

Foucault revoluciona a pesquisa em educação?

Rosa Maria Bueno Fischer

Resumo:

Neste artigo, discuto algumas das possíveis contribuições da obra de Michel Foucault para a pesquisa em educação, a partir de exemplos de investigações recentes. Desenvolvo a argumentação em torno de algumas “atitudes metodológicas” sugeridas pelo trabalho do filósofo: o entendimento da linguagem e do discurso como lugares de lutas permanentes; o tratamento dos fatos e dos enunciados como “raridades” e não como obviedades; a atenção do pesquisador às práticas, discursivas e não-discursivas, como matéria-prima das investigações; finalmente, a atitude de dúvida e de abertura ao inesperado.

Palavras-chave: Foucault, Michel, 1926-1984 – Crítica e interpretação; Pesquisa educacional

Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
Doutora em Educação

Tenho como objetivo, neste texto, colocar em discussão (e à disposição) algumas idéias que me têm sido sugeridas, nos últimos dez anos, pela leitura sistemática da obra de Foucault e de alguns de seus comentadores; no interior dessa discussão, farei, mesmo que brevemente, referência a polêmicos e ricos “achados” do filósofo, a respeito das complexas relações entre palavras e coisas, entre linguagem e história, entre discurso, relações de poder e modos de subjetivação, a partir da experimentação desse autor em investigações na área da educação, especificamente no que se refere à temática das conexões entre cultura, mídia e construção de subjetividades jovens e infantis².

O título do artigo parodia Paul Veyne, quando este escreve que “Foucault revoluciona a história”.¹ Sugiro que nós, pesquisadores do campo da educação, podemos encontrar em Michel Foucault saudável inspiração para pensar de outra forma os modos pelos quais temos feito escolhas temáticas, teóricas e metodológicas, em nossas investigações sobre políticas públicas, currículo, práticas cotidianas didático-pedagógicas, história e filosofia da educação. Estudiosos como Jorge Larrosa, entre tantos outros de vários países, também aqui no Brasil³, já nos têm mostrado como Michel Foucault oferece inúmeras ferramentas, teóricas, metodológicas e mesmo temáticas, para nossos estudos em educação: as práticas de vigilância na escola, a construção disciplinar dos currículos, as relações de poder na espaço da sala de aula, a produção de sujeitos confidentes – são apenas alguns dos muitos temas que há pelo menos dez anos têm sido estudados em nossa área, com base no pensamento do filósofo.

Pretendo aqui concentrar-me em apenas algumas lições aprendidas com Foucault, e que podem ser entendidas propriamente como “atitudes metodológicas” – a meu ver, absolutamente necessárias ao pesquisador, particularmente do campo das ciências humanas e da educação. Primeira delas, compreender que nossas lutas (e pesquisas) sempre têm a ver com linguagem, já que estamos continuamente envolvidos com lutas discursivas; segunda atitude, atentar para a idéia de que palavras e coisas dizem respeito a fatos e enunciados que, a rigor, são “raros”, isto é, não são óbvios, estão para além das “coisas dadas”; terceira, que fatos e enunciados referem-se basicamente a práticas, discursivas e não-discursivas, as quais constituem matéria-prima de nossas investigações, seja em que campo estas se concentrem, e dizem respeito sempre a relações de poder e a modos de constituição dos sujeitos individuais e

sociais; finalmente, a atitude de entrega do pesquisador a modos de pensamento que aceitem o inesperado, especialmente aqueles que se diferenciam do que ele próprio pensa.

Na esteira de Wittgenstein e de Nietzsche, também de Heidegger, Foucault afirma que a palavra, o discurso, enfim, as coisas ditas não se confundem com meras designações: palavras e coisas para ele têm uma relação extremamente complexa, justamente porque são históricas, são construções, interpretações; jamais fogem a relações de poder; palavras e coisas produzem sujeitos, subjetividades, modos de subjetivação. Em meus estudos sobre mídia e educação, particularmente na pesquisa que hoje realizo sobre juventude e esfera pública⁴, busco desenvolver uma metodologia de análise dos meios de comunicação, sugerindo que nossas análises do discurso midiático dêem conta das práticas discursivas e não-discursivas⁵ que estão em jogo no complexo processo de comunicação que se opera entre criadores, produtores, atores, técnicos e espectadores. Isso significa expor os enunciados de discursos que circulam em nossa época e que se constituem como verdadeiros; nesse sentido, interessam-me em especial aqueles discursos que dizem respeito à proposição de determinados modos de existência para a vida de jovens, adolescentes e crianças deste país (FISCHER, 2002b).

