



EPEPE
ENCONTRO DE PESQUISA
EDUCACIONAL
EM PERNAMBUCO

Educação e Desenvolvimento
na Perspectiva do Direito à Educação

1 – EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL

ESTUDOS CULTURAIS E ESTUDOS DE GÊNERO: CONTRIBUTOS METODOLÓGICOS DAS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS PARA PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Ana Paula Rufino dos Santos – UFPE

Resumo

O presente artigo investe em discutir sobre os contributos das teorias pós-críticas no campo para a produção científica em educação em seus modos de fazer pesquisa – nos caminhos a percorrer, percursos a trilhar com base em determinado conteúdo, perspectiva ou teoria. Com tal objetivo se vale do debate sobre o caráter pedagógico das metodologias de pesquisa pós-crítica e de um elenco de autores que são inspiradores das chamadas “metodologias das teorias pós-críticas” como, Foucault (1995), Deleuze (1990), Larrosa (1994), bem como, algumas correntes teóricas que, apesar de não se referirem a um método de pesquisa como, os Estudos Culturais e Estudos de gênero expõem explicitamente que “a metodologia deve ser construída no processo de investigação e de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas” Meyer e Paraíso (2012). No intuito de materializar tais questões a presente discussão expõe brevemente as bases teórico-metodológicas da pesquisa de doutorado, em andamento, a qual se posiciona no bojo de um conjunto de pesquisas que se inspiram em mais de uma abordagem teórica e que fizeram deslocamentos importantes em relação às teorizações críticas.

Palavras-Chave: Teorias pós-críticas. Estudos Culturais. Estudos de gênero. Educação

Algumas questões iniciais

A metodologia de pesquisa pós-crítica em educação entende metodologia como certo modo de fazer investigação. O sentido que nesta abordagem é dado ao termo “método” se aproxima como propõe Veiga-Neto (2003): “algo como um conjunto de procedimentos de investigação e análise quase prazerosos sem maiores preocupações com regras”. Na medida em que compreende o método, como sintetiza Larrosa (1994), uma “certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição”.

Nesta trilha, a pesquisa de doutorado, em fase de desenvolvimento, objetiva compreender as regras de formação e de atuação dos operadores do discurso de gênero na

prática discursiva do currículo escolar e do currículo cultural da mídia televisiva na regulação/modificação da experiência ética e estética que professores e professoras da educação básica fazem de si mesmos. Ao passo que intenta examinar as regras de formação e de atuação dos operadores do discurso de gênero e suas implicações na regulação e modificação da experiência ética e estética que professores e professoras fazem de si mesmos – problematizada do ponto de vista da discursividade e do ponto de vista da política dos corpos, a existência de uma maquinaria social comprometida com a produção de subjetividades regida por operadores da experiência do eu, cujo objetivo seria a elaboração e a reelaboração de alguma forma de relação reflexiva do sujeito sobre si para fazer uma história da subjetivação de sujeitos educativos. Contudo, sua metodologia encontra-se em construção.

Nesta direção, este artigo se inscreve na tentativa de discutir sobre os contributos das teorias pós-críticas para a produção científica em educação em seus modos de fazer pesquisa – nos caminhos a percorrer, percursos a trilhar com base em determinado conteúdo, perspectiva ou teoria.

Com tal objetivo se vale das análises desenvolvidas por Meyer e Paraíso (2012) sobre o caráter pedagógico das metodologias de pesquisa pós-crítica e de um elenco de autores que são inspiradores das chamadas metodologias das teorias pós-críticas em sua construção teórico-metodológica como, Foucault (1995), Deleuze (1990), Larrosa (1994), bem como, algumas correntes teóricas que, apesar de não se referirem a um método de pesquisa como, os Estudos Culturais e os Estudos de Gênero expõem explicitamente que “a metodologia deve ser construída no processo de investigação e de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas” (MEYER e PARAÍSO, 2012, p. 15).

A teorização pós-crítica¹ do currículo nasce num cenário global marcado pelo agravamento das desigualdades sociais, pela persistência da pobreza e miséria, pelo “aumento do desemprego, pela degradação do meio ambiente, pela aceleração dos problemas demográficos, pela crise dos paradigmas e pelo fato de se reacender o preconceito” (MOREIRA, 2005, p. 11).

