

*Um dos expoentes dessa vertente que dá protagonismo à linguagem, Foucault, tem, na amplitude da sua obra, diversos conceitos e, pelo menos, três fases condutoras: o saber, o poder e a subjetividade. Mas, talvez atravessando esses transcurtos, uma noção nos parece animadora para alavancar parte das pesquisas em Educação: a de discurso.*

**Bruno Nunes Batista**

# Convite à análise discursiva em Michel Foucault nas pesquisas em Educação

## *An invitation to Foucault's discursive analysis in educational research*

BRUNO NUNES BATISTA\*

### Resumo

Parece que nós, na Educação, começamos nossas investigações munidos de verdades preliminares, que induzem pesquisas a resultados antes de terem sido pesquisados. Igualmente, nossas verdades – pedagógicas, científicas, psicológicas, históricas – passam a ser pontos de chegada para a conclusão dos trabalhos, ainda que forçosamente. O que nem sempre fazemos é questionar essas verdades, isto é, como elas funcionam e chegaram a ser o que são. Nesse sentido, a análise discursiva de Michel Foucault nos oferece pontas de lança para um trabalho de pensar o próprio pensamento. Enquanto precauções e oportunidades, este artigo faz um panorâmico convite aos estudos foucaultianos e à sua arqueologia do saber discursivo, por um lado; e às suas possíveis aplicações nas pesquisas em Educação, por outro.

**Palavras-chave:** Pesquisas pós-estruturalistas. Análise de discurso. Estudos foucaultianos. Educação.

### Abstract

It seems like we start our investigations in educational field with preliminary truths that induce us to results that have not even been researched yet. In the same way, our truths – pedagogical, scientific, psychological and historical ones – sometimes become by force a point of arrival to the conclusion of the investigations. It happens that we seldom question these truths in order to know how they work and how they came to be what they are. In this sense, Michel Foucault's discursive analysis offers us resources to think our own thought. In terms of precaution and opportunity, this article proposes a panoramic invitation to Foucault studies and to his archaeology of discursive

---

\*Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Professor do Instituto Federal Catarinense, SC; Email: [brunonunes.86@hotmail.com](mailto:brunonunes.86@hotmail.com)

knowledge and thereafter to their possible applications in educational research.

**Keywords:** Post-structuralist research. Discourse analysis. Foucault studies. Education.

## Para nos permitirmos pensar diferente

Por mais que nos digam e nos façam acreditar que, nas pesquisas educacionais, somos proprietários das nossas práticas e autores das nossas ideias, parece que, de algum modo, sempre ficamos à mercê da sutileza de um *déjà vu*, que nos espreitando na porosidade inescapável das nossas investigações, conduz-nos a incomodamente pensar, vez ou outra, se queríamos mesmo escrever o que escrevemos, se efetivamente a teoria encaixou na prática, se a descrição foi fiel à realidade; ou se, pior, nossos produtos investigativos vão, de fato, qualificar os processos de ensino e aprendizagem.

Essas inflexões, no entanto, não são gratuitas, nem naturalmente explicáveis. Na verdade, suas âncoras são identificadas, sem muito esforço, em matrizes de pensamento às quais pagamos tributos sem que, de algum modo, possamos justificar por que o fazemos.

Nas linhas de pesquisa subjacentes à Educação, comumente abrem-se dois eixos investigativos.

O primeiro deles, de modo direto, procura espelhar, num plano de trabalho científico, a realidade, por exemplo, de uma escola ou de uma prática docente, exatamente como ela é; ou tenta identificar, nesses processos, relações de causa e efeito que explicam os movimentos subjacentes à Educação. Esse método, grosso modo, acopla as premissas de uma Filosofia Antiga aos receituários de um método positivo. Trata-se de uma abordagem que, contemporaneamente, não escapa de severas críticas pela sua pretensão à neutralidade. Mas existiria algum de nós que já não tentou fazê-la?