Quando me refiro à análise do discurso, estou basicamente tratando da análise enunciativa de Foucault, conforme explicitarei longamente no artigo “Foucault e a análise do discurso em educação” (FISCHER, 2001), entendendo que descrever enunciados, em nossos estudos, significa apreender as coisas ditas como acontecimentos, como algo que irrompe num tempo e espaço muito específicos, ou seja, no interior de uma certa formação discursiva – esse feixe complexo de relações que “faz” com que certas coisas possam ser ditas (e serem recebidas como verdadeiras), num certo momento e lugar. Assim, o espetáculo da vida privada na mídia – tema com o qual tenho me ocupado há algum tempo, e que parece ter-se tornado algo que “deve” acontecer, “deve” pertencer ao nosso cotidiano, “deve” ser dito –, seria um exemplo de “coisa dita” a ser analisada hoje; no caso, o material empírico é bastante farto e a seleção dependeria do objetivo específico da investigação.

Assim, se nos interessa a relação entre mídia, classes populares e espetacularização da vida privada, a proposta seria apropriar-se desse acontecimento do presente e coletar materiais como os veiculados nos diversos

programas vespertinos da televisão brasileira, em que podemos assistir, por exemplo, ao depoimento de um casal jovem que se separa e cujo principal problema pode ser a posse do cachorro ou a confissão de que a mulher se apaixonou por uma antiga amiga; também poderemos tomar como material aquele programa que nos permite entrar, em plena tarde de domingo, junto com os câmeras e Gugu Liberato⁶, na casa de uma família, a quem o apresentador concede prêmios em dinheiro, desde que, abrindo armários de cozinha, sala, quarto e banheiro, encontre objetos definidos anteriormente pela produção (coincidentemente, trata-se de objetos relativos a anúncios dos patrocinadores do programa). Enfim, o espaço deste artigo seria insuficiente para narrar, mesmo que de modo sucinto, todas as possibilidades de exposição do privado na TV por pessoas comuns deste país.

Importa aqui, na perspectiva adotada, que qualquer material empírico escolhido seja estudado nas sua multiplicidade de acontecimento. Todo e qualquer documento – um conjunto de programas de TV pode ser o nosso material documental – será tratado na condição de objeto que existe no interior de um conjunto de práticas discursivas e não-discursivas. Interessa, então, neste caso, a descrição das coisas ditas nos programas televisivos, as frases enunciadas, os sujeitos enunciadore, os cenários e a sonorização dessas falas, bem como a descrição da própria prática institucionalizada do cotidiano social e cultural das famílias brasileiras diante da TV, da auto-proposição das grandes emissoras como “educadoras” do povo, do cultivo do amor às celebridades, a descrição da guerra de audiência entre as redes de TV. Enfim, interessa chegar o mais próximo possível das várias práticas discursivas e não-discursivas em jogo. Mas qual o pressuposto principal?

Raridade de fatos e enunciados

Uma análise desse tipo – seja das articulações entre mídia e educação, seja de fatos atuais dos rituais de avaliação das universidades, do ensino fundamental e médio, ou tantas outras questões que poderíamos sugerir aqui – terá como pressuposto que os fatos humanos são raros; e, ainda, que os enunciados de um discurso também o são. Como nos ensina Paul Veyne, isso quer dizer que, para Foucault, nem as coisas ditas nem as coisas acontecidas estão instaladas “na plenitude da razão” (VEYNE, 1982, p. 151), não são totalmente evidentes. Fatos e coisas

ditas são raras porque há um vazio em torno deles, já que são possibilidades, múltiplas, que ao pesquisador cabe descrever. Assim, as lágrimas do marido que, com a filha pequena ao colo, acompanha a mulher visitada por Gugu Liberato, serão tratadas não como mera manipulação ideológica, apelação ou sensacionalismo caritativo da grande emissora – pois isso já nos cansamos de saber que ocorre todos os dias na TV, isso já é “dado”. Vão nos interessar, sim, os vazios em torno desse acontecimento, vão interessar todos os detalhes de um conjunto significativo de programas e situações como essa, na medida em que, estudando-os nas minúcias das práticas ali envolvidas, pudermos dar conta de tudo o que não é tão prontamente sabido sobre modos de subjetivação das camadas populares, pelos meios de comunicação no Brasil. Isso porque, para Foucault, há um vazio em torno dos ditos e dos acontecidos, que por vezes identificamos, apressadamente, como verdades inquestionáveis. Esse vazio diz respeito a inúmeros outros fatos e enunciados que “o nosso saber nem imagina” (VEYNE, 1982, p. 152).