No caso específico dos estudos no campo do currículo, a emergência da teorização pós-crítica se dá pela crise da teoria curricular crítica. Moreira (2005) apresenta como razões as críticas feitas por diversos autores como Pinar, Reynolds, Slattery e Taubman (1986 *apud* MOREIRA; SILVA, 1995) apontam para o amplo corpo conceitual da teorização crítica; a

¹ A teorização pós-crítica do currículo tem categorias principais: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber, poder, representação, cultura, gênero, raça e etnia, sexualidade e multiculturalismo (SILVA, 2004, p. 46).

carência de pesquisas que alcancem os padrões básicos da ciência convencional – problemas nos estudos qualitativos feitos por Ladwig; a ausência de sugestões para uma prática docente crítica (GORE, 1994) e a dificuldade de conseguir, na prática, programar seus princípios teóricos, embora, para Moreira (*ibidem*), a teoria curricular crítica constitua a mais produtiva tendência no campo do currículo.

Fundadas nos discursos do Pós-Modernismo e do Pós-Estruturalismo, as teorias pós-críticas têm no pensamento de Foucault uma proximidade pela fertilidade que esse pensamento oferece em relação ao nexo entre currículo e poder (MOREIRA, 2005, p. 26) e na discussão sobre subjetividades multidimensionais.

No campo do discurso curricular pós-crítico, versões que ampliam a compreensão entre currículo e cultura desenvolvendo estudos que examinam diferentes artefatos culturais - filmes, telenovelas e anúncios publicitários, como os Estudos Culturais, os Estudos de Gênero, a Pedagogia Feminista e a Política Cultural, contribuem para o desenvolvimento de pesquisas educacionais com vistas a analisar criticamente as mensagens veiculadas nos diferentes meios de comunicação com os quais interagimos no cotidiano.

No âmbito das metodologias de pesquisa, as abordagens pós-críticas, como aponta Meyer e Paraíso (2012) encaram que uma metodologia de pesquisa será sempre pedagógica “porque se refere a um como fazer”. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de formas, que têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria. (*idem*, p. 15).

Nesta acepção, as autoras são unânimes em afirmar que essa função pedagógica parece estranha quando adjetivamos essas metodologias de *pós-críticas*. Na medida em que a maioria das correntes teóricas denominadas pós-críticas não se refere a um método de pesquisa, no sentido usual do termo. Algumas delas – como os Estudos Culturais, os estudos *Queer*, o Pós-feminismo, dizem abertamente que a metodologia deve ser construída no processo de investigação e de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas (MEYER; PARAÍSO, 2012).

Sendo assim, a metodologia é entendida como “um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações” (*idem*, p. 16). O qual de acordo com a própria teorização é chamada de “produção” de informação, ou dizendo com Larrosa (1994), uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição. Afastando-se, como propõe Veiga-Neto (2003, p. 20) do ortodoxo, das essências, das

convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não ajudam a construir imagens e pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto.

Em um movimento contínuo de planejar, anotar e avaliar os movimentos, para rever, resignificar e olhar sob outros ângulos. Num “*zigueaguear*” como modo de pesquisar – movimentando no *espaço entre* o objeto de investigação e aquilo que já foi produzido sobre ele, para aí estranhar, questionar, desconfiar. Zigueaguear entre esse objeto e os pensamentos que nos movem e mobilizam para experimentar, expressar nossas lutas, inventar (MEYER; PARAÍSO, 2012).

As pesquisas pós-críticas em Educação, como afirma Meyer e Paraíso (2012), são pesquisas que usam ou se inspiram em uma ou mais abordagens teóricas que conhecemos sob o título de “pós” – pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-feminismo. E outras abordagens que, mesmo não usando em seus nomes o prefixo *pós* fizeram deslocamentos importantes em relação às teorias críticas como, Multiculturalismo, Pensamento da Diferença, Estudos de Gênero, Estudos Étnicos e Raciais, Estudos *Queer* dentre outros como, Estudos Culturais, já mencionados. Apesar da significativa diferença entre tais correntes pensamento, entre as problemáticas estudadas e entre as referências teóricas as quais estão filiadas, “são os efeitos combinados dessas correntes que chamamos teorias, abordagens ou pesquisas pós-críticas”.

