perspectiva investigativa que não etiquetasse as mais e menos corretas interpretações, as práticas sociais mais e menos verdadeiras; uma abordagem, consequentemente, que nos conduzisse ao entendimento dos elementos visíveis e enunciáveis que fazem do mundo o que ele parece ser para nós. Sobretudo, uma metodologia inventiva e particular a cada objeto de estudo que não esteja no “[...] lugar privilegiado a partir do qual se possa olhar e compreender definitivamente as relações que circulam no mundo” (VEIGA-NETO, 2002, p. 35), mas que se dispusesse corajosamente a realizar uma transgressão metodológica, ou algo como uma pluralidade *imedótica*, a prática que não nega o que já foi feito em termos de pesquisa e ação, mas que acrescenta à abordagem elementos que são pertinentes e necessários àquele objeto bruto de estudo (CORAZZA, 2002). Elementos que não miram um fim determinado nem “[...] a aderência pegajosa a qualquer



mestria” (CORAZZA, 2002, p. 127), e sim que se arriscam a marcar o nome próprio do pesquisador no seu autoral percurso investigativo.

O que um pensamento como o de Foucault nos coloca é que, para além do processo de racionalização presente na Modernidade que foi corrigindo-nos como homens e mulheres, façamos um movimento de problematização que não precise tomar como base de sustento as grandes verdades científicas provenientes da moral e da noção de sujeito epistêmico. Que não caia, conforme escreve Silveira (2002, p. 78), no “[...] engodo do desnudamento da verdade, da identificação do verdadeiro sentido que é dito”, e sim, em outra perspectiva, que faça uma leitura atenta da mecânica discursiva que atravessa dados tipos de enunciados. Desse modo, a verdade vai sendo considerada como uma produção histórica cujo deslindamento pode ser possível organizando suas regras de existência e formação, entendendo a que relações de poder ela foi sendo submetida nesse processo (MACHADO, 2006).

Foucault (2002) compararia, nas conferências de 1973 no Rio de Janeiro, o discurso como um troféu de um debate entre sofistas, no qual alguém venceu a argumentação enquanto outro a perdeu. Coloca do avesso, portanto, a matriz transcendental socrática-platônica, posto que não compactua da noção de um conhecimento ideal: trata-se tão somente de uma atividade histórico-política que influencia “[...] na economia atual de nossas condições de existência” (FOUCAULT, 2002, p. 156). E que deve ser analisada como tal: um produto *desse* mundo, feito por homens *desse* mundo. Logo, uma atividade arqueológica, ou seja, fazendo uso de uma máquina metodológica bem limitada a cada tempo e a cada espaço e que escava “[...] verticalmente as camadas descontínuas do passado a fim de trazer à luz fragmentos de ideias, conceitos, discursos já esquecidos e aparentemente desprezíveis” (VEIGA-NETO, 1995, p. 21).

Pela soma desses elementos e posturas que estou enumerando, depreendemos que não aparece, em Foucault, as eternas e salvacionistas promessas de um método científico que ofereça as garantias de verdade. Desancorado da linha dividida



“sensibilidade/inteligibilidade” de Platão, o projeto de trabalho foucaultiano visa descer ao nível do que foi dito e considerado historicamente como verdadeiro, questionando *quem* vem falando sobre tal verdade, *como* essa verdade vem sendo pronunciada, e de que lugar vem sendo dadas as ordens que submetem os sujeitos à dada verdade: uma *análise de discurso*, enfim.

Para entrar no discurso

Ao envidar-nos com base nas teorizações foucaultianas sobre o discurso, urge imperativamente que, antes de qualquer coisa, conheçamos aquilo que a arqueologia das formações discursivas não pretende fazer.