O que uma atitude como essa sugere ao pesquisador? Sugere, antes de qualquer coisa, que é preciso aprender o exercício da dúvida permanente em relação a nossas crenças, às nomeações que vimos fazendo por vezes há longo tempo, de tal forma que já as transformamos em afirmações e objetos plenamente naturalizados. “A escola pública de ensino fundamental e médio deteriora-se cada vez mais”, “A mídia manipula os leitores, espectadores, ouvintes, especialmente os mais jovens e menos informados”, “Crianças, jovens e adultos têm dificuldades imensas de aprender matemática, física, química”, “Adolescentes não sabem escrever, não lêem, comunicam-se muito mal” – poderíamos aqui arrolar uma série interminável de enunciados transformados já em senso comum no campo da educação. Por mais que façamos importantes investigações a respeito dos temas a que esses enunciados estejam relacionados, eles continuam a ser repetidos, à exaustão, mesmo em ambientes acadêmicos, como se não fosse possível desfazê-los, desmanchá-los como verdades acabadas. O convite que o pensamento foucaultiano nos faz é o de imergir nesses ditos que se cristalizam e buscar descrever – tanto no interior das próprias pesquisas já feitas sobre o tema, como numa nova proposta de estudo empírico – práticas discursivas e práticas não-discursivas em jogo, de tal modo que possamos fazer aparecer justamente a multiplicidade e a complexidade dos fatos e das coisas ditas, que

são, por isso mesmo, raros, no sentido de que não são óbvios, não são naturais, não estão imunes a imprevisibilidades. Expor essas multiplicidades nos permitirá descrever um pouco dos regimes de verdade de uma certa formação histórica e de determinados campos de saber.

Em outras palavras: trata-se de perguntar, no âmbito escolhido para nosso estudo, como algumas práticas acabam por objetivar e nomear, de uma determinada forma, os sujeitos, os grupos, suas ações, gestos, vidas. Lembro, para exemplificar, a manifestação de um grupo de jovens, reunidos para debater mídia, sexualidade e adolescência com um grupo de psicólogos.⁷ Eles reivindicavam simplesmente o seguinte: por que adultos e especialistas em educação e psicologia agendavam tantos encontros sobre “adolescência e drogadição”, “adolescência e sexualidade”, “adolescência e doenças sexualmente transmissíveis”, “adolescência e gravidez precoce”? Por que raríssimas vezes havia um seminário ou uma palestra sobre “jovens e criação artística”, “jovens e felicidade”, “adolescência e paixão”?

A reivindicação desses meninos e meninas dá a pensar: nossas práticas pedagógicas, nossos rituais, nossas escolhas de pesquisa, nossas intervenções extensionistas na universidade – todas essas práticas de algum modo objetivam, no sentido de que enclausuram, limitam sentidos a respeito de alguma coisa ou de alguém. No exemplo citado, penso que temos objetivado esse outro, o adolescente, o jovem, de um modo bem específico em nossa cultura. Foucault nos ensina que um modo de falar, de enunciar, de nomear o outro é também um modo de constituir o outro, de produzir verdades sobre esse outro, de cercar esse outro a partir de alguns limites que, mesmo considerando todas as nossas mais nobres intenções psico-didático-pedagógicas, acabam por fazer-nos esquecer que ocorre, aí também, controle do discurso. Trata-se, como diz Foucault na célebre aula *A ordem do discurso*, de uma esconjuração dos perigos da linguagem, dos perigos daquilo que pode vir a ser dito, dos perigos daquilo que talvez não saibamos ou não consigamos tratar (FOUCAULT, 1971). No caso citado, é possível imaginar que as mais diferentes instâncias sociais ocupadas com crianças, adolescentes e jovens, nos campos médico, educacional e psicológico, tenham construído um tal discurso de poder, sobre esses sujeitos em formação, que seu olhar se tenha tornado cego a outras possibilidades de desejo, de vida, de linguagem nesses grupos. Eles mesmos, crianças e jovens, se vêem constrangidos pelos discursos especializados, e podemos ouvi-los nomeando-

se a si mesmos como presos a sexo e drogas, por exemplo, até o momento em que irrompe o diferente, a pergunta que nos dá a pensar: por que não um seminário sobre juventude e paixão de viver?

Ou seja, uma atitude metodológica foucaultiana é justamente essa: a de prestar atenção à linguagem como constituidora, como produtora, como inseparável das práticas institucionais de qualquer setor da vida humana. Prestar atenção à linguagem como constituinte e constituída de práticas e de sujeitos não é, certamente, uma invenção de Michel Foucault: muitos outros, antes e depois dele, nos ensinaram, como Heidegger, como Nietzsche, como Wittgenstein, como Bakhtin, Laclau, que os atos de linguagem constituem uma trama que ultrapassa o meramente lingüístico, que o discurso é uma instância limítrofe com o social, que o discurso produz os objetos dos quais ele mesmo fala (FOUCAULT, 1986, p. 56).

O que me parece um diferencial em Foucault é que ele insiste fortemente na produtividade “positiva” da linguagem e dos discursos, naquilo que os discursos produzem historicamente, na vida das sociedades, do pensamento, dos sujeitos. O filósofo-historiador nos ensina: nossos objetos de pensamento – o povo, o prisioneiro, o doente, o aluno, o telespectador, por exemplo – são sempre correlatos de uma prática, e de uma prática histórica. São objetos que precisam ser pensados na justa medida em que são objetivados de uma certa forma. Ora, para pensá-los desse jeito, há que traduzir tais noções em algo de efetivo, caso contrário estaremos no mero mundo das palavras que nada dizem. Ou seja, há que descrever minuciosamente a complexidade das práticas em que, por exemplo, estão envolvidos os alunos que não aprendem matemática, os espectadores que dependem cotidianamente de sua telenovela, os adolescentes que teimam em não se proteger nas suas relações sexuais, as patéticas figuras que se sentam horas a fio diante da TV e choram através das lágrimas dos que sofrem ao vivo e em cores sua miséria brasileira, diante de milhões de pessoas, cada uma em sua privada existência domiciliar.

