

*Caminhos investigativos II:
outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*
Marisa Vorraber Costa (organizadora)

1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

© Lamparina editora

Projeto gráfico e capa
Fernando Rodrigues

Revisão (1. ed.)
Ana Teresa Gotardo

Proibida a reprodução, total ou parcial, por qualquer meio ou processo, seja reprodutivo, fotográfico, gráfico, microfilmagem etc. Estas proibições aplicam-se também às características gráficas e/ou editoriais. A violação dos direitos autorais é punível como crime (Código Penal, art. 184 e §§; Lei 6.895/80), com busca, apreensão e indenizações diversas (Lei 9.610/98 – Lei dos Direitos Autorais – arts. 122, 123, 124 e 126).

Catalogação na fonte do Sindicato Nacional dos Editores de Livros

C128

Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação / Marisa Vorraber Costa (organizadora) – 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

160 p.
14 x 21 cm

Inclui bibliografia
ISBN 978-85-98271-39-2

1. Pesquisa educacional. 2. Pesquisa – Metodologia. I. Costa, Marisa C. Vorraber (Marisa Cristina Vorraber).

CDD 370.78
CDU 371.015.4

Lamparina editora
Rua Joaquim Silva, 98, 2º andar, sala 201, Lapa
Cep 20241-110 Rio de Janeiro RJ Brasil
Tel./fax: (21) 2232-1768 lamparina@lamparina.com.br

MARISA VORRABER COSTA
(organizadora)

CAMINHOS INVESTIGATIVOS II

OUTROS MODOS DE PENSAR E FAZER
PESQUISA EM EDUCAÇÃO

ALFREDO VEIGA-NETO
MARIA ISABEL EDELWEISS BUJES
MARIA LÚCIA CASTAGNA WORTMANN
ROSA MARIA BUENO FISCHER
ROSA MARIA HESSEL SILVEIRA

2ª edição



CAPÍTULO 3

VERDADES EM SUSPENSO: FOUCAULT E OS PERIGOS A ENFRENTAR

ROSA MARIA BUENO FISCHER

A leitura e a apreciação de dezenas de projetos de investigação, de dissertações e teses, em programas de pós-graduação em Educação, Psicologia, Letras, Comunicação, bem como o contato cotidiano com mestrandos e doutorandos nos seminários de cada semestre, nos últimos anos, permitiram-me a eleição de alguns tópicos que aqui desenvolvo, sobre pequenos "dramas" na elaboração de nossas propostas de pesquisa em Educação. Refiro-me às justificativas sobre as escolhas temáticas e ao compromisso político que elas significam; à formulação das perguntas teóricas e empíricas que orientam nossos trabalhos; às dificuldades em nos desprendermos da tranquilidade do já sabido; e à vinculação dos temas selecionados às condições de sua emergência histórica.

Como se verá, busco em Michel Foucault, especialmente nele, mas igualmente em Gilles Deleuze e Paul Veyne (não por acaso amigos e qualificadíssimos leitores de Foucault), breves inspirações para os comentários que aqui faço, os quais remeterão por vezes a exemplos de pesquisas com que tive ou tenho contato, perseguindo o objetivo de dividir com leitores e leitoras inquietações de uma pesquisadora que insiste em falar em teoria não desvinculada de método, na necessidade de operarmos cuidadosamente sobre os materiais empíricos – pois aí reside, a meu ver, a riqueza e a originalidade de uma possível autoria do pesquisador¹ –, e, ainda, na

1. Conforme escrevi no capítulo “A paixão de *trabalhar com Foucault*”, no livro *Caminhos investigativos* (Costa, 2002).

radical inseparabilidade de discursos e práticas. Espero não apenas compartilhar problemas; tenho a ambição de também oferecer modestas sugestões para examinarmos com uma boa dose de generosidade e vontade de invenção nossas proposições de pesquisa no campo educacional.

QUE COMPROMISSOS ASSUMO COM ESTA PESQUISA? OU: A TEORIA É SEMPRE UMA PRÁTICA

Apóio-me em Michel Foucault para defender este ponto de vista: os discursos e todas as normas e regras institucionais – nos mais diferentes campos de poder e saber – são sempre, e por definição, “práticos”; sendo assim, o trabalho investigativo, a própria tarefa da filosofia, a responsabilidade do pensamento crítico é justamente “analisar as práticas em que aquelas normas realmente figuram e que determinam espécies particulares de experiência” (Rajchman, 1987, p. 70). Desta forma, assumir a posição de quem apenas descreve, mostra ou aponta um modo de existência “x”, um acontecimento “y” – como muitas vezes fazemos questão de afirmar, com tanta cautela, em nossos projetos –, a meu ver não nos exime *per se* do compromisso, nem da crítica. Obviamente, o modo pelo qual entendemos tanto o compromisso como a crítica precisa ser bem explicitado.

Se não estamos usando o ponto de partida da hipótese repressiva² – de que as coisas sucedem do jeito que sucedem porque alguém ou algo não nos permite fazer determinando gesto ou ato, porque algo nos tolhe e reprime e, assim, o único modo de enfrentar a ordem repressiva é negá-la, destruí-la, tomar posse dela –, então é preciso tornar claro para nós mesmos que não se trata de denunciar a alienação e a mistificação, nem de, como nos ensina em grande parte a Teoria Crítica, teorizar apontando sempre para uma intencionalidade prática. Mas, então, de que se trata quando defendemos que a teoria não se desvincula da prática?

Ora, chegamos a um momento em que se torna fundamental assumir, para a vitalidade de nossas investigações,

2. A discussão sobre a “hipótese repressiva”, como a trato aqui, está no volume I da *História da sexualidade*, de Michel Foucault (1990a).

que não estamos passando à margem dos graves problemas sociais, econômicos, educacionais, culturais, filosóficos, de nosso tempo. Da mesma forma, trata-se de assumir que não estamos passando à margem das quase infinitas possibilidades que temos de ir além do senso comum, de produzir em nós e a partir de nós mesmos formas de existência para bem mais do que nos propõem as lógicas dominantes, sejam as do mercado, sejam as da sociedade estetizada do espetáculo, sejam tantas outras lógicas pelas quais somos subjetivados e que nos pautam cotidianos mínimos ou amplas políticas públicas em nosso país – sem falar das planetárias intervenções do mercado e das políticas financeiras internacionais que atingem os diferentes modos de vivermos hoje.