Explico: sob a ótica clássica de análise de discurso, seria feita uma atividade que procuraria desvelar o que estaria escondido no texto, isto é, aquele conjunto de princípios e valores que estariam “por trás” do mesmo. Essa postura advém de uma herança das variadas noções de ideologia, segundo as quais, a rigor, existiria uma realidade falsa a ser representada pela linguagem; ocorreria dessa linguagem ser apropriada pelas lutas oriundas das desigualdades entre as classes sociais, de forma que aquela classe mais forte se vale do discurso para tanto encobrir a ampla dominação que exerce, quanto, em outro viés, assegurá-la (PÊCHEUX, 1990; FIORIN, 1990). Nesse âmbito, o analista de discurso fica imbuído de um papel de “caçador” daquilo que está subentendido no texto e que não aparece à primeira leitura, as palavras que o autor queria dizer, mas não disse, deixando-as nas entrelinhas implicitamente (DUCROT, 1987).

No sentido oposto à essa configuração, Foucault nem perde tempo tentando identificar o que um dado discurso esconde, buscando assim compreender o contexto ideológico sobre o qual um autor escreveu seu texto: não há desejo algum em desnudar qualquer elemento que o seja, com o propósito de mostrar a verdade verdadeira à população alienada. Em outras palavras, Foucault defendia que o discurso não mascara, mas conduz uma verdade em que se dilui a *episteme* de uma época. Um discurso não acoberta e nem



oculta, ele é sim *uma máquina de produção de subjetividade*, dispositivo que fabrica um determinado tipo ideal de sujeito numa específica sociedade. Ele não é, portanto, uma teoria, mas uma prática social cujo mote é servir de correia transmissora para inúmeras relações de poder e saber (BATISTA, 2018).

Vou tentar me expressar com maior clareza: na perspectiva foucaultiana, devido à existência de um saber de fundo e maior que organizaria o conhecimento de uma época, os discursos atuariam como catalisadores das maiores verdades; eles seriam, com efeito, os resultados materiais do que é considerado mais verdadeiro em dados tempos e espaços (DREYFUSS; RABINOW, 1995). Como eles não possuem prerrogativa própria que os descolem de um lastro epistemológico de grande amplitude, acabam se constituindo como meros veículos do que pode ser dito e escrito. Ora, basta uma leve lembrança na Educação acerca das dicotomias que a cerca no que toca ao ensino e aprendizagem para percebermos que, frequentemente, apenas falamos o que se pode falar; divisões do tipo bom aluno/aluno problema, educação bancária/construtivismo, aula tradicional/aula contemporânea, instrução/aprender a aprender são bons exemplos para ilustrar que um discurso desenrola estrategicamente uma verdade, cuja manutenção parece às vezes inquestionável. Ou quem entre os educadores escreveria de bom grado que desconfia da interdisciplinaridade, das pedagogias de projetos e das metodologias participativas? Mais do que isso: quais programas de pesquisa e cursos de pós-graduação aceitariam naturalmente um projeto que fosse na contracorrente dessas palavras-mestras sobre como se ensina e como se aprende?

A questão que se acentua, nessa lógica, é que como um discurso é inerentemente um mecanismo de produção de subjetividade, se continuarmos no exemplo das pedagogias ativas e das metodologias participativas, veremos que não passaria em branco por uma análise de discurso foucaultiana a tese de que elas definiriam um modelo almejado de sujeito, que deve ser autônomo, livre, crítico e protagonista. Claro. Porém, se formos pensar que vivemos num período histórico em que o neoliberalismo reina hegemônico e que ele mesmo tem entre seus principais valores a ideia segundo a qual os sujeitos devem ser empresários e



empreendedores de si mesmos, então podemos concluir que o discurso pedagógico/educacional anterior não só defende a única coisa que lhe é permitido defender, quanto, principalmente, é funcionário de rebanho do pensamento neoliberal (BATISTA, 2017). Se evitarmos o ato de “caça ao oculto textual” e tão somente nos contentarmos (o que já não é tarefa fácil...) em 1) descrever o que mais vem sendo dito numa determinada disciplina escolar, enumerando suas principais linhas de força; 2) identificarmos a moral que lhe é entranhada, a partir das divisões entre “certo” e “errado” que aparecem e 3) acoplarmos a estrutura discursiva que se formou à *episteme* de uma contemporaneidade, então talvez cairíamos para trás com a surpresa de que, amargamente, somos bem menos autores (e bem menos livres) do que pensávamos ser...