Multiplicidade das práticas

Como nos ensina Paul Veyne, escrevendo sobre Foucault historiador, as práticas não são instâncias misteriosas, não são motores ocultos, elas são simplesmente práticas, são multiplicidades históricas, institucionais ou não, plenas de surpresas, de drapeados, nem sempre visíveis imediata-

mente para nós, multiplicidades que nos acostumamos a quase ignorar, a partir de uma compreensível economia que nos faz receber as coisas, as pessoas, as palavras e os atos como se eles fossem óbvios, dados, naturais, unívocos, plenos de racionalidade. Como escreve Veyne (1982, p.160)

Foucault não revela um discurso misterioso, diferente daquele que todos nós temos ouvido: unicamente, ele nos convida a observarmos, com exatidão, o que é dito. Ora, essa observação prova que a zona do que é dito apresenta preconceitos, reticências, saliências e reentrâncias inesperadas de que os locutores não estão, de maneira nenhuma, conscientes. Se se prefere, há, sob o discurso consciente, uma gramática, determinada pelas práticas e gramáticas vizinhas, que a observação atenta do discurso revela, se consentimos em retirar os amplos planejamentos que se chamam Ciência, Filosofia, etc.

Essa observação de Veyne (1982) é fundamental para o que estou chamando de atitude metodológica aprendida de Foucault: deixemos para trás os grandes e monumentais “planejamentos” e aprendamos a descrever a miríade de práticas produzidas pelos múltiplos saberes de uma determinada época, para fazer emergir daí a descrição dos enunciados que nesse tempo e lugar se tornam verdade, fazem-se práticas cotidianas, interpelam sujeitos, produzem felicidades e dores, rejeições e acolhimentos, solidariedades e injustiças, e igualmente políticas públicas de saúde, de educação, de emprego, e assim por diante. A pesquisa minuciosa das práticas aparentemente menos nobres – os rituais de como uma professora prepara suas aulas de matemática, de como escolhe os exemplos que constituirão as narrativas dos famosos “problemas matemáticos”, de como as crianças recebem essas histórias e como operam sobre elas, de como ocorre isso, ali, naquele espaço vivo cotidiano da sala de aula, naquela cidade, naquela região do Brasil, a investigação de mínimos documentos relativos a essas mesmas práticas, documentos transformados em monumentos, como queria Foucault (1986) –, pode propiciar a possibilidade de nos defrontarmos com coisas ditas e coisas feitas, fatos surpreendentes, questionados naquilo que até então tinham de óbvios e mostrados a partir de saliências, reticências, descontinuidades, acasos históricos. Um tal modo investigativo faz-nos participar da produção de um saber que não só torna

mais vivas as teorias, autores e conceitos que utilizamos, como nos faz partícipes da descrição e do questionamento da história de nosso presente, particularmente no campo em que atuamos.

Se nos dedicarmos às multiplicidades das práticas, chegaremos a descrever não apenas gestos, fatos que se sucedem, mas um conjunto de rituais, passos, coisas a fazer, regras de conduta, respostas e perguntas esperadas, normas a obedecer, olhares eloqüentes, disposições espaciais, objetos indispensáveis àquela prática, junto com uma série de enunciações, de palavras, de imagens – que serão para nós riqueza e variedade na exata medida em que nos abriremos sensivelmente a recebê-las nessa condição, a condição de fatos ao mesmo tempo óbvios e inesperados, cotidianos e excepcionais; na medida em que não os procurarmos para comprovar o que já sabemos; na medida em que fizermos a tentativa de nos despir do que já sabemos e que nos oferece terra firme para todas as explicações.

Para Foucault, descrever práticas discursivas e não-discursivas em torno de um certo objeto ou tema tem a ver com um trabalho dedicado e pormenorizado de investigar e expor aqueles espaços não óbvios, aqueles vazios (ou seja, aquilo que fica para além do óbvio, do já-dito, do já sobejamente conhecido e nomeado) que se localizam em torno de nossos objetos, aquilo que, numa certa época histórica, está virtualmente posto para que tais e tais objetivações ocorram. Esse “virtualmente posto” diz respeito, a meu ver, aos regimes de verdade de uma época e que, como num pontilhado pouco definido, estão ali, não como determinação mecânica, mas como condição de possibilidade para que certas enunciações sejam aceitas. Tomo como outro exemplo um fato aparentemente simples: a constatação de que, entre nós, passa a ser aceito sem muito susto ou contestação que meninas devam começar suas visitas ao ginecologista já aos oito anos de idade, conforme têm preconizado alguns médicos desde o fim dos anos 90 – fato bastante divulgado em revistas ditas femininas e em páginas de cadernos de saúde de jornais diários de significativa circulação no País.