No intuito de materializar tais questões a presente discussão expõe brevemente as bases teórico-metodológicas da pesquisa de doutorado, em andamento, desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, a qual se posiciona no bojo de um conjunto de pesquisas que se inspiram em mais de uma abordagem teórica e que fizeram deslocamentos importantes e têm influenciado significativamente as pesquisas nas áreas de saúde e na área da educação, de modo geral nos campos dos estudos de currículo e de estudos de gênero no Brasil nos últimos anos.

Na próxima sessão, tentarei colocar em evidência as contribuições das diferentes teorias pós-críticas trazem para o modo de produzir pesquisas em educação e em currículo. Desta forma, mostraremos como, na trajetória das pesquisas que realizamos busca-se ampliar o vocabulário teórico-metodológico para interrogar os currículos que investigamos.

Abordagens pós-críticas em educação e currículo: pressupostos e estratégias metodológicas

A partir de uma compreensão menos ortodoxa de metodologia das abordagens pós-críticas, concordamos com Paraíso (2012) ao afirmar que tanto a arqueologia e a genealogia, que Foucault tomou de Nietzsche para fazer análises históricas, como a cartografia ou *esquizoanálise*, usadas por Deleuze e Gattari em seu pensamento da diferença podem ser tomadas como “métodos” de pesquisa por que oferecem tanto modos específicos de interrogar como estratégias para descrever e analisar.

Apesar de nenhum destes filósofos terem se proposto a apresentar um método de pesquisa “é sob *rasura*, portanto, que usamos estratégias de seus ‘métodos’ como inspiração para nossas investigações”. Exatamente por que são de grande importância para as diferentes correntes pós-críticas e, conseqüentemente para as pesquisas que temos realizado. Pois, tanto seus modos de interrogar como suas estratégias descritivo-analíticas têm se constituído fundamentais para a construção metodológica, quanto o que eles desconstruíram do pensamento moderno, os conceitos criados ou com os quais operaram passaram a formar alguns pressupostos ou premissas das metodologias desenvolvidas nas pesquisas pós-críticas em educação. Os quais são fundamentais para a construção de nossa trajetória de pesquisa. Porque “nos mostram o que é preciso levar em consideração para construirmos os modos de interrogar adequados à perspectiva com a qual estamos trabalhando” (PARAÍSO, 2012).

A primeira premissa na situa a nossa pesquisa é de que este “nosso tempo vive mudanças significativas na educação” (*idem*, p. 26). Isto porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades. “Mudaram as pedagogias e os modos de ensinar e de aprender, as estratégias de colonizar, de educar, de governar, os pensamentos, os mapas culturais” (SILVA, 1993). E a segunda é de que temos ao pesquisar e construir nossas pesquisas que considerar que educamos e pesquisamos em tempo diferente. Tempo que costumamos chamar de pós-moderno.

Trata-se de um tempo que em nossas pesquisas “lutamos contra algumas criações modernas como, o sujeito racional, causas únicas e universais, as metanarrativas, a linealidade histórica, a visão realista de conhecimento” (CORAZZA, 2005). Um tempo em que a mídia televisiva tem se firmado como veículo de entretenimento, de informação e como lugar de aprendizagem e de criação, reforço e circulação de sentidos para a formação de identidades individuais e sociais – uma pedagogia cultural.

Tomada como referência dos Estudos Culturais, a Pedagogia Cultural, “para além da instituição escolar, existe e ocorre em todo espaço social em que saberes são construídos,

relações de poder são vividas, experiências são interpretadas, verdades são disputadas” (CORAZZA, 2001, p. 2), onde a cultura é assim o solo privilegiado e bastante "problemático" no qual se realizam a educação, a pedagogia e o currículo. Estas pedagogias atuam na sociedade contemporânea de formas diferenciadas e com estratégias e ferramentas diferentes.

Na opinião de Costa (2003), pensar em Estudos Culturais em educação na América Latina implica refletir sobre os entendimentos compartilhados acerca desse campo ou desse movimento que cruza fronteiras, inaugura formas diferentes de pensar sobre quase tudo que acreditávamos resolvido, e não se quer estável, definitivo, certo, demarcado, aprisionado em territórios geográficos, disciplinares, teóricos ou temáticos.