Com a ilustração dessa análise em mente, podemos entender que a arqueologia foucaultiana é conduzida a partir de uma inquietude sobre como um dado regime de verdade “[...] se põe a funcionar na cabeça de milhares de pessoas como verdade, unicamente porque foi pronunciado daquela maneira, naquele tom, por aquela pessoa, naquela hora” (FOUCAULT, 2003, p. 233). É daí que o discurso é bem um ato de coerção como um mecanismo de pressão linguística, afinal não podemos falar tudo o que queremos, no lugar que queremos e, uma vez que o fizemos, aumentam os riscos de sofrermos sanções que visam seja interditar, seja excluir a nossa fala. Por conseguinte, é fundamental ter em mente que na teorização foucaultiana os discursos “[...] classificam o saber e marginalizam tudo que não conseguem assimilar” (ERIBON, 1990, p. 204).

Sendo que em Foucault (1987) os discursos produzem poder e saber a todo momento e, justamente por isso, não nos estaria disponível um método geral e infalível que conseguisse esmiúça-los plenamente, a tese do filósofo francês é que nos atenhamos à superfície de dados ditos e escritos, assinalando o que pode e o que não ser escrito nos arquivos escolhidos; trata-se, logo, de uma empreitada que vai ao enalço de entender as regras que organizam uma formação discursiva, sabendo que ela é arbitrária e se ampara no binarismo do que considera normal e anormal; é daí que perante ela, conseguiríamos “[...]”



determinar as condições de sua existência, de fixar da maneira mais justa os seus limites, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados aos quais ele pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação ele exclui” (FOUCAULT, 2000, p. 93). Como resultado dessa atividade, ao conhecermos o sistema de formação sobre o qual se apoia esse conjunto de enunciados, nos é aberta a oportunidade de compreendermos melhor como fomos subjetivados por relações de poder que exercemos ou sofremos, posto que elas servem como receituários moralizantes através dos quais julgamos as nossas vidas e as nossas ações.

Para o empreendimento arqueológico, o que Foucault (1987) nos oferece (e que não é pouca coisa) é um armistício instrumentalizado por quatro categorias analíticas que configuram sua grade de inteligibilidade. Elas são os objetos, os enunciados, os conceitos e as estratégias.

Por *objetos* do discurso Foucault entende o espaço comum de ideias que cimentam uma determinada formação discursiva, isto é, as regras e normativas que estabelecem o que pode ser escrito e não escrito naquele sistema linguístico. É o caso de, nessa categoria de análise, investigar a regularidade presente nas práticas discursivas, algo que as fazem, não raramente, previsíveis. Seriam, com efeito, os objetos os principais mantenedores das bases através das quais as condições de repetição se sustentam, distribuindo os critérios de existência, manutenção e modificação de um discurso. Pode-se falar sobre algo, mas segundo uma grade de especificação; consegue-se transformar um discurso, só que sob rédea curta dos seus critérios de validade e veracidade. Se fôssemos lembrar dos discursos educacionais na primeira metade do século XX no Brasil, nos quais reinavam de maneira quase que absoluta os axiomas do movimento conhecimento como Escola Nova, teríamos profícuos exemplos de como uma formação discursiva é acessada através dos seus objetos; rememoremos que, naqueles dias, uma proposta de ensino, ou a descrição de uma aprendizagem, deveriam ser chanceladas por princípios normativos advindos do método racional-empírico, notadamente aquele concatenado aos mantras do positivismo lógico, da Filosofia analítica e do evolucionismo darwiniano. O docente, com efeito, era avaliado



conforme as atividades intuitivas que elaborava, nas quais os alunos teriam que estar no centro do processo de construção do conhecimento através das suas ações. Assim, sob o perímetro desse objeto sob o qual se assenta um dado discurso, eis que se produz “[...] um sujeito que questiona, segundo uma certa grade de interrogações explícitas ou não, e que ouve, segundo um certo programa de informação; um sujeito que observa, segundo um quadro de traços característicos, e que anota, segundo um tipo descritivo” (FOUCAULT, 1987, p. 58). Pergunta-mestra dessa categoria: o que se pode e o que se deve falar para entrar num dado discurso?