A segunda modalidade, notadamente mais popular, alinha-se à Filosofia tida como Moderna. Esta não intenciona o contato direto com a realidade; entre o pesquisador e o objeto, deve estar um intermediário: o *conhecimento*. É por intermédio dele que o mundo passa a ser *representado*. Com efeito, essa linha é corolário do dualismo platônico da Doutrina dos Dois Mundos, cujo célebre pressuposto arrolado na Alegoria da Caverna secciona a vida entre a aparência e a essência, entre a sensibilidade e a inteligibilidade. Então, o trabalho investigativo, frente a algum delimitado problema educacional, procura explicá-lo pela luz de alguma teoria; ou esforça-se por identificar a silenciosa ideologia que alimenta as ações cotidianas e as condições subjetivas e objetivas de um determinado contexto; ou aprofunda-se em encontrar o sentido em tudo aquilo que vê; finalmente, prescreve, seguindo algumas grades interpretativas, soluções para o conserto e/ou aprimoramento do

cenário encontrado.

Chamemos os desdobramentos dessas duas grandes matrizes metodológicas através de diversas etiquetas: Positivismo, Quantitativismo, Neopositivismo, Materialismo Histórico, Estruturalismo, Hermenêutica, Fenomenologia, Dialética, Construtivismo, Pesquisa Qualitativa... A escolha é livre. Porém, não há como negar que, salvo as sensíveis diferenças entre essas lunetas investigativas, o fato é que, ao fim e ao cabo, operam com pretensão à verdade, seja ela a da História, a da Lei, a da Natureza, a da Economia, etc.

O que a Virada Linguística teve a nos oferecer, nas posteriores premissas pós-críticas, pós-estruturalistas e pós-modernas, é a noção de que, se existe alguma verdade, foi nós que a colocamos lá, na perspectiva de dar conta de uma necessidade, de um problema, do embate histórico entre forças divergentes. Portanto, a inventamos; e, quando o fizemos, foi por intermédio da linguagem. Sem pretender estender-me aqui, a questão é que, pelas variadas contribuições de filósofos como Nietzsche, Wittgenstein, Russel, Rorty, Derrida, Barthes e Deleuze, os problemas do mundo passaram a ser questionados não pelo que o são, mas por meio de interrogar por que vieram a ser determinados como problemas. Em suma: tomou-se a linguagem como um instrumento de mediação com o mundo, aparato que o produz e condiciona nossas representações sobre ele. Se queremos reformá-lo, devemos passar, nessa leitura, pela reforma dos sistemas de linguagem.

Para tanto, se queremos transitar nesses caminhos investigativos, já teríamos que saber, de saída, que não existem métodos, receituários e trajetórias fixadas de pesquisa. Subjetivados que somos, de algum modo, por um pensamento cartesiano - que nos ensina a agir gradativamente, segundo esquemas de segurança, visando um determinado finalismo -, isso pode ser um tanto quanto desafiante. Contudo, seja como inspiração, seja como ferrolho provisório, algumas diretrizes nessas perspectivas nos mostram que, efetivamente, podemos realizar pesquisas no campo da educação fora do arco platônico ou dos paradigmas da ciência normal (KUHNN, 1998).

É, nesse sentido, que procuro aqui partilhar algumas ideias desenvolvidas no pensamento de Michel Foucault.

Um dos expoentes dessa vertente que dá protagonismo à linguagem, Foucault, tem, na amplitude da sua obra, diversos conceitos e, pelo menos, três fases condutoras: o saber, o poder e a subjetividade. Mas, talvez atravessando esses transcurtos, uma noção nos parece animadora para alavancar parte das pesquisas em Educação: a de *discurso*.

Com essa teorização, Foucault nos aconselha a evitar alguns questionamentos: não procurar averiguar se a verdade de um conceito ou de uma teoria é, mesmo, verdadeira; nem, tampouco, tentar comprovar se tal pensamento serve, ou não, à realidade; se, por exemplo, a teoria dá conta da prática; ou se, de forma semelhante, a prática é congruente à teoria. Sua vontade de saber é outra: como a verdade chegou a ser verdade;

como ela foi colocada lá e quem a colocou; como passamos a aceitar algo como certo e outro algo como errado; como nossas verdades obrigam-nos a segui-las e estar de acordo com as suas diretrizes. Enfim, seria necessário trabalhá-las ao nível de suas *formações discursivas*.

## Na monumentalidade dos discursos

Uma ponta de lança baliza a Virada Linguística e, portanto, a proposta foucaultiana: qualquer prática social depende, inextricavelmente, da presença transformadora de discursos: é a partir de um trabalho discursivo sólido, estável e com uma significativa amplitude temporal que algo passa a ser determinado e reconhecido como verdadeiro. Esses atos discursivos, por sua vez, são condicionados à existência de especialistas autorizados por uma comunidade epistêmica a referendar um dado pronunciamento através de testes, regras e confirmações empíricas passíveis de verificar a validade de um discurso dentro de uma formação conceitual. Uma vez passado por rituais de refutação e justificação, um discurso passa a ser considerado como um ato discursivo sério, isto é, uma formação à qual é autorizada a pretensão de difundir um saber que conduz os objetos a serem estudados por mecanismos de transmissão e repetição: de fato, passam a ser reconhecidos “[...] através das regras correntes de um jogo de verdade específico do qual participam” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 60).