Ora, toda a visibilidade conquistada pela mulher, como sujeito político e social, nas últimas três ou quatro décadas, pode ser pensada, na perspectiva metodológica que vimos expondo até aqui, a partir da complexidade das práticas experimentadas em torno dessa mesma visibilidade; ou seja, é possível imaginar que se trata de uma luta por melhores

condições de vida da mulher, contra a dominação masculina, luta na qual estão envolvidas diferentes instâncias sociais, diferentes discursos, como o da medicina, e cujas pesquisas têm oferecido inúmeros avanços quanto à prevenção de doenças graves como o câncer de mama, e assim por diante. Mas o que está em jogo, nesses dados todos? Certamente, estamos diante de uma trama discursiva em torno do controle sobre o corpo da mulher, para não falar em tantos outros acontecimentos de nosso tempo, no que se refere às lutas e conquistas relativas às relações de gênero.

O importante a ressaltar aqui é que, na perspectiva foucaultiana, nossas análises precisarão dar conta das pequenas lutas, das lutas por imposição de sentidos, das lutas pelo poder da palavra, num certo foco específico de relações de poder; ora, essas lutas não são verticais somente, elas existem lado a lado, por todos os lados, e não são linearmente compreensíveis ou compreendidas. Ou seja, se as mulheres conquistam maior visibilidade, se aprendem a cuidar melhor de si e tornam-se mais donas de seu corpo, também vêm-se às voltas com novos convites, como esse de fazer-se examinada cada vez mais cedo em nome do cuidado consigo mesma. Para Foucault, precisamos aceitar o “indefinido da luta”, aceitar que “a cada movimento de um dos adversários corresponde o movimento do outro” (FOUCAULT, 1992, p. 147), de modo que, no exemplo dado, muitos grupos de mulheres passam a manifestar-se a respeito e questionam a necessidade real de tanta e tão precoce exposição do corpo feminino ao exame médico.

Desmanchar objetos naturalizados

Como já escrevi anteriormente (FISCHER, 2002b, p. 87), fazer história – e eu acrescento agora: fazer pesquisa em ciências humanas e educação – é ocupar-se do visível e do enunciável, do não-discursivo e do discursivo, entendendo que ambos estão em plena e permanente conexão entre si. Quando Foucault estudou doentes, presos e loucos, em *Vigiar e punir*, *Nascimento da clínica*, *História da loucura*, ocupou-se primordialmente de espaços institucionais, lugares muito concretos e palpáveis, a partir dos quais examinou as dimensões de exterioridade de algumas funções básicas do discurso, daquilo que ele chamou “a sociedade das disciplinas” (FOUCAULT, 1991): as funções de isolamento, de seqüestro dos corpos, de classificação e ordenação dos sujeitos. Foucault estaria nos

dizendo que as coisas visíveis correspondiam perfeitamente às coisas enunciáveis, e vice-versa? Ele enunciou essas funções *porque* elas seriam a representação de algumas práticas descobertas por ele na pesquisa? Também não. Penso que o fato de Foucault ter examinado cuidadosamente, minuciosamente, um número enorme de regras, normas, rituais, listagens de procedimentos, manuais, disposições arquitetônicas (no caso, das primeiras prisões, dos primeiros hospitais) – práticas de produzir isolamentos, totalizações e classificações dos indivíduos – é que lhe permitiu de certa forma “ver”, “enxergar” essas funções, para então construir a história das prisões e descrever o nascimento da psiquiatria e mostrar como nos constituímos de um certo modo no Ocidente.

Complementando esse argumento, trago novamente Veyne (1982, p.163) que escreve:

cada prática, tal como o conjunto da história a fazer, engendra o objeto que lhe corresponde, do mesmo modo que a pereira faz peras e a macieira maçãs: não há objetos naturais, não há coisas. As coisas, os objetos não são senão os correlatos das práticas. A ilusão do objeto natural (...) dissimula o caráter heterogêneo das práticas.

Então, seguindo o autor, podemos dizer que não haveria, por exemplo, o problema da aprendizagem e do ensino da matemática *através dos tempos*, a mulher medicalizada *desde os primórdios do século XX*, as classes populares manipuladas pela norma do “pão e circo”, *desde o tempo dos romanos* até a era Sílvio Santos. Isso significaria aceitar a ilusão dos objetos naturais, das unidades fixas (por mais que as vejamos historicamente): “a” mulher, “o” ensino da matemática, “as” classes populares e a diversão.