Os *enunciados*, por sua vez, referem-se aos lugares institucionais e aos argumentos de autoridade que não só mantém a estabilidade como, inclusive, funcionam como mecanismos avaliativos de uma prática discursiva. Nesse sentido, um discurso se torna resguardado por comunidades e/ou grupos disciplinares, que detêm os direitos soberanos sobre a produção de um texto ou de uma fala; o melhor exemplo dessa prerrogativa aparece academicamente nas citações a autores e nas referências bibliográficas: é preciso “[...] passar por eles para poder dizer alguma coisa, já que sem eles nada teríamos a dizer” (CORAZZA, 1998, p. 198). No entanto, essa relação se dá de modo imanente, isso porque os enunciados tanto servem para estabelecer os privilégios de um determinado campo de pesquisadores, áreas, etc., quanto, nós, ademais, fortalecemos essas relações de poder e saber, visto que esperamos que eles resolvam nossas encruzilhadas investigativas ou que respondam parcialmente aos nossos problemas de pesquisa. Então, se nos objetos perguntávamos o que se pode dizer e escrever, aqui a pergunta seria sobre quem escreve mais e diz mais acerca de tal discurso; “Quem fala? Quem, no conjunto de todos os sujeitos falantes, tem boas razões para ter esta espécie de linguagem? Quem é seu titular?” (FOUCAULT, 1987, p. 56).

Em terceiro lugar, a coesão que agrega os elementos subjacentes à ordem de um discurso se legitima por intermédio de um sistema de *conceitos*, organizado à maneira de estrutura fixada, que produz os padrões morais que vão servindo de justificativa para os objetos e enunciados. Ao longo da trajetória de um discurso, malgrado as transformações



que foram sendo empreendidas, persiste uma tradição e um rastreamento que limitam as práticas e fazem com que mudanças feitas para atualizar um dado discurso tenham que ser edificadas à sombra de um espírito discursivo de amplitude maior. Melhor dizendo: um discurso é um subconjunto escrito, dito e praticado que pertencente a uma constelação maior de saberes ou, como havia dito antes, à *episteme* de determinada época.

Um exercício interessante, nesse âmbito, é interrogar que conceitos servem como ancoragem aos discursos pedagógicos contemporâneos. Na nossa leitura (que não cabe estendê-la aqui) eles são provenientes daquele conjunto de saberes que, agrupados, demos o nome de Modernidade. Para Silva (2013), a Modernidade se fundamenta na concepção de uma história linear e evolutiva, desencadeada essa através de sucessos eventos e tramas num tempo *continuum*. A Modernidade é a época dos grandes personagens que devem executar o seu projeto básico, ou seja, *emancipar* os indivíduos, *expandir* as descobertas científicas, *innovar/renovar* as artes, a tecnologia e as ciências e, por último, *democratizar* o acesso de tudo isso ao maior inúmeros de pessoas (CANCLINI, 2013). Agora, pergunto: dentro seja das pedagogias mais conservadoras, seja naquelas consideradas progressistas, haveriam no bojo das dos seus ideários pressupostos que não sejam tributários desses imperativos modernos?

Por último, Foucault (1987) analisa o discurso e as suas formações por meio das *estratégias*. Nessa categoria, o que mais interessa é ter acesso a série de táticas das quais se vale um discurso para separar o enunciado correto do falso, expulsando do sistema linguístico que lhe pertence o segundo. Dito de outra maneira, isso remeteria à discussão sobre o que o discurso inclui ou exclui, tencionando aqueles parâmetros - *nós/eles*, *dentro/fora*, *isso/aquilo* – que põem em operação uma vontade de verdade. Ao colocar sob vigilância como um discurso “[...] não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar” (FOUCAULT, 1987, p. 31); a arqueologia do saber se utiliza de três amplas e abertas



técnicas de identificação de mecanismos estratégicos no interior de uma formação discursiva (FOUCAULT, 2000).