À luz de interpretar os discursos, Michel Foucault irá propor e fundamentar, ao longo da sua obra, e mais particularmente nos livros *As palavras e as coisas*, *A arqueologia do saber*, na aula *A ordem do discurso*, e nos textos e entrevistas organizados na coletânea *Arqueologia das ciências e histórias dos sistemas de pensamento*, que o investigador, reconhecido por ele como arqueólogo, atenha-se ao que foi dito e escrito. Tal inquietude do filósofo parte de 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). Isso o faz interrogar porque não podemos falar tudo o que queremos, no lugar que queremos e, uma vez que o façamos, sofremos sanções de toda ordem que têm o intuito de enquadrar-nos a uma normalidade, através de procedimentos como a exclusão e a interdição.

Por outro lado, essa leitura torna o discurso não mais um simples escrito ou um ato linguístico, mas um mecanismo que as pessoas querem dominar e se apoderar e, por meio de uma vontade de verdade alicerçada em um suporte institucional, possam “[...] exercer sobre os outros discursos uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 2014, p. 17).

Delimitando fronteiras, estabelecendo limites, suprimindo modos de pensamento alheios e praticando interdições, essas táticas de verdade passam a dominar a proliferação do discurso. Verdades que respondem a formas de se colocar perante o mundo e exercer relações de poder, afinal “[...] as verdades não são descobertas pela razão, mas sim inventadas por ela” (VEIGA-NETO,

2014, p. 90) e, justamente por isso, movimentam-se “[...] no sentido de busca de dominação que cada um empreende, marcando e sinalizando os discursos por sistemas de exclusão. Tais sistemas definem o dizível e o indizível, o pensável e o impensável” (VEIGA-NETO, 2014, p. 102-103).

Como, então, desvendar as estranhas do discurso e fazê-lo aparecer no que realmente é, ou seja, uma doutrina que produz poder e saber? Fazendo o caminho oposto: esquecer de encontrar o que está invisível, subliminarmente, no discurso, e fazer aparecer, ao contrário, o que já está na superfície, e que não é visível à primeira observação: eis, para Foucault, a tarefa da Arqueologia. A rigor, não haverá interpretações a serem feitas ou explicações do que realmente um texto quer dizer: a realidade não precisa ser revelada, na sua essência, pois o que é preciso saber está presente na superfície – na sua *monumentalidade*. Entre realidade e pensamento não existe diferença, tão somente o que é dito e feito pelos indivíduos e que repercute concretamente nos espaços receptáculos das relações sociais; espaços esses que, por sua vez, recursivamente fazem os sujeitos serem derivados de formações discursivas.

Perante um texto Foucault assumirá a *desconfiança alegórica* (2000), uma perspectiva de análise que nega ir ao fundo da escrita e procurar interpretar o que está embaixo da superfície; para ele, adotar essa atitude hermenêutica faria pensar que, diante de algo, sempre surgiria outra suposição correspondente a alguma outra coisa: desse jeito, a interpretação nunca se conclui, o que, por tabela, faz inferir que *não há nada* a interpretar. É devido a tal panorama que o pensador francês parte para um trabalho que problematiza o que está sólido, negando que exista um quadro geral mapeado e uma idade de ouro a ser alcançada através do cumprimento de dadas etapas. Capitaneia sua empreitada intelectual empreendendo uma investigação sobre como o sujeito se constitui de maneira ativa pela ação de uma formação discursiva, elaborando um diagnóstico da atualidade.