O que se propõe aqui é que sejam desfeitas essas unidades e que interrompamos a prática já tão cristalizada de, mesmo afirmando que tratamos de objetos históricos, nos agarrarmos a unidades, a objetos naturalizados. No lugar dos ilusórios objetos naturais, pensemos numa filosofia da relação, como escreve Veyne, encaremos o problema “pelo meio”, isto é, a partir das práticas, a partir dos discursos, a partir de acontecimentos, da descrição de momentos em que certas “coisas” são objetivadas de certa forma. Regimes de verdade de uma dada formação social, produzidos a partir de vários discursos e lugares de poder, for-

mam uma espécie de pontilhado, o qual funciona como se se tratasse de virtualidades prefiguradas; ora, uma prática como a da medicalização ginecológica da infância, no exemplo dado acima, *atualiza* virtualidades de uma época, mas está, ao mesmo tempo, submetida à força de outras práticas, vizinhas, que podem transformá-la (VEYNE, 1982, p. 166). Uma análise mais cuidadosa poderá mostrar, nesse caso, o quanto esse discurso da medicalização das meninas não é regra geral, o quanto ele desaba diante da fragilidade dos serviços públicos de saúde no Brasil, que mal e mal atendem os casos considerados mais graves, de pessoas das camadas mais pobres da população.

Ao pesquisador que se deixa subjetivar pelo pensamento foucaultiano vai interessar justamente isto: ampliar o leque das práticas a descrever no que se refere a uma temática e a um problema levantado, entendendo que há uma força nas práticas institucionais e que há igualmente uma força considerável nas construções discursivas correspondentes. Uma não existem sem as outras e ambas não são univocamente correlatas, embora o sejam de modo complexo. Tomar as práticas discursivas e não-discursivas “pelo meio” é abandonar a filosofia do objeto explicado como fim ou como causa – de acordo com Veyne (1982, p. 166). Deixando de lado as explicações idealistas – como a de que se cria uma consciência e a partir dela se fazem as práticas –, a sugestão é que nos entreguemos a descrever a complexidade e heterogeneidade de nossas práticas, de nossos modos de existência e pensamento, de tal forma que seja possível apanhar não reificações e objetos naturais “através dos tempos”, como se eles sempre tivessem existido, mas objetos descontínuos, sucessão de heterogeneidades que não progridem por ascensão vertical mas que existem por dentro de práticas muito específicas, mediante elas, sem contudo se confundirem com elas (VEYNE, 1982, p. 169).

Quanto aos jovens e às crianças que “odeiam” a matemática, por exemplo, o pesquisador da educação, na perspectiva aqui assumida, tratará de mostrar de que modo os diferentes momentos da história da educação objetivaram o ensino e a aprendizagem dessa disciplina, as diversas formas de enunciar aquele que não aprende nas várias escolas do pensamento pedagógico; também procurará discorrer sobre o próprio discurso da ciência matemática e da sua relação com o discurso das ciências humanas, no âmbito do debate acadêmico e escolar, o lugar de poder desse discurso. Todas essas precauções metodológicas, ao modo

de Foucault, fazem-nos pensar que não haveria “problemas eternos” de não-aprendizagem das ciências exatas e formais e, sim, uma história daquilo que se considerou como verdade nesse campo e das lutas em torno dessas mesmas verdades.

Aí está, pois – como escreve Veyne a propósito do historiador Foucault –, um universo inteiramente *material*, feito de referentes pré-discursivos que são virtualidades ainda sem rosto; práticas sempre diversas engendram nele, em pontos diferentes, objetivações sempre diversas, rostos; cada prática depende de todas as outras e de suas transformações, tudo é histórico e tudo depende de tudo; nada é inerte, nada é indeterminado (...) e nada é inexplicável; longe de depender de nossa consciência, esse mundo a determina. (VEYNE, 1982, p. 172, grifo do autor).

Várias conseqüências tiramos dessas afirmações: a mais importante é que toda ciência é provisória, já que a cada momento, como num caleidoscópio, colocam-se para os grupos humanos e as sociedades alguns pontos críticos, algumas questões, que não vivem eternamente iguais a si mesmas, essencialmente as mesmas.

A cada momento, este mundo é o que é: que suas práticas e seus objetos sejam *raros*, que haja vazio em volta deles, isso não quer dizer que haja, em derredor, verdades que os homens ainda não apreenderam: as figuras futuras do caleidoscópio não são nem mais verdadeiras nem mais falsas do que as precedentes. Não há, em Foucault, nem recalque nem retorno do recalque, não há nenhum não-dito que bata à porta. (VEYNE, 1982, p. 176-177.)