Vamos, novamente, descrever esses instrumentos tomando como alavanca a discussão sobre Educação, a partir da seguinte pergunta: como uma autoridade pedagógica responderia como dar uma boa aula? Bem, em primeiro lugar, ela o faria apresentando metodologias apropriadas e inapropriadas de ensino e aprendizagem, a partir de critérios de veracidade e falsidade, aulas boas e aulas ruins: uma *proposição de validade*; para tanto, esse sujeito ao qual lhe foi atribuída uma legitimidade pelo discurso ordenado iria prescrever quais abordagens pedagógicas e metodologias de ensino seriam insuficientes em termos de transposição didática, logo, dispensáveis: *proposição de normatividade*; por último, essa autoridade reconhecida ancoraria suas recomendações ao tempo presente e ao espaço geográfico contemporâneo para, com efeito, concluir que a sociedade muda e, logo, também a escola, sua função e os seus atores: assim, uma *proposição de atualidade*, pois invalida o que foi feito anteriormente por intermédio de rótulos de anacronismo e defasagem.

É claro que essas categorias foucaultianas são abertas e, conseqüentemente, sinalizam muito mais uma postura do pesquisador do que propriamente a sua aderência a quaisquer receituários metodológicos definidos *a priori*. Em contrapartida, o maior poderio de uma ou de outra categorização depende estreitamente do arquivo definido na pesquisa; ora, essas escolhas tanto serão sempre arbitrárias quanto, basicamente, já interferem nos documentos analisados num caminho sem volta. Dessa forma, não podemos esperar nem garantias e nem soluções milagrosas da arqueologia de Foucault – quem sabe, algumas precauções. Aproveitando o ensejo, eis o que farei na seção seguinte, já à guisa de conclusão: compartilhar algumas recomendações que fazem relevo às categorias discursivas foucaultianas e que, espero, fechem satisfatoriamente uma primeira aproximação para aqueles que estão à procura de outros caminhos investigativos na Educação.



Pesquisar diferentemente do que se pesquisa

Trabalhar com Foucault em Educação nem sempre é uma tarefa fácil, tampouco uma instrumentalidade cuja abrangência abarcaria qualquer desejo de pesquisa. Despojado das filosofias da consciência e/ou das certezas emanadas pelas psicologias da aprendizagem, eis que o pesquisador que evoca o célebre filósofo percebe que seu seguro solo lhe foi retirado, assim como, principalmente, a liberdade de pensamento que acreditava ter. Sob a égide dos estudos foucaultianos, a nossa subjetividade é um elemento em continuado risco, passível de ser capturado pelas inúmeros poderes e saberes existentes nas relações sociais; como essas, para Bourdieu (2001, p. 27) “[...] estão sempre acompanhadas de pressões, de injunções ou de seduções”, as disputas não deixam de acontecer, de forma que aqueles territórios deixados vagos certamente serão ocupados por novas conexões hegemônicas. No que se refere à linguagem, essa tende a ser um corolário das assimetrias, produzindo uma prática social conhecida como discurso.

Conforme acompanhamos nesse texto, na maior parte das vezes a autoria é uma mera quimera cujo alcance é assustadoramente reduzido: as práticas discursivas preponderantes funcionam como dragas que nos trazem tanto à força quanto implicitamente para o interior dos seus enclaves, inclusive na maior parte das vezes com o nosso consentimento. Nesse sentido, o equívoco que cometemos é adentrar num mundo elevado das ideias sem o cuidado de desconfiar que esse melhor dos mundos talvez não esteja alheio a relações de poder e a dispositivos de neutralização de subjetividade, enfim, ao microfascismo nosso de cada dia. Valho-me do alerta de Barthes (2004, p. 15): “[...] a linguagem não pode ser considerada um simples instrumento, utilitário ou decorativo, do pensamento”.