Em outras palavras: estamos imersos nesses problemas e possibilidades, falamos e nos inquietamos a partir deles, como simples mortais, e como pesquisadores também. Mas então estou propondo que façamos, através de nossos estudos, a crítica global da sociedade, como já vínhamos realizando nos moldes da Teoria Crítica, anunciando, para mais adiante, uma solução ideal, o tão esperado “jardim das delícias”. Seguramente, não. Se negamos a hipótese repressiva, se não nos contentamos em simplesmente bradar contra todos os poderes, muito menos em buscar a revelação da verdade mais verdadeira ou a magia das soluções para os tantos impasses e impedimentos vividos no campo da educação – sobre as mínimas práticas escolares, sobre os saberes que circulam no meio pedagógico, sobre as relações entre violência, aprendizagem e cotidiano, só para lembrar alguns temas de poderiam pautar nossas pesquisas –, é bem verdade que também não aceitamos a neutralidade de nossos gestos, de nossos estudos, de nossa posição política como intelectuais, estudiosos, professores, pesquisadores. Trata-se sem dúvida de assumir um posicionamento de outra natureza.

Recorro mais uma vez a Foucault, quando ele, em entrevista a Hubert Dreyfus e Paul Rabinow sobre a publicação dos volumes II e III de sua *História da sexualidade*, negou que estivesse buscando, em sua obra, alternativas ou soluções para o presente a partir de um suposto modelo de vida

encontrado nos gregos clássicos, e sim que desejava fazer uma genealogia das problematizações que até então a sociedade ocidental se vinha propondo. Porém, negar que estivesse buscando alternativas não significava, para ele, entregarse à apatia; pelo contrário, seu posicionamento, conforme ele mesmo diz, possivelmente conduziria a um “hiperativismo pessimista”. Foucault sintetiza:

Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer. (...) Acho que a escolha ético-política que devemos fazer a cada dia é determinar qual é o principal perigo (1995, p. 256).

Ou seja: a preocupação com tantas e tão bem apresentadas cautelas, referentes ao fato de que em nossa pesquisa não julgaremos tal acontecimento, de que não nos posicionaremos nem positiva nem negativamente em relação a ele – embora seja uma atitude até elogiável e pertinente, dentro de um determinado ponto de vista teórico, por fugir a maniqueísmos e a observações meramente valorativas –, pode conduzir-nos a uma excessiva assepsia intelectual, absolutamente incompatível com os próprios referenciais que assumimos como, por exemplo, os que nos vêm de Foucault. No tópico a seguir, desenvolvo mais detidamente a proposta foucaultiana sobre perigos a enfrentar nestes tempos.

QUE PERGUNTAS FAZER?

OU: A ESCOLHA DOS PERIGOS A ENFRENTAR

O ponto de partida é este: nossas escolhas de pesquisa são éticas, são sempre de algum modo políticas. Então, diante de uma folha em branco, de um projeto que teima por vezes, desesperadamente, em não ser escrito, talvez um bom começo seja perguntar-nos: que perigos a Educação enfrenta ou precisaria enfrentar, precisamente hoje, agora? Somente a título de exemplificação: não seria um estrondoso perigo este de que, no Brasil, apesar de todos os nossos esforços,

de estudiosos, pesquisadores, professores de todos os níveis, de técnicos e governantes, apesar de várias experiências inovadoras em prefeituras municipais de vários cantos do País, ainda tenhamos um ensino público extremamente precário? Em que medida as várias investigações que fazemos estariam (ou não) dando conta desse perigo que nos ronda já há tanto tempo? Que perguntas termos feito sobre esse fato? Como as temos formulado? A partir de que processo criativo nós poderíamos fazê-las de outro modo?

Penso que precisamos, com urgência, aprender novos caminhos interrogativos pelos quais possamos exercitar outras e mais instigantes e criativas maneiras de perguntar. Michel Foucault, ao imaginar sua *História da sexualidade*, por exemplo, fez um longo trabalho de definição de quais seriam suas perguntas básicas; nessa operação, começou duvidando do que se anunciava e do que se multiplicava como verdade maior em seu tempo: a de que éramos reprimidos, de que nos ensinavam há longo tempo que sexo associava-se a pecado. Mais do que isso, Foucault associou essa pergunta ao tema maior do poder, na medida em que identificou como sua característica crucial a de ser entendido como fundamentalmente repressivo. Ou seja, Foucault partiu da pergunta já esperada – aquela que circulava como inquestionável – duvidou dela, trabalhou sobre ela, desmontou-a, perguntou-se sobre como ela se tornava, em seu tempo, uma pergunta necessária, até chegar a outras indagações pouco convencionais e totalmente inesperadas. Quis saber, então, por que havia tanta paixão em nos afirmarmos seres reprimidos. E quis mais: mergulhou a hipótese repressiva na economia dos discursos sobre sexo, historiando de que modo viemos colocando o “sexo em discurso” até formular a hipótese de que, antes de reprimir o sexo, o que nossas sociedades vinham fazendo era, intermitentemente, junto às recusas e negações do poder, também e, sobretudo, incitar, multiplicar, inventar mil formas de falar em sexo. Tratava-se, para o autor, de uma pergunta bem mais ampla e profunda: a pergunta sobre o poder, sobre a “vontade de saber” no Ocidente, a grande e tão viva “caça à verdade

do sexo e no sexo", vinculada a um certo tipo de lógica, de racionalidade (Foucault, 1990a). A seguir, quando projetou os demais volumes de sua *História da sexualidade*, revisou em minúcias essas mesmas perguntas, formulou outras, examinou cuidadosamente o que tinha produzido e então se propôs a analisar o que no Ocidente foi sendo designado como "o sujeito", que formas e modalidades de relação consigo foram sendo propostas, desde a Grécia Antiga, a partir das quais os indivíduos se constituíram e se reconheceram como sujeitos (Foucault, 1990b, p. 11).