Com efeito, discurso é, para Foucault, “[...] o conjunto de enunciados que se apoia num mesmo sistema de formação” (2008, p. 122), e os enunciados, na mesma lógica, são constituídos como as práticas discursivas e não-discursivas, visíveis e não-visíveis, que se movimentam ao nível da existência concreta. Será por meio de um conjunto de regras que o discurso engendra e faz agir, que pode ser possível identificar e descrever os pronunciamentos que remetem a uma rede de normas de existência e coexistência; dessa empreitada arqueológica (FOUCAULT, 2000), portanto, espera-se “[...] tratar tanto os discursos que articulam o que pensamos, dizemos e fazemos como e acontecimentos históricos (p. 348)” e, assim, compreender “[...] como nos constituímos como sujeitos de nosso saber; como nos constituímos como sujeitos que exercem ou sofrem as relações de poder; como nos constituímos como sujeitos morais de nossas ações” (p. 350).

Foucault irá introduzir, para tanto, quatro categorias, à guisa de descrição tanto ao nível dos discursos quanto ao dos enunciados, pelas quais as

formações possam ser descritas e analisadas: os objetos, as modalidades enunciativas, os conceitos e as estratégias.

## Pontos de partida para o arqueólogo

Proponho aqui uma pergunta condutora para organizar um princípio de análise discursiva no eixo ao qual estou objetivando movimentar-me. Ela é, penso, redundantemente simples: O que precisamos fazer, preliminarmente, para iniciarmos a construção dos nossos Trabalhos de Conclusão, Monografias, Dissertações e Teses em Educação?

Provavelmente teríamos que recorrer aos itinerários-padrão e ao famoso estado da arte: escolher os objetivos de pesquisa, levantar o que já foi feito de subjacente ao nosso tema, organizar e ler os autores canônicos no interior da proposta e procurar um orientador familiarizado com essa linha de pesquisa.

Uma análise de discurso foucaultiana não negaria tais pressupostos. Mas, e é aí que se dá uma inflexão que torna sua perspectiva animadora, essa grade de inteligibilidade perguntar-nos-ia o *porquê* de escolhermos o dado objeto. Por que, ao fazê-lo, temos que pagar tributo às dadas teorias e conceitos? Estaríamos presos a modos de dizer, jeitos de escrever e receitas de fazer fixadas e coercitivas, que deixam, de algum modo, nossa autoria investigativa nem tão autoral quanto pensamos que fosse? Conforme Foucault, sem dúvida. Contudo, para ele, restringir nossa liberdade à *ordem do discurso* é uma escolha da qual temos liberdade para fazê-la ou não. No entanto, se queremos nos permitir pensar a própria teoria, o próprio conceito e a própria escolha que fizemos de algum objeto de estudo, em Educação, a pedra de toque foucaultiana é a apreciação da determinada formação discursiva inerente à investigação; para tanto, Foucault elabora quatro voláteis *ckeck-ins* para começarmos o trânsito nessas perspectivas.

Vamos para eles sem, entretanto, esquecermos de deixar à espreita a pergunta inicial desta seção.

Primeiro: os *objetos* do discurso. Se, para Foucault (2008), as formações discursivas produzem os objetos sobre os quais discorrem, em um primeiro momento a atividade do arqueólogo é inventariar os atos de discurso que se referem ao objeto comum do qual falam. Isso não faz da sua atividade, no entanto, uma procura por um princípio de unidade nos discursos que investiga, nem, tampouco, acoplar na mesma lógica um grupo de conceitos que seriam compatíveis entre si: para o arqueólogo, conceitos à primeira vista antagônicos podem pertencer ao mesmo discurso. Para identificá-los, é necessário que a interpretação dos objetos seja feita não ao nível dos conceitos, nem na identidade fixa que uniria os objetos, mas através das regras que disciplinam os objetos e o fazem estabelecer uma regularidade mesmo quando impulsionados por formas de dispersão, ou seja, quando parecem incongruentes.

No caso da pesquisa em Educação, cujo arcabouço formativo engloba

diversos objetos, uma possibilidade seria entendê-los enquanto enquadrados em um “espaço comum” que os une e os faz coexistirem; espaço esse que se dá através das relações institucionais que conservam o pensamento, engendram um sistema de normas a respeito do que pode ser dito e quem pode dizê-lo (os locutores); no caso, sobre questões da educação. É dessa maneira que uma formação discursiva instaura e efetua seu objeto de discurso. Quando, por exemplo, pergunto como posso fazer uma pesquisa, faço-o de um dado lugar específico e atravessado por normas; lugar este que me dá respostas de antemão as quais, no entanto, não sou autorizado a dá-las por mim mesmo: devo esperar que elas venham de um iluminado e seguro ponto. Não parece existir, doloroso que seja de afirmar, soberania sequer na minha atitude de questionamento, uma vez que estou sendo subjetivado discursivamente.