Constitui-se, assim, em uma nova forma de abordagem do campo pedagógico dando centralidade às questões como cultura, identidade, discurso e poder no cenário pedagógico. Vale salientar que, apesar dos esforços para a ampliação da compreensão da educação para além da esfera escolar, como pontua Carvalho (2004, p. 65), “as análises acerca dos problemas advindos da visão hegemônica monoculturalista da escola não têm sido suficientes para responder às tensões existentes no cotidiano escolar”.

Neste sentido concordamos com Fischer (2002) ao afirmar que os modos pelos quais a mídia existe em nosso tempo são instauradores de uma nova ordem, segundo a qual as tecnologias produzem modos de existência, estilos, que se apresentam como naturais, como imediatos, sugerindo que a familiaridade das imagens televisivas e das páginas de jornal e revistas se imponha como garantia de verdade, de afetuosa partilha de verdades, de cotidianos, e não de jogo de interpretação.

A pesquisa em questão, parte do entendimento de que, ao assumir a função educativa, os produtos televisivos não perdem sua perspectiva de espetáculo, pelo contrário, transformam vidas e sujeitos em espetáculo. Essa pode ser considerada uma das características mais importantes e presentes nos produtos televisivos. Na opinião de Fischer (2002a, p. 47), a peculiaridade dos produtos midiáticos em fazer da vida um espetáculo não se limita à produção de qualquer espetáculo. Nele, há que haver corpos jovens, limpos, belos. Há que haver sonoridades harmônicas, trilhas sonoras que pontuam vozes humanas e enunciadas sobre consumo. Tal afirmação parece sugerir um empobrecimento da dimensão da experiência como uma violência invisível que atinge as classes sociais em quase todas as culturas contemporâneas. Dizendo com Kehl (2002, p. 166), “a televisão é sedutora porque devolve ao receptor um princípio atemporal, da não mediação, do prazer, o código da realização dos desejos”, permitindo uma espécie de “linguagem de sonho” permanente.

E isso tem a ver com o modo como se articula o seu discurso e não necessariamente com seus conteúdos. Em uma leitura pós-moderna, isso significa que a racionalidade é o aqui e agora da realidade e que os signos não são mais representação, são o real, o próprio simulacro se torna realidade.

Sobre a dimensão da experiência, Benjamin (1994) aponta para o fim da narração como uma manifestação concomitante de forças de produção históricas seculares, que foram subtraindo lentamente a narração do âmbito da oralidade e associa essa “asfixia do relato” ao aparecimento de um novo modo de se comunicar que é a informação – “uma vez que nele se consuma a substituição da experiência, daquela de que fala o narrador, pelo saber experimentado característico do cronista e do jornalista” (BENJAMIN, 1994, p. 202).

Nesta direção, em nossa pesquisa alguns conceitos e categorias de análise como, experiência, gênero, identidade, subjetividade, dispositivo, pedagogias culturais são fundamentais para estudarmos nosso objeto de estudo – condições sociais de aparecimento de uma série de instâncias que ao se vincular às diferentes possibilidades no século XX permitiram o aparecimento de um discurso de gênero como objeto de saber/poder/ser.

Estratégias metodológicas de uma pesquisa: deslocamentos e construções

Do ponto de vista dos Estudos de gênero, Louro (1997, p. 88) afirma que as identidades de gênero são construídas em muitas instâncias e espaços sociais. E o espaço escolar constitui-se em um desses importantes espaços, instituições.

Espaço este que tem uma materialidade física, nos recursos materiais, nos códigos, determina os usos diversos do tempo e do espaço, consagra a fala ou o silêncio, constitui significados, sentimentos, imprime posturas nos sujeitos. Homens e mulheres aprendem e incorporam gestos, movimentos, habilidades e sentidos, aos quais respondem, acatam, aceitam ou rejeitam, reagem, enfim, estabelecem algum tipo de relação.