O que importa aqui é sublinhar que Michel Foucault não se cansou de examinar suas perguntas ao mesmo tempo que se dedicava às pesquisas. Lemos, no capítulo IV de *A vontade de saber* (1990a), um texto que se constrói todo a partir de perguntas, perguntas teóricas, perguntas metodológicas, perguntas básicas sobre: afinal, de que se tratava mesmo o seu projeto? O que estava em jogo? Por que esta e não outra pesquisa? É nesse trecho que o autor expõe seu conceito principal – o poder – e o define à exaustão, partindo depois para apresentar os grandes conjuntos estratégicos relativos ao dispositivo da sexualidade no Ocidente,³ que ele examina tomando como ponto de partida o século XVIII. As perguntas acumulam-se na mesma medida em que os principais conceitos e agentes do dispositivo são descritos, minuciosamente, até chegar à discussão sobre o biopoder, sobre a importância do corpo sexual em relação ao corpo social, e assim por diante. Não se trata de nos estendermos, aqui, nos detalhes dessa obra; interessamos particularmente o aprendizado de um modo extremamente rico de investigar, sobretudo de formular perguntas sobre o próprio trabalho.

Por certo não temos a genialidade de Foucault. Mas podemos, modestamente, duvidar das perguntas mais simples que a sociedade se faz, que nós vimos nos fazendo, no caso,

3. Os quatro conjuntos estratégicos descritos por Foucault no volume I de sua *História da sexualidade* (1990a) são: a histerização do corpo da mulher, a pedagogização do sexo da criança, a socialização das condutas de procriação e a psiquiatrização do prazer perverso.

sobre os temas e problemas que escolhemos para nossas pesquisas em Educação. E o trabalho inicial, quando propomos um determinado tema, talvez seja exatamente este: formular perguntas, aceitando que o estamos fazendo dentro das possibilidades daquele exato momento de "inauguração" de nosso estudo. Mas, sobretudo, tenhamos o cuidado de formular perguntas de um modo tal que elas não repitam simplesmente o que já está dado.

*Entendendo-se que jamais inauguramos qualquer discurso – como tão bem escreveu Foucault (1971) em sua célebre aula *A ordem do discurso*, em dezembro de 1970, no Collège de France –, que inúmeras vozes antes de nós já o enunciaram, proponho que tenhamos essa precaução básica também em relação às perguntas que formulamos e que abrem nossas propostas de investigação. Imagino que essa tarefa não deva ser reduzida à simples produção de uma listagem de questões (muitas vezes como se elas estivessem sendo enunciadas pela primeira vez), seja no papel de quem burocraticamente arrola uma após a outra todas as indagações que, de modo aleatório, suspeitamos serem pertinentes, seja na posição daquele que deseja resolver, pela pesquisa proposta, os grandes e graves problemas da humanidade. Sim, porque esta é a tendência: ao invés de nos centrarmos na elaboração de uma ou duas perguntas consistentes, informadas teoricamente, acabamos muitas vezes por escrever perguntas com tal amplitude que jamais teríamos condições de alcançar, para elas, mínimas respostas a partir de nosso estudo. Assim, por exemplo, haveria pouquíssima probabilidade de atingirmos a resposta a perguntas como: Quais os modos de subjetivação da mídia brasileira? Quais as formas de a publicidade no Brasil construir as representações de gênero? Por que o ensino e, especialmente, a avaliação, relativos à aprendizagem da matemática, perpetuam dificuldades, medos e inibições entre os estudantes?*

Ora, trata-se de perguntas por certo relevantes, mas que precisam sofrer um cuidadoso processo de transformação, de modo que, em primeiro lugar, elas articulem necessariamente um problema empírico a um conceito teórico; tam-

bém, que tenham, em sua formulação, indagações sobre os “modos”, as “formas pelas quais”, ou os “comos”, mais do que propriamente indagações sobre “quais são”, “o que é”, “por quê”, “para quê”; finalmente, que nelas possamos encontrar um genuíno estranhamento do pesquisador em relação àquilo que lhe é cotidiano e familiar.

POR QUE DUVIDAR DO JÁ SABIDO? OU: VERDADES EM SUSPENSO E PESQUISADORES “FORA DA LEI”

O estranhamento em relação ao que nos é cotidiano tem ligação direta com o que Bourdieu escreveu no conhecido texto “Introdução a uma sociologia reflexiva”: construir um objeto científico é, sobretudo, romper com o senso comum, com aquelas representações partilhadas não só no nível das relações mais simplórias da vida dos indivíduos e dos grupos sociais, mas igualmente daquelas que já se inscreveram nas normas, regras, corpos, discursos, enfim, no interior das diferentes instituições e organizações (Bourdieu, 1989, p. 34). Mais do que isso: trata-se de romper com (ou pelo menos colocá-las em suspenso) representações que muitas vezes habitam nossos próprios modos de pensar e existir acadêmicos.

Refiro-me aqui a como somos constantemente subjetivados, no meio científico e universitário, por uma série de conceitos, referenciais teóricos, práticas institucionais (por exemplo, propostas de programas de pós-graduação, disputas e afirmações de diferenças entre programas e, internamente, entre linhas de pesquisa, avaliações feitas por agências de fomento, entre outras), que vão se tornando marcas quase obrigatórias na construção de nossos objetos de pesquisa, as quais temos muita dificuldade de questionar, de colocar sob provisória suspeita. Assim, por exemplo, conceitos como o de subjetivação (tomado de Michel Foucault)⁴ tornaram-se atualmente, em projetos de alguns programas de pós-graduação em Educação e Psicologia, quase obrigatórios:

4. Ver, a propósito, a brilhante discussão que Deleuze (1991) faz sobre esse conceito no capítulo “As dobras ou o lado de dentro do pensamento (subjetivação)”, de seu livro *Foucault*.

tudo nos subjetiva, tudo são modos de subjetivação, um programa de TV subjetiva, um manual de auto-ajuda subjetiva, livros de literatura infantil subjetivam, as regras hospitalares de conduta de uma enfermeira subjetivam, e assim por diante.