A construção que vem a ser feita acerca de uma pergunta como essa surge enquanto corolário de regras que devem ser conhecidas e de justificativas que estão controladas: pode-se, nesse sentido, estabelecer de que formas e sob quais possibilidades certas condições são legítimas e realizáveis e indicar, por tabela, quais as análises devem ser negligenciadas. Está, então, nesse movimento, a possibilidade de fazer uma análise discursiva à maneira foucaultiana: encontrar em um discurso e em seus enunciados a sua regularidade. Por essa lógica, o objeto do discurso emerge de um emaranhado de critérios de coexistência, manutenção e desaparecimento de enunciados, que repartem discursivamente uma formação (FOUCAULT, 2008, p. 50); é devido à embreagem desse processo que se admite “[...] que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova”; e, nessa situação, “[...] não basta abrir os olhos, prestar atenção ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e, na superfície do solo, lancem sua primeira claridade”. Esse aparato linguístico coercitivo ilustra como seus diferentes textos são e devem ser tratados coletivamente e, do mesmo modo, levando em conta sua ligação com instituição e práticas de existência.

Algumas perguntas a que somos levados quando questionamos os objetos de um discurso à maneira foucaultiana: Quais são as regras que formam um discurso? A quais regularidades reporta-se um objeto para fazer parte de uma formação discursiva? Quais normas enquadram a forma pela qual um discurso pode ser questionado? Alguns verbos imperativos propostos: encontrar no discurso as palavras empregadas, a estrutura formal de proposições e os tipos de encadeamentos que subjagam essas referências a regras do discurso; identificar o que se pode e o que não se pode escrever sobre a temática; de que lugar se fala e para qual lugar se direciona a interlocução

Segundo: os *enunciados*. Então, do lugar que virão as respostas para a pergunta que fizemos aparece sua função enunciativa, isto é, os critérios pertinentes para que se garanta a seriedade de um discurso. Como fiz a



pergunta esperando que a resposta viesse de um determinado grupo, essas pessoas foram autorizadas a poder falar, com pretensão de verdade, sobre os movimentos investigativos e pedagógicos que devem estar presentes na Educação. Por conseguinte, se anteriormente o arqueólogo buscou encontrar regras na formação discursiva invariáveis, apesar das rupturas e descontinuidades dos conceitos, agora se debruça na descrição minuciosa e atenta de um campo heterogêneo de enunciados. Faz, com efeito, questionamentos da seguinte ordem: Quem tem o direito de falar sobre pesquisa em Educação? Por que essa pessoa é considerada seriamente como locutora de uma verdade? É atribuída, de forma visível, a um “[...] um grupo, comunidade, campo disciplinar” (CORAZZA, 1996, p. 57) a autoridade (talvez a propriedade) desse saber. No caso que tomei, portanto, esperaria a resposta, por exemplo, da Pedagogia, da Didática e da metodologia de ensino, sendo esses, a rigor, partes integrantes de um mesmo grupo de enunciados, ao estarem apoiados em um igual sistema de formação que constitui a formação discursiva.

Por essa perspectiva, é importante que se encontre o estatuto que age como transmissor enunciativo, que funciona pela sua existência acumulada de competências, saberes, instituições e normas que dão condições legais e fixam limites a uma dada prática e experimentação do saber. Se recebo orientações de como uma pesquisa deve ser feita, tenho que pensar no status dos sujeitos que assim o disseram e a partir de quais condições receberam a autorização para proferir tal discurso. Foucault (2008, p. 56), como sugestão, perguntaria de saída: “Quem fala? Quem, no conjunto de todos os sujeitos falantes, tem boas razões para ter esta espécie de linguagem? Quem é seu titular?”. Quando elaboro tais questionamentos, estou refletindo sobre como me constituo enquanto objeto de um saber e sujeito de uma prática que passei a repetir e reproduzir; perguntas que faço esperando que a resposta venha de uma posição institucional cuja estabilidade também foi dada pelos discursos que transmiti e conservei. Elaboro, então, indagações da seguinte ordem: Que sujeito, comunidade, disciplina, pode falar sobre aquele objeto? Como um sujeito é autorizado a falar em nome de um discurso? De que lugar um grupo deve falar para que suas proposições sejam tomadas como verdadeiras?