Entende o gênero como constituinte da identidade, mas admite a complexidade da questão lembrando que boa parte dos discursos sobre gênero por vezes o incluem ou associam-no na/à sexualidade. Sua afirmação apoia-se em estudos que contrapõem a uma compreensão da sexualidade a partir de atributos naturais, tais como os desenvolvidos por Michel Foucault, Jeffrey Weeks e Deborah Britzman, que advogam que a sexualidade tem muito a ver com as palavras, as imagens, o ritual e a fantasia com o corpo.

Sobre o conceito de gênero, Scott (1996), em seu referenciado texto *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* define gênero sob duas proposições que se conectam uma à outra: se, por um lado, o gênero é elemento constitutivo de relações sociais fundamentadas nas diferenças instituídas entre os sexos, por outro, também dá significado às relações de poder, é “um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (SCOTT, 1996, p. 9).

Contudo, ambas as autoras reafirmam a defesa do conceito gênero não ligado ao desempenho de papéis masculinos ou femininos, mas sim ligado à produção de identidades – múltiplas e plurais – de mulheres e homens no interior de relações de poder.

Em nossa pesquisa, o conceito de subjetividade nos aproxima da perspectiva de Foucault (1995) de algo produzido, moldado, fabricado em diferentes práticas discursivas, em relações heterogêneas de poder-saber (FOUCAULT, 1995). Nessas relações, os indivíduos são subjetivados de diferentes modos e passam a constituir a si mesmos como sujeitos.

Os modos de subjetivação, por sua vez, são todos os processos e as práticas heterogêneas por meio dos quais os seres humanos vêm a se relacionar consigo mesmos e com os outros como sujeitos de certo tipo (FOUCAULT, 1995). Tais processos são sempre situados e amplamente diversos, nos modos de existência que produzem, de acordo com a época e o tipo de construção social.

O conceito de representação, da forma como está sendo apreendida aqui, diz respeito a um processo cultural que, por sua vez, diz respeito às práticas de significação e aos sistemas simbólicos por meio dos quais se produzem significados, posicionando-nos como sujeito, ou seja, ao produzirmos significados damos sentido à experiência, ao que somos. Dizendo de outra forma, “é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos” (SILVA, 2009, p. 17).

Assim, tal como defende Louro (1997), as representações são apresentações, são formas culturais de referir, mostrar e nomear um grupo ou um sujeito. A autora entende, portanto, que as representações dos sujeitos dizem algo sobre esses sujeitos, delineiam seus modos e traços, definem seus contornos, enfim, são formas culturais de referir-se aos sujeitos e de afirmar se um indivíduo pode ou não ser identificado como pertencendo a um determinado grupo, “as representações produzem sentido e certamente se transformam e se distinguem – histórica e socialmente” (LOURO, 1997, p. 99).

Esses sentidos que as representações produzem são criações sociais múltiplas, pois diversos grupos e vozes desenham os sujeitos, os quais, por sua vez, se adaptam ou

contrapõem a essa caricatura, ou seja, “os significados que as representações acabam produzindo não preexistem no mundo, mas eles têm que ser criados, e são criados socialmente, são criados através de relações de poder” (SILVA, 2009, p. 18).

Deste modo, pesquisar em educação, na perspectiva pós-crítica, ganha novo significado quando temos além das premissas mencionadas, o pressuposto de que a verdade é uma invenção, uma criação. A “verdade” não existe, mas, “regimes de verdade”. Ou seja, “discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros” (FOUCAULT, 2000). Na afirmação de Paraíso (2012, p. 27) com a qual concordamos, Michel Foucault faz-nos pesquisar levando em consideração que todos os discursos, incluindo aqueles que são objeto de nossa análise e o próprio discurso que construímos como resultado de nossas investigações é parte de uma luta para construir as próprias versões de verdade. Então, neste sentido, o discurso que produzimos fará parte da luta pelo verdadeiro. E por isso tem uma função produtiva naquilo que diz.

Esse pressuposto, apreendido dos estudos de Michel Foucault, viabiliza as pesquisas pós-críticas nas quais investem no entendimento de que “os discursos são práticas que formam sistematicamente os objetos de que fala”. (FOUCAULT, 1995, p. 56). E nesta direção construímos nossa metodologia de modo a buscar o seu funcionamento e o que ele produz. Trabalhamos com o pressuposto de que o sujeito é um efeito da linguagem, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação.