Longe de negar hipóteses que passamos hoje a levantar sobre os processos de subjetivação na cultura, imagino que talvez tenha chegado o momento de colocarmos temporariamente em suspenso um conceito tão difundido como esse, e que se tornou para nós uma verdadeira chave para explicarmos que a educação se faz para além daquilo que ocorre nos espaços escolares. Às vezes, acabamos por utilizar chaves que, como lembra Paul Veyne (1982, p. 158), entram em qualquer fechadura, mas que acabam por não abrir nossa compreensão para fenômenos particulares, específicos, aos quais só teremos acesso se nos dedicarmos a relacionar nossos conceitos às inúmeras práticas, discursivas e não-discursivas,⁵ relativas à temática que estamos investigando. Nesse sentido, penso que nos cabe perguntar sobre como, historicamente, tal conceito se tornou uma ferramenta tão importante para nossas investigações e de que modo temos procurado, através dele, pensar a educação diferentemente do que vínhamo pensando há tanto tempo. Porém, neste momento, mesmo que se trate de um conceito relativamente novo no campo da Educação, a difusão e a multiplicação de seus usos parecem exigir que examinemos a própria condição do pesquisador como sujeito dos problemas em que ele mesmo está imerso e que ele mesmo eventualmente nomeia e constrói.

Talvez seja interessante, nesse sentido, aceitar o desafio de Bourdieu de nos colocarmos “um pouco fora da lei”, de uma lei que às vezes nós mesmos ajudamos a formular e a sancionar no meio acadêmico. Isso significa investir na problematização daquilo que nos é dado como salvação, como calmaria, para nossas inquietações sociais, teóricas

5. Desenvolvi demoradamente essa temática no artigo “Foucault e a análise do discurso em educação” (Fischer, 2001), basicamente a partir da obra *A arqueologia do saber* (Foucault, 1986).

questões de

e metodológicas. O convite é deixarmos para trás o lago sereno das certezas e mergulhar naqueles autores e teorizações nos quais encontremos fontes consistentes, ferramentas produtivas para a formulação de nosso problema de pesquisa, exatamente na medida em que eles nos convidem ao exercício da arte de pensar de outra forma o que pensamos, buscando tensionar essas mesmas fontes conceituais, ousando cotejá-las com outras talvez menos seguras para nós e, especialmente, ousando estabelecer relações entre esses referenciais e as primeiras incursões que fazemos em nossos materiais empíricos.

Tal atitude certamente não nos deixará mais tranqüilos; pelo contrário, nos levará a novas dificuldades metodológicas, uma vez que, através desse trabalho, aceitaremos questionar não só o senso comum, ordinário, mas também o senso comum acadêmico. Para Bourdieu, essa atitude corresponderia a uma revolta do pesquisador contra a própria cultura do campo científico do qual participa (1989); para Foucault, isso significaria assumir uma criativa curiosidade em relação ao conhecimento, aquela curiosidade que nos permite separar-nos de nós mesmos, que nos aponta a radical necessidade de converter nosso olhar como condição fundamental para prosseguirmos no trabalho crítico sobre nosso próprio pensamento – afinal, é isso o que constitui, em nossos tempos, segundo Foucault, a própria atividade da filosofia (1990b, p. 9s). Já para Deleuze, tal posicionamento corresponderia, a meu ver, a uma opção pelas “potências criadoras” em oposição aos “poderes de domesticação” (1992, p. 163-164).

Estamos falando aqui do trabalho do pesquisador como aquele que transforma, em primeiro lugar, a si mesmo: aquele que, como o filósofo, é chamado a ultrapassar não só o senso comum, ordinário ou acadêmico, mas a ultrapassar a si mesmo, a seu próprio pensamento. Fica, então, para aquele que propõe uma determinada investigação, por simples que seja, o convite ao trabalho de pensar sua própria história para “liberar o pensamento daquilo que ele

pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente” (Foucault, 1990b, p. 14).

Agora um exemplo, para imaginar novas interrogações de pesquisa, seguindo a argumentação até aqui feita: quando estudamos os meios de comunicação em relação às práticas pedagógicas escolares, pergunto se não poderíamos ir além de nossos “achados” sobre os tantos modos de subjetivação experimentados por crianças, adolescentes e jovens diante das fascinantes imagens da mídia. Como responder a insistentes enunciados do senso comum, circulantes na escola, na mídia, também nas mesas de bar, sobre as imagens que substituem a palavra escrita, sobre jovens que não lêem, sobre a escola que já não responde às exigências do seu tempo? Ou, então, como falar de sexo, violência e televisão, sem cair na condenação da pornografia por si mesma ou no estabelecimento de uma relação direta entre aumento da criminalidade e filmes de violência na TV? Insisto: temos de problematizar nossos próprios problemas de pesquisa. E isso não se resolve com a rapidez e a sedução de nossas breves palavras sobre um belo conjunto de conceitos que aprendemos a repetir. Um trabalho esforçado nos aguarda, no sentido de cotidianamente buscarmos outras formas de perguntar.