Terceiro: os *conceitos*. Cabe ao investigador investido da arqueologia empreender o questionamento sobre a formação dos conceitos, elaborando a análise das suas continuidades, rupturas e transformações as quais, no entanto, não progressivamente lineares - como se um conceito fosse sendo gradualmente/sucessivamente substituído por outro melhor que ele. Formular, a partir da noção de rarefação, a ideia de que atos discursivos que hoje são tidos como sérios já foram, no passado, considerados incompreensíveis e mesmo estranhos; contudo, adiante, podem novamente aparecer de maneira legitimada. Na análise de discurso foucaultiana, são os conceitos pautados por regras que o condicionam a um sistema comum, então emerge

entendê-las, mesmo que uma formação conceitual seja uma ascendência “[...] simultânea ou sucessiva de conceitos dispersos, heterogêneos e até mesmo incompatíveis” (MACHADO, 2006, p. 147). Voltando novamente ao questionamento pedagógico que conduzi sobre pesquisas em Educação, as respostas dadas são comumente conformadas ao que Corazza (1996) chama de *modelo tríptico religião-ciência-lei*; em consequência, balizadas por contribuições que podem vir de teorias psicológicas, da sociologia da educação, etc.

Se os conceitos, ao longo de uma dada trajetória, são transformados, e, paradoxalmente, não os faz serem excluídos de uma formação discursiva, suas descrições analíticas são fundamentadas na tradição e no rastro conceitual, nos recortes dos limites que o perfazem; mudanças que renovam os conceitos à sombra de princípios de dispersão e rarefação. Segundo Foucault, essa investigação é possível devido à continuidade natural dos discursos que, na maioria das vezes, estão lastreados por uma concepção que coloca o sujeito na base de uma origem *a priori* e de uma consciência natural que está “desde sempre aí”, à procura de um desvendamento e ao encontro de um estado natural de pureza cuja negação foi realizada por ideologias e intempéries econômicas, políticas e sociais. Na história de uma formação discursiva, comumente emerge a pretensão a uma função fundadora do sujeito.

Existem, então, na diferença entre os conceitos, ao longo de uma faixa temporal, dadas contradições intrínsecas que os fazem pertencer a uma mesma formação discursiva; quando movimentadas, engendram subconjuntos conceituais e teóricos, porém, ainda assim, integrados ao sistema original que compõem. Essa perspectiva de trabalho me faria, retornando à inquietude inicial, almejar descobrir como, ao longo de um movimento teórico nada recente, recomendações sobre como fazer apropriadamente uma pesquisa em Educação alternam-se temporalmente, de forma que sugestões ditas contemporaneamente foram feitas preteritamente, deixadas de lado e trazidas novamente à tona.

Os conceitos se formam, destarte, através muito mais de rupturas, choques e paralisações do que, ao que parece, por meio de continuidades. Então, coloca-se para discussão: Que modelos e conformações seguem os conceitos para serem legítimos? Como, na sua trajetória, um conceito deixa rastros que se mantêm ao longo do tempo e não são excluídos? Que fundamentos e princípios formativos aparecem e desaparecem alternadamente ao longo de uma historicidade conceitual? No que tange à Educação, poderia objetivar compreender quais conceitos e teorias foram utilizados ao longo de um dado tempo; como certos conceitos se transformaram ou se mantiveram os mesmos; como, por princípios de rarefação, certos conceitos foram apropriados numa dada época e inapropriados em outra.

Quarto: as *estratégias*. É o jogo de sistematizações ao longo da história de um discurso que o relaciona a uma performance estratégica: respostas

claras para a pergunta que fiz sobre como fazer uma Monografia, uma Dissertação, uma Tese, em Educação – receitas didáticas, etapas a serem cumpridas, técnicas de controle, atividades ativas, etc. Isso significa analisar o que o discurso inclui ou exclui, no que toca a autorizar e legitimar a pesquisa; como parâmetros da ordem de nós/eles, dentro/fora, isso/aquilo aparecem e fazem movimentar um pensamento binário e pautado por discursos ditos verdadeiros.

Compreender a formação de um discurso, com efeito, parte da localização imbricada que se dá entre as estratégias para participar de um jogo e, ao mesmo tempo, dos estrategistas que nele estão envolvidos; a descrição das estratégias do discurso está, logo, nas próprias práticas. São elas que, “[...] localizadas em tecnologias e em diversos lugares separados, que encorpam literalmente aquilo que o analista tenta compreender” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 205).