Nesta acepção vale lembrar que no domínio da indústria cultural, a mídia televisiva tomou para si nas últimas décadas, não apenas a função de entretenimento, mas incorporou um papel educativo, implicando numa desfronteirização entre o trabalho da escola (saberes e escrita) e a mídia (lazer, diversão e ficção). E em seu dispositivo pedagógico como propõe Fischer (1976), se configura em um artefato cultural que ocupa um lugar singular do social articulando múltiplos discursos e acionando uma política de identidade assim como postula Costa (2002, p. 78).

Tais dispositivos, numa perspectiva foucaultiana, são vistos como práticas discursivas. Práticas que obedecem a regras anônimas sobre o que se pode dizer ou não sobre a vida. Onde o discurso é concebido como uma materialidade que implica regras específicas para o dizer e para sua repetição e está intrinsecamente implicado com o conceito de poder. E, nesse sentido, os elementos que o constituem também o revelam.

Foucault (1995) postula que os discursos não confrontam nem associam realidade e língua, léxico e experiência; nem devem ser vistos como conjunto de signos que aí estão para remeter a este ou àquele conteúdo, a esta ou àquela representação.

Os discursos são sempre práticas que efetivamente formam os objetos que falam, e não se reduzem a um conjunto de falas, de imagens ou de textos que relacionamos para analisar. Na verdade, tudo é prática em Foucault.

Fischer (2002a) nos lembra de que na análise foucaultiana não há nada por desvelar-se, tudo está imerso em relações de poder e saber que se implicam mutuamente. “Enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constitui práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam” (FISCHER, 2002a, p. 7).

Neste sentido, o discurso ultrapassa a simples referência a coisas, existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera expressão de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria. É a esse mais que o autor se refere, sugerindo que seja descrito e apanhado a partir do próprio discurso, até porque as regras de formação dos conceitos, para Foucault (1995), não residem na mentalidade nem na consciência dos indivíduos; pelo contrário, elas estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo.

O discurso em Foucault é mais que a própria palavra, é um elemento de poder em sua função produtiva, atrativa, cínica mesmo. E, neste sentido, supõe haver certo temor, perigo na “proliferação indefinida” da fala e de seus discursos, mas qual?

Foucault levanta a hipótese de procedimentos complexos e sutis de controle e distribuição da produção discursiva: “suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos; dominar seu acontecimento aleatório; esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2006, p. 8). E nos convida a verificação de sua hipótese sob o que compreende por procedimentos de exclusão, e aponta dois procedimentos: a interdição e a rejeição.

A interdição parece estabelecer onde, como, o quê é permitido falar e quem é o autor: “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, em fim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2006, p. 10). Segundo o autor, esse procedimento obedece na verdade, ao

mesmo tempo, um ritual – da circunstância, é o tabu – do objeto, é um direito – do sujeito que fala e, a partir de um jogo triplo de interdições que se cruzam, reforçam ou se compensam formando uma teia complexa: dinâmica, flexível ou rígida, silenciosa quando se trata da sexualidade e da política – o desejo e o poder. Já o conceito de rejeição aparece sinalizado na história das sociedades sob uma relação dicotômica entre a razão e a loucura.

O discurso liga o sujeito à sua subjetividade, à sua vontade de verdade. Seria um conjunto de enunciados regrados que circulam em determinados campo de saber. Elucidá-lo exige nos distanciarmos do que há de perverso e perigoso no discurso, seria fazer o que ele denomina de três decisões: questionar nossa vontade de verdade, restituir ao discurso seu caráter de acontecimento, suspender a soberania do significante. Ou dizendo com Foucault: “O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1995, p. 15).

Aventar sobre as formas de ser e estar no mundo, de pensar sobre si mesmo e de pensar suas experiências, e como estas são mediadas pelas práticas pedagógicas, nos aproxima do pensamento foucaultiano, portanto, nos permite dizer que estamos falando das formas de subjetivação. Desta maneira, há uma justaposição dos últimos estudos de Foucault os quais caminham em direção ao sujeito para si, ou como “ser-para-si”, e sua íntima relação com o domínio de saberes e de “práticas normativas” e formas de subjetivação.