Deleuze, que foi também um estudioso do cinema, por exemplo, pode nos ajudar a pensar “de outro modo” os meios de comunicação quando escreve sobre a relação entre os livros e os materiais audiovisuais: para ele, trata-se de pensar todos esses meios de expressão em relação às potencialidades criadoras (ou, então, sufocantes e sufocadas) nesses espaços, não porque eles próprios seriam essencialmente concorrentes entre si, mas porque estão ambos instaurados na ordem cultural do e para o mercado (Deleuze, 1992, p. 163-164) – fato que exige lutas muito específicas, a meu ver, diretamente relacionadas à Educação. É ele também que questiona o modo pelo qual a mídia, a publicidade, a informática (e eu acrescento: a indústria da moda) apropriam-se de palavras como “conceito”, “criação”, “estilo”, para falar do supremo bem de nosso tempo, a mercadoria (ib., p. 170). À primei-

ra vista, poderíamos até dizer que Deleuze escreve o óbvio; mas sua insistência no papel do filósofo, do pensador como diretamente relacionado à criação, à arte, à invenção de estilos, introduz sem dúvida modos diferentes de pensar sobre as relações entre mídia e educação. Para ele, como para Paul Veyne,⁶ trata-se de questionar o que nos parece mais evidente, óbvio, e investir na formulação criativa de novas perguntas que se fazem a partir de uma indagação sobre que perigos temos hoje a enfrentar.

ESTA PESQUISA FALA DO MEU TEMPO? OU: A ATENÇÃO À RARIDADE DOS FATOS HUMANOS

No campo das Ciências Humanas e Sociais, pode-se constituir uma tentação a proposta de estudos que busquem fazer a análise ou a história dos comportamentos, das idéias, das representações sociais e culturais, relativas a uma determinada temática e a um certo *corpus* empírico. Ora, para Michel Foucault, o que lhe pareceu um caminho coerente com aquela atitude de colocar em suspenso o próprio pensamento, as próprias certezas teóricas e metodológicas, foi justamente optar não pela história das idéias e mentalidades, mas por descrever, de um lado, as problematizações através das quais nós temos sido constituídos como possibilidade e até necessidade de sermos pensados e, de outro, descrever as próprias práticas no interior das quais essas mesmas problematizações se constituíram e se constituem, tomaram e tomam corpo (Foucault, 1990b).

Mas como chegar a definir que um certo tema corresponde a uma problematização genuína de nosso tempo? Bem, trata-se aí basicamente de repertório, de leitura, de experiência, de sensibilidade, de atualidade, de atenção àquilo que se repete, àquilo que mobiliza a sociedade (tanto os simples mortais como os mais diferenciados especialistas) e àquilo que produz sofrimento, restrições, negações, inclusões e ex-

6. Paul Veyne, por exemplo, escreve: "Uma coisa é condenar os filmes pornográficos porque são imorais e mancham a alma do público, e outra, condená-los porque transformam em objetos as pessoas humanas que são seus atores" (1982, p. 152).

clusões, também felicidade, por que não? O que importa é assumir essa atitude de suspender o consolador estado das certezas para, no lugar delas, construir e pensar fatos, coisas, dados, situações inquietantes de nosso tempo, a partir de alguns conceitos que nos propiciem exatamente complexificar esse real que nos é dado provisoriamente para acessar.

Assim, se uma escolha teórica nos permite com mais mobilidade e densidade problematizar determinados acontecimentos (teóricos ou empíricos), certamente será a atenção à "raridade" dos fatos humanos aquilo que nos permitirá talvez sacudir em nós mesmos a atratividade do sempre-o-mesmo, do *déjà-vu*. Quando Paul Veyne afirma que Foucault revoluciona a história, refere-se justamente a essa maravilhosa intuição foucaultiana de que

os fatos humanos são raros, não estão instalados na plenitude da razão, há um vazio em torno deles para outros fatos que o nosso saber nem imagina; pois o que é poderia ser diferente; os fatos humanos, no sentido de Mauss, não são óbvios, no entanto parecem tão evidentes aos olhos contemporâneos e mesmo de seus historiadores que nem um nem outros sequer os percebem (Veyne, 1982, p. 151-152).

Nem os fatos humanos nem as teorias em que nos apoiamos para pensá-los são tão óbvios assim como por vezes acreditamos. Esse talvez seja o grande problema a enfrentar, quando formulamos nossas questões de pesquisa. A dificuldade talvez esteja em que, por mais que afirmemos a não-essencialidade dos conceitos e dos objetos, acabamos por amarrar-nos a essências, a artigos definidos ("a" mulher, "o" ensino público, "a" televisão, "a" avaliação na escola, e assim por diante), sem considerar que não há objetos naturais, que é preciso exatamente desviar o olhar dessa "naturalidade" que nos espreita, e depositar nossa atenção sobre esta ou aquela prática bem datada, localizada. Como afirma Paul Veyne, ao descrevermos determinadas práticas relacionadas a nosso objeto de pesquisa, aprendemos, em primeiro lugar, que aquele objeto foi por elas "objetivado" de certa forma, num certo momento, num certo lugar.

Em nossas pesquisas, muitas vezes “esquecemos a prática para não mais ver senão os objetos que a reificam a nossos olhos” (Veyne, 1982, p. 154). São as práticas que objetivam um grupo, uma população, um determinado tipo de produção da indústria cultural, e assim por diante, e é disso que se trata quando vamos investigar, por exemplo, programas oficiais como o da “TV na Escola”, o da “Informática na Educação”, o “Bolsa-Escola”. Que práticas, discursivas e não-discursivas, estão em jogo, “vivem” nas instituições governamentais, escolares, federais, estaduais e municipais, a respeito desses programas oficiais? Ora,

a prática não é uma instância misteriosa, um subsolo da história, um motor oculto: é o que fazem as pessoas (a palavra significa exatamente o que diz). Se a prática está, em certo sentido, “escondida”, e se podemos, provisoriamente, chamá-la de “parte oculta do iceberg”, é simplesmente porque ela partilha da sorte da quase-totalidade de nossos comportamentos e da história universal: temos, freqüentemente, consciência deles, mas não temos o conceito para eles (Veyne, 1982, p. 158).