É em *A arqueologia do saber* (1986) e também na célebre aula *A ordem do discurso* (1971) que lemos o quanto Foucault reivindicou que as iniciativas dos grupos e dos indivíduos, as descontinuidades históricas⁸, nos mais variados campos de saber, dão-se a partir de lutas e de práticas muito concretas, sob condições que

não constituiriam a determinação daquelas práticas, mas antes o campo complexo em que elas se articulam, se efetivam, como práticas discursivas e não-discursivas. Não se trata, portanto, de um real revelado pela linguagem, mas de discursos que nascem igualmente sob um fundo de discursos, discursos *em relação*, a partir de cuja análise podemos desenhar figuras próprias de uma certa época e não objetos eternos que vão tomando novas formas “através dos tempos”. Vale repetir: a análise desses discursos terá que dar conta, necessariamente, de uma história e a história está diretamente relacionada a práticas sociais e institucionais muito específicas. Como escreve Foucault em *A arqueologia do saber*, “o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história” (FOUCAULT, 1986, p. 146). Ou seja, o discurso tem suas regras de aparecimento e jamais se desvincula de questões e jogos de poder (FOUCAULT, 1986, p. 139), bem como jamais se separa de técnicas e efeitos que se operam sobre o sujeito. Há uma positividade dos discursos na história dos sujeitos, basicamente de seus corpos: os sujeitos são efeitos discursivos e esses efeitos produzidos no interior de concretas relações sociais, econômicas, institucionais, não existem senão nos corpos – como refere o autor no elucidativo texto “Nietzsche, a genealogia e a história” (FOUCAULT, 1992).

Sendo assim, o trabalho dos pesquisadores não será ir atrás das origens, dos começos, de onde tudo um dia teve sua eclosão, e ir marcando as sucessivas transformações e evoluções. Datas e locais não são pontos de partida nem dados definitivos, mas elementos que compõem a rede das condições de produção de um discurso que ali, naquele lugar, estabelece uma ruptura, produz um acontecimento díspar, uma descontinuidade em um determinado campo de saber. Por mais simples que seja nossa pesquisa, por mais delimitada que seja, penso que ela pode realizar, pelo menos como atitude, essa proposta foucaultiana de enfrentar pretensos objetos naturais, de tensioná-los, oferecendo-lhes em confronto práticas a ele relacionadas, práticas datadas e raras que os objetivaram, que os tornaram exatamente isso, objetos naturais. É como se utilizássemos um método pictórico, diz Veyne, elaborando figuras e quadros por vezes estranhos, violentos até, mas jamais abstratos.

Para concluir

Michel Foucault entende que o ofício do pensador (e eu acrescento, do pesquisador, do estudioso da educação também) é o ofício daquele que investe em pensar diferentemente do que ele próprio pensa, em perceber diferentemente do que ele mesmo vê (FOUCAULT, 1990b). Em suma, para Foucault, filosofar hoje em dia não é senão “o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento”, ao invés de sempre e todas as vezes “legitimar o que já se sabe” ou, então, apropriar-se simplificadamente de outrem “para fins de comunicação” (FOUCAULT, 1990b, p. 13). Foucault defende a escrita (filosófica) como uma experiência modificadora de si mesmo, que se faz através do exercício de um saber que é estranho ao autor. Tomo essas observações para concluir, sugerindo que, como procurei desenvolver neste artigo, talvez Michel Foucault seja um autor que possa revolucionar a pesquisa em educação na medida em que fizemos dos conceitos desenvolvidos em sua obra ferramentas efetivamente produtivas na construção de nossos objetos de investigação, em direção a pesquisas que privilegiem o estudo cada vez mais cuidadoso de práticas educacionais, de práticas didático-pedagógicas, de políticas públicas, de propostas curriculares. Refiro-me aqui a práticas discursivas e não-discursivas, que dêem conta das discontinuidades históricas no campo da educação, do pensamento pedagógico; práticas discursivas e não-discursivas pelas quais possamos descrever não objetos naturalizados, mas antes os caminhos pelos quais determinados temas, sujeitos, situações, no campo educacional, foram historicamente objetivados.

Tratar dos discursos e das relações de poder nas mínimas práticas cotidianas e institucionais, seguindo o que Foucault nos ensinou em suas pesquisas, é um modo de fazer história, história do nosso presente, lançando um olhar profundamente crítico a todas as formas de sujeição do homem, as quais são visíveis nos diferentes campos institucionais e nas inúmeras técnicas, procedimentos, estratégias, discursos e arquiteturas construídos historicamente. É estudar relações de poder, entendendo que o poder sempre existe em ato e jamais se exerce de um lado só: em ambos os lados há agentes e sempre há espaço para respostas, revoltas, reações, efeitos, já que o poder só se exerce sobre homens livres (FOUCAULT, 1990a, p. 91). Pesquisar nessa perspectiva é fugir das explicações de ordem ideológica, das

teorias conspiratórias da história, de explicações mecanicistas de todo tipo: é dar conta de como nos tornamos sujeitos de certos discursos, de como certas verdades se tornam naturais, hegemônicas, especialmente de como certas verdades se transformam em verdades para cada sujeito, a partir de práticas mínimas, de ínfimos enunciados, de cotidianas e institucionalizadas regras, normas e exercícios. Pesquisar a partir desses pressupostos históricos e filosóficos significa também, e finalmente, dar conta de possíveis linhas de fuga, daquilo que escapa aos saberes e aos poderes, por mais bem montados e estruturados que eles se façam aos indivíduos e aos grupos sociais. Isso, porém, exige trabalho, dedicação, estudo pormenorizado de práticas, apropriação criativa do referencial teórico escolhido. Afinal, como nos diz Wittgenstein (1996, p. 14), “todas as manhãs é preciso atravessar de novo o cascalho inerte, de modo a atingir a semente viva e quente”.