Castro (2009, p. 190-191) afirma existir, em Foucault, ao menos dois sentidos para o conceito de governamentalidade: Uma “governamentalidade política”, dedicada a pensar as formas de racionalidade dos Estados modernos e suas técnicas de governo da população; e uma governamentalidade como as técnicas de dominação exercidas sobre os outros em relação direta com as técnicas de si, isto é, com as relações do sujeito consigo mesmo.

A governamentalidade tem uma relação direta com as experiências que os sujeitos fazem de si. “Ou seja, preocupa o estudo do encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si”, o que, de acordo com Larrosa (1994, 54), em Foucault, constitui-se em seu duplo interesse, pois, o sujeito pedagógico ou a produção pedagógica do sujeito é analisado fundamentalmente do ponto de vista da subjetivação, isto é, do ponto de vista de como as práticas pedagógicas constituem e mediam certas relações da pessoa consigo mesmo, enquanto sujeitos falantes, confessantes, que em relação a uma verdade de si mesmo da qual participam de sua produção.

Existe, portanto, um enlace entre experiência de si e subjetividade. Pois, assim como “a subjetividade em Foucault se refere a uma prática, uma maneira de se relacionar consigo mesmo para se construir, para se elaborar” (GROS, 2006, p. 128), a “experiência de si” se constitui quando uma determinada experiência humana é focalizada como objeto, ou seja, quando determinados estados ou atos dos sujeitos são problematizados em um determinado tempo histórico, por uma determinada sociedade e de maneira e por motivos específicos.

Significa dizer que, analisar as técnicas de si implica pensar o sujeito, sua história e a experiência que faz de si, na medida em que “são as técnicas de si que permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser; de transformarem-se a fim de atender certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade” (FOUCAULT, 1994, p. 784).

Larrosa (1994, p. 58) em “*Tecnologias do Eu e Educação*” procura fazer uma espécie de descrição das dimensões fundamentais dos dispositivos pedagógicos de produção e mediação da experiência de si e lembra que “um dispositivo pedagógico será qualquer lugar onde se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo” (LARROSA, 1994, p. 57). E a experiência de si, a correlação, em um corte espaço-temporal concreto, entre domínios de saber, tipos de normatividade e formas de subjetivação.

Sob este enfoque, Fischer (1976), ao analisar o dispositivo da sexualidade e o dispositivo pedagógico da mídia, declara que normalizar e disciplinar corpos e mentes são as grandes artes do poder, que emergem no século XX, pois, na complexidade das redes de informação e comunicação experimentada pelo homem contemporâneo, não há praticamente um lugar, um dia de sua vida em que ele não seja chamado ou cuidar do seu corpo ou a perscrutar a própria sexualidade. E afirma que “vivemos em um tempo em que tudo deve ser dito e em dizendo, estamos expostos a palavra da normalização. Essa parece ser a fórmula básica de vários produtos midiáticos, na medida em que explicitamente propõem-se a serem educativos” (FISCHER, 1976, p. 87).

Sobre os processos de produção de subjetividades e os regimes de visualidade, Martin-Barbero (2001) aponta que, na sociedade moderna, a visualidade se manifesta como imagem e articula uma lógica da comunicação de massa; depois dos anos 80, essa lógica é desmontada por uma avalanche comunicativa que invade e constrói os ambientes vitais e se manifesta propriamente como uma visualidade híbrida e sinestésica que se oferece, mas não se impõe à percepção e à atenção.

Pensar sobre a experiência ética e estética que os professores fazem de si, processos de subjetivação e os procedimentos de sujeição referindo-se especificamente à docência como “um lugar privilegiado de experimentação, de transformação de si, de exercício genealógico, lugar de indagação sobre de que modo nos fizemos desta e não daquela forma; de que modo temos aceitado isto e não aquilo; de que modo temos nos recusado ser isto ou aquilo, no caso, como docentes” (FISCHER, 2009, p. 94), significa examinar esse lugar de onde talvez seja possível pensar nossos limites e as forças que nos constroem e tocar no que seriam “as condições e possibilidades infindas, imprevisíveis e indefinidas de nos transformarmos e de sermos diferentes do que somos” (FISCHER, 2009, p. 94).