Estamos tratando aqui de um problema fundamental para as pesquisas que nos propomos a realizar: afinal, que atenção temos dado ao conjunto das práticas que dizem respeito a nosso tema de pesquisa? Não estariamos muitas vezes isolando nosso objeto de um conjunto maior ao qual necessariamente ele está vinculado? Em outras palavras, seguindo Deleuze, é preciso dar conta do visível e do enunciável (1991). Mas, para tanto, o passo seguinte – tendo sido selecionados os conceitos principais, feitas as perguntas, escolhido o *corpus* de análise –, a meu ver, seria o de uma imersão profunda nos materiais empíricos, de modo a permitir que a teoria se faça viva, seja operacionalizada, colocada à prova, em suma, que ela mesma e seus conceitos sejam também problematizados.

Trabalhar com a radical condição histórica dos eventos não significa que se buscarão as origens, os longínquos co-

meços, mas sim as continuidades, as recorrências e, principalmente, as descontinuidades; no caso, as recorrências e as rupturas nos grandes e repetitivos programas educacionais do Governo Federal, ou mesmo no âmbito das escolhas feitas pela televisão brasileira ou pela publicidade para nomear mulheres, mães, negras, adolescentes de camadas populares, e assim por diante, conforme nosso tema de investigação. Aqui caberia ainda outra pergunta: como será possível descrever histórias de proveniência, como nos ensina Foucault, histórias marcadas nos corpos – a propósito de certos temas que elegemos como “perigos a enfrentar”, como estes, por exemplo: as configurações do mal na indústria do entretenimento, a produção de uma estética adolescente de consumo de si mesmo, as invenções do dispositivo da maternidade na mídia brasileira; os modos de narrar a história da arte e de constituir a professora-arte-educadora?⁷ Nossos temas se prestam a esse modo de fazer história?

Meu ponto de vista é que as pesquisas se tornam vivas somente se elas se encarnam do ponto de vista histórico. Teses e dissertações ganham em densidade se – mesmo tendo como objetivo, por exemplo, analisar manuais, livros-texto, livros de ocorrência, autos de processos judiciais, protocolos diversos – pudermos incursionar, de alguma forma, pelos corredores das instituições, pelos labirintos de nossa própria experiência pessoal, profissional, com a temática em foco, e trazer não explicitamente o depoimento deste ou daquele sujeito (o que poderia ser também uma opção), mas a vida que pulsá nas práticas que aqueles mesmos manuais narram. Uma pesquisa sobre práticas de enfermagem no interior de um hospital público, por exemplo, nas alas dos doentes dessa ou daquela especialidade, nas salas de recuperação, nas Unidades de Tratamento Intensivo, feita por alguém que cir-

7. Utilizei aqui exemplos de temáticas de pesquisas em andamento, realizadas, respectivamente, por meus orientandos: Paola Menna Barreto Gomes, Celso Vitelli, Fabiana de Amorim Marcello, Luciana Gruppelli Loponte, do Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS (ver referências: Gomes, 2002; Vitelli, 2001; Marcello, 2002; Loponte, 2002).

cula por esses espaços, certamente captará bem mais a grandeza ou a miséria humanas se as perguntas feitas aos materiais empíricos (que poderão ser simples relatórios médicos, meros livretos de passos a seguir) estiverem marcadas por essa vida-morte, tornada visível nesses espaços e experimentada de algum modo pelo pesquisador.

Repto: minha opinião é que materiais ditos “discursivos”, “textuais”, “imagéticos”, selecionados para compor nosso *corpus* de pesquisa, podem e devem ser analisados, estudados na condição de “textualidade”, para que, através de um trabalho meticoloso com eles, possam ser descritos enunciados sobre a pedagogia das mídias, a pedagogia das salas de recuperação dos hospitais etc. No entanto, minha sugestão é que se busque nesses materiais também a descrição minuciosa das práticas a que eles fazem referência; mais do que isso, que essa descrição tenha o olhar atento de quem sabe da não existência objetos naturais, mas sempre objetos encarnados, que não podem “cair como pára-quedas”, assim, do nada, isolados, quase objetos-anjos, sem sexo, sem cor, sem vida, no interior de nossas pesquisas. Construir um objeto de investigação é, sobretudo, expô-lo em suas condições mais amplas de emergência, situando-o em relação a outros conjuntos ou objetos similares. Assim, um seriado televisivo, por exemplo, destinado a adolescentes, não será tratado como objeto histórico se não for descrito nas suas condições de produção, nas condições que o fazem emergir como produto desejável e consumível num certo tempo e em relação a certo grupo ou formação social; e isso diz respeito, também, à necessidade de situá-lo no conjunto imenso de produtos da mídia destinados a “educar” jovens, adolescentes e crianças na indústria cultural brasileira. A preocupação, portanto, será não tomar os objetos “em si” como objetos naturais e dados, deslocados do espaço social, político e cultural mais amplo, como se fossem entidades com vôo próprio.

Insisto: nossos objetos em construção poderão tornar-se mais densos na medida em que os tratarmos efetivamente como objetos históricos que são, vistos em suas descontinui-

dades e permanências, naquilo que oferecem como ruptura ou como (provisória) fixação de modos de ser e existir. Caso contrário, ficaremos diante de uma massa informe e amorfada de materiais, sem as marcas da sua concretude histórica. Assim, por exemplo, se alguém se refere em seu projeto a uma sociedade “predominantemente visual”, há de se encarnar isso num tempo, num lugar, em práticas concretas, em lutas que se travam em torno da hegemonia de certos processos relacionados à criação e à veiculação de materiais audiovisuais, e assim por diante, para que aquele pequeno objeto se faça monumento. Deleuze, na entrevista intitulada *Um retrato de Foucault*, sugere que pensemos nas “intensidades”, nos níveis imediatos e vitais, nos efeitos que nos provocam as pessoas, os lugares, as coisas, enfim, sugere que prestemos atenção às cintilações, aos fulgores, aos efeitos de luz (1992, p. 143). Essas metáforas são usadas para falar da obra de Foucault e dele mesmo, para falar da vida e das pessoas como acontecimento, como evento. Mas servem aqui para conferirmos maior vitalidade aos nossos objetos e mesmo às nossas pesquisas de uma maneira mais ampla.