Notas

- 1 Ver a obra de Paul Veyne, *Como se escreve a história*. Foucault revoluciona a história (VEYNE, 1982).
- 2 Farei neste texto algumas referências a outros artigos e capítulos de livros em que discuti o quanto os estudos de Michel Foucault oferecem farto material para a pesquisa em educação. Ver FISCHER (1999, 2001, 2002a, 2002b e 2002c).
- 3 A título de exemplificação, lembro o livro editado pela Vozes, *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*, em que está publicado o conhecido texto de Jorge Larrosa, “Tecnologias do eu e educação” (LARROSA, 1994); também cito a tese de doutorado de Alfredo Veiga-Neto, *A ordem das disciplinas*, defendida em 1996 no Programa de Pós-Graduação da UFRGS.
- 4 O estudo, realizado com apoio do CNPq (Bolsa de Produtividade em Pesquisa), intitula-se “Mídia, juventude e reinvenção do espaço público”. Iniciada em 2002, a pesquisa objetiva descrever os modos pelos quais a mídia estaria propondo modos de existência pública e privada de jovens e adolescentes. Nela são analisados programas de TV e depoimentos de jovens de classes populares e médias.

- 5 Embora a relação entre práticas discursivas e não-discursivas não tenha sido plenamente esclarecida por Foucault, como escrevem seus comentadores Dreyfus e Rabinow (1995), optamos por utilizá-las aqui para referir o propriamente discursivo (linguagem, discurso, enunciado) e o que diz respeito às práticas institucionais (exercícios, rituais, definição de lugares e posições, distribuição espacial dos sujeitos, etc.) – práticas que jamais “vivem” isoladamente. A explicitação dessas relações será feita no decorrer do texto.
- 6 Trata-se do quadro “Gugu em sua casa”, veiculado todos os domingos à tarde no programa *Domingo Legal*, do SBT.
- 7 Refiro-me a um Curso de Extensão de que participei como palestrante, na Clínica de Atendimento Psicológico do Instituto de Psicologia da UFRGS, em 2001.
- 8 Ver, a propósito do tema da descontinuidade histórica, a introdução de *A arqueologia do saber* (FOUCAULT, 1986).

Referências

- DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de ‘trabalhar com’ Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 39-60.
- _____. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Editores Associados, n. 1, jul. 2001, p.197-223.
- _____. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 24, n. 1, jan./jul. 1999, p. 39-59.
- _____. *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade*. 1996. Tese (Doutorado em Educação)- PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPED, n. 20, maio/jun./ago. 2002b. p. 83-94.
- _____. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002c. p. 49-71.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.
- _____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1990a.
- _____. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1990b.
- _____. *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard, 1971.
- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1991.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994. p. 35-86.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *A ordem das disciplinas*. 1996. Tese (Doutorado em Educação)- PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.
- VEYNE, Paul. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Brasília: Ed. UNB, 1982.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Cultura e valor*. Lisboa: Edições 70, 1996.

Does Foucault revolutionize educational researches?

Abstract:

The aim of this article is to discuss some of the possible contributions of Michel Foucault's work to educational researches taking as a reference the most recent investigations on the subject. The argument is that Foucault offers a number of "methodological attitudes" like: the understanding of language and discourse as *locus* of permanent struggles; the dealing with facts and statements as "rarities" and not as obviousness; the attention to discursive and no-discursive practices as basic *data* of investigation; and finally, the attitude of doubt and the receptiveness to unexpected events.

Key words: Foucault, Michel, 1926-1984 – Criticism and interpretation; Educational research.

Foucault revoluciona la investigación en la educación?

Resumen:

En este artículo discuto algunas de las posibles contribuciones de la obra de Michel Foucault para la investigación en educación, a partir de ejemplos de investigaciones recientes. Desarrollo el argumento a partir de algunas "actitudes metodológicas" sugeridas por el trabajo del filósofo: el entendimiento del lenguaje y del discurso como lugares de luchas permanentes; el tratamiento de los hechos y de los enunciados como "rarezas" y no como obviedades; la atención del investigador a las prácticas discursivas y no-discursivas, como materia prima de las investigaciones; y la actitud de duda y de apertura a lo inesperado.

Palabras-clave: Foucault, Michel 1926-1984 – Crítica e interpretación; Investigación educativa.

Rosa Maria Bueno Ficher
Rua Dona Amélia, 187, apto 201. Bairro Santa Tereza. Porto Alegre, RS. CEP 90810-190.
Telefones: 0xx-51- 3316-4135 (UFRGS)
Fax: 0xx-51-3316.4120
E-mail: rosamar@plug-in.com.br

Recebido em:14/07/2003
Aprovado em:18/08/2003