É daí que podemos entender o *tour de force* de Foucault ao longo da sua diversa obra num tom francamente pessimista, posto que as garantias de uma sociedade evoluída, de um mundo desenvolvido e de uma vida livre, justa e igualitária foram colocadas de cabeça para baixo no momento em que o filósofo mostrou os capilares perigos que nunca deixaram de estar à espreita de qualquer projeto de sociedade. É bastante provável que ele tenha sido o



pensador mais habilidoso em demonstrar que os maios valorosos ideários do Iluminismo tiveram que ser produzidos à custa de dispositivos disciplinares e mecanismos de captura; que, pasmem, a origem da escola moderna esteve próxima no tempo e no espaço de instituições como as prisões e os manicômios.

No entanto, se Foucault nunca foi – e nem quis ser – aquele intelectual condutor/líder/messiânico das massas, às quais endereçaria suas promessas de salvação, por outro lado, sob a aporte da sua arqueologia, nos disponibilizou com notável fôlego ferramentas de problematização do saber posto e hegemônico numa data época. Tratando o conjunto desses conhecimentos como discursos, verdadeiras práticas ditas e escritas que se fazem soberanas, ele indicou possibilidades para que pudéssemos desconstruí-los, compreendendo 1) de onde vieram, 2) como emergiram, e 3) a serviço de quais relações de poder foram postos em operação. Foucault não desejou, porém, desalojar esses discursos da sua zona de conforto para substituí-los por outros, superiores e mais evoluídos. Tampouco poderíamos correlacionar suas pesquisas à famosa ambição de Wittgenstein de mostrar à mosca a saída do vidro. Mais valeria, nesse caso, a síntese do próprio filósofo: “Talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos” (FOUCAULT, 1995, p. 239).

Sob esse pano de fundo, o que espero que tenha ficado evidente é que, a partir de Foucault, teremos acesso nas nossas pesquisas a um método diferente do usual, em que as trilhas escolhidas enxergam o mundo de um outro ponto de vista, não necessariamente o mais redentor; entretanto, se essa postura perante a vida evita cair na vala comum do prometeísmo, por outro lado oportuniza inúmeras pontas de lança metodológicas através das quais poderíamos elaborar pesquisas semelhantes a obras de arte, sob as quais tataríamos a nossa inventividade, deixando um pequeno legado que dificilmente seria replicado em outro lugar: quem sabe fazendo dele, como poetizava Nietzsche (2005, p. 176), “[...] um temporal, caminhando prenehe de novos raios”.



Nessa conjuntura, este artigo se instituiu mais como uma prudência, um sobreaviso, uma cautela, cujo desejo maior é ter compartilhado, por intermédio de uma robusta matriz conceitual sob a égide de um dos expoentes do Pós-Estruturalismo, algumas perspectivas que vêm nos sendo muito úteis ao longo da nossa trajetória como professores e pesquisadores. É por essa razão que, se fosse deixar uma última dica para quem se interessou pelos estudos foucaultianos e a sua operacionalidade na Educação, eu a destrincharia através de dois imperativos.

O primeiro é que, em nenhuma circunstância, o pesquisador se abstenha da coragem – e da responsabilidade – de criar o seu método próprio de investigação. Logo, que *construa a metodologia de acordo com as necessidades próprias dos arquivos antepostos e das perguntas formuladas*. Que não abra mão, com efeito, do que de melhor Foucault nos deixou como inspiração, isto é, a diversidade inclusa na singularidade de cada analista. Lembro-me aqui de Deleuze e Guattari (2011, p. 18), para os quais uma pesquisa é sempre um exercício de bricolagem, que vale justamente pela “[...] posse de um estoque ou de um código múltiplo, heteróclito, porém limitado; a capacidade de introduzir os fragmentos em fragmentações sempre novas”. No final, o que sobrar disso tudo é o que em termos de escrita e argumentação não foi soterrado; escombros discursivos a partir dos quais se pode fazer ou construir alguma coisa que valha a pena. Portanto, que *não queiramos ser modelos metodológicos para ninguém*. Não há aspiração à elaboração de um receituário metodológico, ou um programa de investigação discursiva; tampouco seria possível que um estudo foucaultiano pudesse ser transposto linearmente para outros objetos: ele só se justifica enquanto feito pelo pesquisador em cima dos arquivos que escolheu arbitrariamente. Esses arquivos não são e nem poderiam ser espelhados diretamente em outro lugar (apenas se fossem reimpressões, ou copiados); no momento em que colocamos a mão neles, emergem decisões, escolhas, inclusões e exclusões.