Trazer para nossas dissertações e teses a intensidade da vida é operar com discursos e práticas, não temendo reconhecer que as palavras muitas vezes nos enganam, nos fazem acreditar na plena existência das coisas, levam-nos a pressupor objetos naturais, dados. Só acordaremos desse sono na medida em que aceitarmos dar conta das práticas, dos “acacos da história, das saliências e reentrâncias das práticas vizinhas e de suas transformações” (Veyne, 1982, p. 161) – pois é a partir desse lugar que revisitaremos as palavras, as expressões, nossos próprios objetos de estudo, informados que são por elas, permanentemente. Penso que esta é uma tarefa ainda a ser realizada, iniciada: a de rever nossos projetos de pesquisa tendo como ponto crucial de partida o fato de que linguagem e representação, discursos e enunciados, são parte vital das práticas, eles mesmos são práticas, e estas se impõem aos sujeitos. Tal atitude está relacionada a uma trajetória fundamental do pesquisador na elaboração de suas propostas investigati-

vas: aceitar inicialmente a suposta obviedade do objeto, da temática; depois, duvidar dessa condição de óbvio e construí-lo como histórico. Como escreve Paul Veyne, é aí que as grandes perguntas, amplas, universalizantes, os grandes objetos quase inatingíveis se tornam “objeto[s] ‘de época’, estranho[s], raro[s], exótico[s], jamais visto[s]” (ib., p. 163). Mais do que isso, nosso objeto, agora quase um fragmento, é virado do avesso como uma peça de roupa e é apanhado de dentro, pelo meio, na sua heterogeneidade – pois é essa exatamente a característica principal das práticas, na medida em que elas, entre outras coisas, são sempre múltiplas, já que estão sempre a responder a desafios. Mas é também nelas que “visualizamos” a objetivação dos próprios modos de governamentalidade, das mais diferentes instâncias sociais, culturais e políticas de que participamos. Ou seja, há aí uma via de mão dupla: uma multiplicidade e, ao mesmo tempo, uma ordem que controla.

Portanto, vemo-nos agora diante de outro perigo a enfrentar: como dar conta dessa heterogeneidade sem inventar racionalismos redutores? E como, em contrapartida, imaginar formas de organizar a multiplicidade – absolutamente necessárias para a própria realização e comunicação daquilo que pesquisamos – sem dissimular as heterogeneidades? Talvez a atenção criativa às múltiplas práticas (os tempos, as regras, as formas de organização, as ordens, as palavras, os relatórios, as classificações dos funcionários e das chefiadas, por exemplo, no cotidiano de uma escola ou de uma empresa de comunicação, em diferentes épocas e formações sociais – só para oferecer um exemplo) durante o processo de investigação, de manipulação dos materiais empíricos, possa nos fornecer esse caminho, desde que não se percam de vista, nesse andar, as intensidades, as cintilações, os fluxos, os perigos... Pensar e analisar as práticas significa aceitar que não destruiremos o grande mal, nem faremos irromper o grande e belo absoluto da total liberação; significa que, modestamente, podemos estar participando de uma reescrita de nós mesmos, do estabelecimento de uma

nova prática. Melhor? Não o sabemos. O certo é que a história, como quer Foucault, é o que fazemos dela.

NA CONCLUSÃO, COMO NÃO REPETIR O MESMO? OU: O INESPERADO COMO CONDIÇÃO DE TRABALHO⁸

Que história, afinal, queremos fazer quando nos inscrevemos num curso de mestrado ou doutorado? Que história queremos fazer quando imaginamos um novo projeto de pesquisa? Volto, para concluir este texto, a falar no grande perigo de temer o caminho ainda não trilhado, na inércia, na tentadora preguiça, que por vezes pode nos assaltar, justificados que somos pelos prazos exígues de entrega de nossos trabalhos, por uma sociedade que não valoriza a formação acadêmica etc. etc. É essa inércia que costuma atar-nos ao já conhecido, àquilo que nos parece uma boa fórmula com todas as suas coordenadas tão bem delineadas: refiro-me aqui tanto aos fatos e dados que observamos e que anotamos como dignos de investigação quanto aos domínios teóricos que elegemos para orientar nossos estudos.

Afinal, para que pensar mais adiante, se aquele dado nos parece tão interessante, tão “moderno” e tão convidativo para ser estudado? Para que tensionar caminhos teóricos que nos parecem já tão convincentes, tão claros, tão explicativos da realidade? Bastaria apenas juntar os dois, o tema atualíssimo, “bem cotado” dentre aqueles hoje dignos de nota acadêmica, e “encaixá-lo” numa boa fórmula teórica já repetidas vezes experimentada. Podemos, sem cansaço e sem maiores dificuldades, por exemplo, partir do pressu-

8. Respondendo a Claire Pernet, sobre o trágico no pensamento de Foucault, Gilles Deleuze comenta a relação entre os homens infames estudados por Michel Foucault e a própria condição do filósofo-infame, associada à insuportabilidade do alto reconhecimento. Como suportar esse fato, senão desafiando o esperado? – os homens infames assim o são por se defrontarem em algum momento com o poder, aquele que, paradoxalmente ou não, os põe a falar num lugar de visibilidade. Deleuze conclui afirmando que, para Foucault, “o inesperado é uma condição de trabalho” (Deleuze, 1992, p. 134).

posto segundo o qual não é apenas a escola que educa, que outras instâncias sociais também o fazem na medida em que constroem representações, subjetivam os indivíduos e grupos sociais; a partir daí, escolhemos um certo tema (as revistas femininas dirigidas a meninas adolescentes, por exemplo) e nos propomos a estudá-lo à luz dos conceitos de sujeito, poder e discurso de Foucault (ou do referencial dos Estudos Culturais, ou dos estudos de gênero, e tantos outros mais). Pronto! Eis a chave que nos abre todas as portas, pelo menos para tranquilamente resolvêrmos a entrega de nossas propostas de pesquisa e para, algum tempo depois, feito o levantamento dos dados e outras leituras, retornar ao esquema inicial e, com mais experiência e exemplos, ajetar conceitos, citações e exemplificações.