Os discursos, ao se distribuírem à guisa de difração numa específica época, potencialmente formam subconjuntos que, não obstante compartimentados, mantêm a unidade discursiva. Isso se dá, a rigor, através dos campos estratégicos que eles performativam, por meio de instâncias de escolha e decisão, permitindo agregar certas teorias e excluir outras. É preciso estar atento a quais práticas foram evidenciadas e tidas como adequadas/apropriadas e, na esteira desse processo, foram responsáveis por expulsar o que a elas eram estranhas, por meio de lances estratégicos diversos. É preciso perguntar: Como um discurso ocupa o lugar de outro? Quais são os critérios reconhecidamente verdadeiros e falsos em uma proposição? O que é prescrito como certo e errado em uma dada época?

Investigar, então, 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, 2008, p. 31); para tanto, técnicas de identificação para descrever as estratégias são sinalizadas por Michel Foucault (2008, p. 67): encontrar no campo discursivo seus domínios de validade, normatividade e atualidade.

Como uma certa autoridade respondeu como pode ser feita uma pesquisa em Educação? 1) Ela o fez discutindo metodologias apropriadas e inapropriadas de investigação, ensino e aprendizagem, segundo critérios de verdadeiros e falsos: uma *proposição de validade*; 2) Esse sujeito imbuído de legitimidade, por sua vez, delimitou e prescreveu quais abordagens, metodologias e didáticas são errôneas, ineficientes, irrelevantes e dispensáveis ao manejo técnico de uma transposição pedagógica: uma *proposição de normatividade*; 3) por último, ele condicionou suas recomendações e amparou as soluções que elaborou a um dado presente e uma determinada condição hodierna, portanto situou suas afirmações à utilidade de uma época, que supostamente coloca em desuso certas construções: uma *proposição de atualidade*.

Estará munido o arqueólogo, através dessas técnicas postas em aplicação,

de possibilidades daí derivadas que o autorizam a interpretar as relações sociais que recortou através de discursos que as constituíram, subjetivaram e modificaram.

## Não esquecendo que...

Não pretendi, neste texto, esgotar a complexidade dos pressupostos foucaultianos no que tange aos sistemas de linguagem, algo que, por si só, vasto, e que vêm sendo desenvolvido com detalhe há, pelo menos, trinta anos, no Brasil (AQUINO, 2013). Meu objetivo foi muito mais singelo: fazer um convite àqueles que, como eu, interessam-se por uma terceira via investigativa no que toca aos processos educacionais. Uma rota de pesquisa nem melhor e nem pior do que as outras, mas, certamente, *diferente*. Desse modo, tentei partilhar algumas pedras angulares que penso ser, no mínimo, produtivas, para que possamos empreender trabalhos na linha de análise discursiva compartilhada por Michel Foucault.

As categorias apresentadas – os objetos, as modalidades enunciativas, as formações conceituais e o campo das estratégias -, quando operacionalizadas tanto ao nível dos discursos quanto ao nível dos enunciados, fazem possível e instrumentalizável ao pesquisador, investido da posição de arqueólogo do saber, encontrar a individualidade de uma formação discursiva; através da qual pode-se definir o campo estratégico dos enunciados e conceitos que ali se movimentam, compreendendo-os como parte indissociável, não obstante suas incongruências, de um mesmo jogo de relações e sistemas de pensamento.

Entretanto, insuficiente será a arqueologia de um campo de conhecimento, se esse fosse postado de maneira isolada e desconectada da rede heterogênea de instituições, práticas e medidas que fazem fluir seus discursos e torná-los não mais jogos linguísticos subjetivos, mas, intensamente, práticas concretas que governam, condicionam e fazem existir modos de vida e pensamento em dadas sociedades. É necessário, diria premente, o entendimento do último elemento que, no meu modo de ver, engloba a “tríade fabricante de subjetividade” ao lado da verdade e do discurso: o *dispositivo*. É ele a máquina que internaliza nos sujeitos, efetivamente, as relações de poder e saber. Mas isso nos induziria a outro texto.

## Referências

---

AQUINO, Julio Groppa. A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 301-324, abr./jun. 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. Como dar uma aula? Que pergunta é esta? In: MORAES, Vera Regina Pires de (Org.). *Melhoria do ensino e capacitação docente*: programa de aperfeiçoamento pedagógico. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1996.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**:

para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

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

\_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos IV**: estratégia poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

KUHN, Thomas F. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.