Finalmente, o segundo deles é traçar o caminho da escrita... *escrevendo*. A trajetória investigativa se constitui e institui no momento em que vamos avançando, abrindo a facção



verdadeiras trilhas no interior de uma mata fechada. Em outras palavras, não faz sentido algum nos prepararmos para a empreitada abastecendo previamente uma caixa de ferramentas, na qual estarão presentes um mapa com rota marcada, em cujas determinadas paradas deveríamos trazer para auxílio esse ou aquele autor, esse ou aquele conceito. O processo não descarta o mapa metodológico, mas nele deve haver espaço para a rasura, o apagamento, o acréscimo de informações e a exclusão de outras tantas. Dados autores e seus subjacentes conceitos nos serão fundamentais e não podemos negligenciá-los. Prever *onde* devem estar e dizer que será a partir de *tal* conceito que vamos fazer *tal coisa* já seria, entretanto, arriscado e mesmo incongruente às teorizações foucaultianas. Melhor conversarmos com o autor na ocasião em que ele se faz premente, chamar a operacionalidade de tal conceito no instante no qual a sua linha de força urge que se materialize. Antes que isso aconteça, é mera futurologia, prática previsível cuja pretensão é moldar arbitrariamente o objeto à análise metodológica, ao passo que, aqui, a intenção é justamente a contrária.

Michel Foucault esperava que seus livros fossem usados como fogos de artifício ou coquetéis *molotov*, que fazem barulho, derrubam fortalezas, desacomodam o meio; ao final, contudo, são carbonizados e perdem sua utilidade. Essa posição enfatizaria pensar mais em estratégias/táticas/armas metodológicas do que propriamente em um método com pretensão à totalidade e desejoso de universalidade; para Nietzsche (2004, p. 164) “É a nossa atividade que deve determinar o que temos de abandonar; é atuando que deixaremos”. Se fosse possível extrair uma lição majoritária desse artigo, certamente eu gostaria que fosse essa.

Referências

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BATISTA, Bruno Nunes. Como nos tornamos professores de Geografia: discurso ordenado, prática neoliberal. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 42, set./dez. 2017.

_____. Convite à análise discursiva em Michel Foucault nas pesquisas em Educação. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 10, n. 20, jan./abril. 2018.



BOURDIEU, Pierre. **Lições da aula**: aula inaugural proferida no Collège de France em 23 de abril de 1982. São Paulo: Ática, 2001.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da Modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infatilidade**: a-vida-a-morte e mais-valia de uma infância sem fim. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UFRGS. Porto Alegre, 1998.

_____. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares em educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

_____. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). **Proposições**, São Paulo, n. 76, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia 1. São Paulo: Editora 34, 2011.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

ERIBON, Didier. **Michel Foucault**: 1926-1984. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**: Esboço de uma teoria anárquica da teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Ditos e escritos II**: Arqueologia das ciências e histórias dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.



- _____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.
- _____. **Ditos e Escritos IV: Estratégia poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- FIORIN, José. Tendências da análise do discurso. **Estudos linguísticos**, São Paulo, v. 19, p. 173-180, 1990.
- MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- MORIN, Edgar. **Para sair do século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral: uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- _____. **A gaia ciência**. São Paulo: Rideel, 2004.
- _____. **Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- PÊCHEUX, Michel. Apresentação da análise de discurso. In: GADET, Françoise (Org.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Pontes, 1990.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: Territórios contestados. In: Silva, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- SILVEIRA, Rosa Hessel. “Olha quem está falando agora!” A escuta das vozes na educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares em educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- _____. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares em educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.
- _____. Teoria e método em Michel Foucault: (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 34, set./dez. 2009.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Sobre o autor

Bruno Nunes Batista

Doutor e mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Contato: brunonunes.86@hotmail.com

Recebido em: 31/05/2018

Aceito para publicação em: 22/06/2018