Algo de errado nisso? Nem tanto. Até podemos elaborar honestos estudos orientados por essa fórmula já experimentada antes e revelada tão eficaz. Porém, se nosso desejo se inquieta, se o sentimento de repetição sem vida se põe a gritar em nós, se o sangue que pulsa nos dá sinais de que não suportamos permanecer na calmaria das cartilhas e missais, tudo indica que fomos chamados a equilibrar-nos na tal “linha feiticeira” de que nos fala Deleuze a propósito da vida e da criação de Foucault. Isso significa que aceitamos a aventura “para fora do reconhecível e do tranqüilizador”; para tanto, há que se inventar novos conceitos (ou problematizar os antigos), forçando talvez uma espécie de violência com nós mesmos. Escreve Deleuze, a propósito de Foucault:

Desde que se pensa, se enfrenta necessariamente uma linha onde estão em jogo a vida e a morte, a razão e a loucura, e essa linha nos arrasta. Só é possível pensar sobre esta linha feiticeira, e, diga-se, não se é forçosamente perdedor, não se está obrigatoriamente condenado à loucura ou à morte (Deleuze, 1992, p. 129).

Fiquemos nessa afirmação: não somos forçosamente perdedores se ousamos mudar, partir a linha, descobrir outro modo de pensar os problemas que identificamos como

dignos e necessários de investigar. Talvez com esse posicionamento vejamos, sim, forçosamente intelectuais em atitude de risco, o que pode significar também que estejamos assumindo uma atitude relativa não só à nossa prática profissional, mas, antes, a uma genuína prática de vida. Isso nos leva a discutir aqui um pouco mais sobre o quanto e o que significa para nós pensar, escrever, estudar, produzir pensamento – afinal, escrever uma tese ou uma dissertação é isso mesmo: pensar, escrever, produzir pensamento. Ainda seguindo Foucault, pensar talvez não possa nem deva se reduzir a fazer (ou a discutir) teoria. Pensar é exercitar um modo de vida, estudar e viver a própria vida presente. Desta forma, nossas investigações sobre problemas educacionais serão tão mais multiplicadoras de problematizações, tão mais instigadoras a que nosso leitor se mobilize ele também a pensar diferente do que pensava, quanto mais estivermos efetivamente falando deste presente que muitas vezes açoita-nos, marca-nos, atormenta-nos e instiga. Como escreve Deleuze, a linha feiticeira (ou a linha do Fora) diz respeito ao nosso duplo, a toda a sua condição de radical alteridade; ela é tudo o que se situa na ordem do intenso, do vivido com “suficiente vertigem”. E o pensamento se faz exatamente sobre isso, ele “não vem de dentro, mas tampouco espera do mundo exterior a ocasião para acontecer. Ele vem desse Fora e a ele retorna” (ib., p. 137). Pesquisar tem um pouco (ou muito) a ver com isso: há, nessa prática, para além das conhecidas articulações com o poder e o saber, uma operação artista a fazer-se escrita.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- COSTA, Marisa Vorraber (org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- . *Conversações: 1972-1990*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas; Editores Associados, n. 1, p. 197-223, jul. 2001.
- _____. 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, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard, 1971.
- _____. *História da sexualidade III: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- _____. *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.
- _____. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995.
- GOMES, Paola Menna Barreto. *Alegoria do mal: imagens monstruosas na indústria do entretenimento*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2002. Trabalho inédito.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Subjetividades femininas, escrita e arte: é possível uma docência artista?* Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2002. Trabalho inédito.
- MARCELLO, Fabiana de Amorim. *Das configurações de um dispositivo: a maternidade como significante vazio*. Proposta de dissertação de mestrado – PPGEDU/UFRGS, 2002.
- RAJCHMAN, John. *Foucault: a liberdade da filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- VEYNE, Paul. Foucault revoluciona a história. In: *Como se escreve a história*. Brasília: Ed. UnB, 1982.
- VITELLI, Celso. *Estação consumo: shopping centers na constituição de identidades adolescentes*. Proposta de dissertação de mestrado – PPGEDU/UFRGS, 2001.

CAPÍTULO 4

ANÁLISES CULTURAIS – UM MODO DE LIDAR COM HISTÓRIAS QUE INTERESSAM À EDUCAÇÃO

MARIA LÚCIA CASTAGNA WORTMANN

Para introduzir os comentários que apresento neste texto, organizados a partir de um conjunto de trabalhos investigativos que utilizam análises culturais realizadas por nosso grupo de pesquisa,¹ valho-me de considerações feitas pela bióloga feminista e socialista norte-americana Donna Jeanne Haraway (1995).² Essa autora, a cujos estudos temos recorrido com freqüência em função do forte impacto que as discussões que conduz têm tido sobre explicações configuradas como próprias ao campo do conhecimento biológico,³ toma os debates científicos como “um processo histórico de produção de histórias importantes para a constituição dos conhecimentos públicos” (p. 134) sobre o valorizado mito⁴ de nossa época – a ciência –, focalizando,

1. Trata-se do Grupo de Estudos sobre Educação e Ciência como Culturas (GEECC), vinculado à Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o qual, a partir de 2002, passou a ser também integrado por bolsistas de Iniciação Científica da Universidade Luterana do Brasil.
2. Entre os trabalhos que discutem posições dessa autora cito: Dos Santos (1995) e Kunzru (2000).
3. Cabe referir que muitos/as participantes de nosso grupo, hoje dedicados/as à discussão de questões educacionais a partir dos Estudos Culturais, fizeram sua formação universitária nas chamadas Ciências Naturais. Nossa interesse por tais estudos tem a ver com essa especificidade.
4. Considero que a autora utiliza essa expressão no sentido conferido por Roland Barthes.