Alguns apontamentos

É sob as bases teóricas e metodológicas da teorização pós-crítica que a pesquisa, ora em desenvolvimento, busca seguir a analítica foucaultiana de pensar, de fazer história e de arquitetar, a partir de uma analítica à moda arqueogenealógica, práticas que podem estar na ordem de nossos exercícios cotidianos diretamente relacionados à experiência ética e estética que os sujeitos fazem de si. Ou seja, persegue as práticas que, no dizer de Fischer (2009, p. 94), “colocam em jogo, complexas relações entre cuidado e si e conhecimento de si – o conhecimento subordinado ao próprio cuidado de si e o conhecer as rédeas da vida e da ciência”. Bem como assume um traçado teórico-metodológico buscando inspiração em diferentes textos, linguagens e materiais. Articulando teorias e conceitos, definindo procedimentos e trajetórias que mobilizam a condução de nossa pesquisa de abordagem pós-crítica. Numa *bricolagem* de metodologias porque não trabalhamos com uma única teoria a subsidiar toda a pesquisa – a *bricolagem* é um momento de total desterritorialização, que exige a invenção de outros e novos territórios.

Contudo, ao deslocar saberes e brincar metodologias, o fazer investigativo se apoia em diferentes deslocamentos, viradas e desconstruções.

Nesta acepção, está o *corpus* de análise – o arquivo. Este será constituído tanto pelos discursos educativos, como pelos espaços institucionais, condições econômicas e políticas. Os documentos serão analisados como monumentos que descrevem a si próprios e sua articulação com outros discursos.

É, portanto, um *corpus* heterogêneo, aberto, em processo de construção. São textos variados tratados como documentos a serem analisados – documentos que compõem o

discurso curricular da escola e textos que engendram o discurso cultural. Ou seja, isso significa dizer como propõe Paraíso (2012) que será preciso “encontrar, coletar e juntar as informações disponíveis sobre nosso objeto de investigação a partir de uma incorporação de heterogêneos de diferentes campos de saber de modo resignificado”. Encontrar novos/velhos/outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros. Buscando as mais diferentes inspirações e articulações para modificar o dito e o feito sobre a educação e o currículo.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. (1994) **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense.
- CARVALHO, Rosângela Tenório. (2004) **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990**. Recife: Bagaço.
- CASTRO, Eduardo de. (2009) **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica.
- CORAZZA, Sandra Mara. (2001) Na diversidade cultural. Uma docência artística. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 5, n. 17.
- COSTA, Marisa Vorraber. (2002) Ensinando a dividir o mundo: As perversas lições de um programa de televisão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 71-82.
- _____. (2003). Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 36-61.
- DELEUZE, Gille. (1990) **O que é um dispositivo?** Rio de Janeiro: Brasiliense.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. (1976) O Estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. **Educação & Realidade**. Porto Alegre/UFRGS, v. 1 n. 1.
- _____. (2002). Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação**. Porto Alegre/UFRGS, n. 20.
- _____. (2002a). Uma análise foucaultiana da TV: das estratégias de subjetivação da cultura. **Currículo sem Fronteiras**. Porto Alegre/UFRGS, v. 2, n.1.
- _____. (2009). Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**. Porto Alegre/UFRGS, v. 14, n. 40.
- FOUCAULT, Michel. (1994). As tecnologias de si. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et Écrits**. Paris: Gallimard, v. 4, p. 783-813.
- _____. (1995). **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- _____. (2000). **As Palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes.

- _____. (2006). **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola.
- GROS, Frédéric. (2006). O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica.
- KEHL, Maria Rita. (2002). Imaginário e Pensamento. In: SOUZA, Mauro Wilton de (org.). **Sujeito: o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense.
- LARROSA, Jorge. (1994). Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O Sujeito da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.35-86.
- LOURO, Guacira Lopes. (1997). **Gênero, Sexualidade e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes.
- MARTIN-BARBERO, Jesús. (2001). Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. Rio de Janeiro: Editora URFJ.
- MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (2012). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições.
- MOREIRA, Antonio Flávio. (2005). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (1995). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. (2012). Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições.
- SCOTT, Joan. (1996). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre/UFRGS, v. 20, n.2.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (1993). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. (1995). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____. (2009). **Identidade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes.
- VEIGA-NETO, Alfredo. (2003). **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica.