

Temas e tramas na pesquisa em educação

Themes and plots in education research

Maria Isabel Edelweiss Bujes é Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da ULBRA.

* Esta comunicação constituiu tema de palestra realizada pela autora no Seminário da Linha de Pesquisa: Educação, Psicologia e Prática Docente, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em 22/11/2006.

E *Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (Foucault, 1998, p.13)*

O convite da Linha de Pesquisa: Educação, Psicologia e Práticas Docentes, do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul representa, ao mesmo tempo, uma deferência e um desafio. Em primeiro lugar, sinto-me extremamente honrada pela distinção de que sou objeto ao ser privilegiada, entre tantos e tão competentes colegas que compõem a cena da pesquisa em educação brasileira, com o chamamento para vir aqui palestrar sobre minha experiência nesse campo. Atender ao convite, no entanto, não se faz sem correr riscos. O desafio está em produzir uma síntese suficientemente compreensiva de algumas características que distinguem a perspectiva de pesquisa à qual me filio, com a riqueza de seus temas e a complexidade de suas tramas. Ainda que esta seja uma experiência provocadora, tudo o que posso prometer é dar algumas rápidas pinceladas para caracterizar tal perspectiva, tanto por restrições que o tempo me impõe quanto, neste texto, por questões de delimitação de espaço, mas também por limitações que outros compromissos acadêmicos impõem aos pesquisadores nas suas tarefas como produtores de textos.

A perspectiva e suas tramas

“É sempre um problema de linguagem que se encontra na origem e na constituição do mundo. (...) qualquer prática social não existe fora das palavras que se usam em cada época para a descrever.” (Ó, 2003, p.9)

Ao iniciar esta “conversa” com os colegas da Linha de Pesquisa e com outros professores e alunos desse Programa gostaria de indicar algumas das formas de entendimento sobre este *métier* investigativo e que têm guiado o meu exercício de pesquisadora. Começo com algumas palavras de Pierre Bourdieu, sociólogo francês que não está entre os autores que compõem a perspectiva à qual me filio, que escolho aqui trazer, por considerá-las representativas de uma visão contemporânea de pesquisa que necessita, a meu ver, ser constantemente enfatizada. Diz ele:

A investigação científica se organiza, de fato, em torno de objetos construídos que não têm nada em comum com as unidades delimitadas pela percepção ingênua. (Pierre Bourdieu, em *El ofício del sociólogo*, p. 52)

Neste excerto está presente uma compreensão crucial sobre a pesquisa que hoje se desenvolve na área das ciências humanas e sociais, a de que problemas de pesquisa não pré-existem na realidade à espera para serem investigados, eles precisam ser inventados. Os problemas de pesquisa são constituídos pelo olhar inquisitivo que colocamos sobre as coisas do mundo, como interrogações às certezas longamente cultivadas. Servem para sacudir os alicerces do estabelecido, para desnaturalizar concepções correntes, para duvidar dos sentidos tomados como dados, para nos fazer duvidar das significações de longa tradição, para questionar os regimes de verdade estabelecidos. Portanto, segundo este modo de ver, no qual situo as minhas opções como investigadora do campo educacional, para construir um objeto de pesquisa é preciso romper com o senso comum: tanto com os lugares-comuns da vida cotidiana, quanto com as representações oficiais que permeiam todo o aparato institucional e organizacional, com suas leis, suas normas, seus discursos (Bourdieu, 1989). Essa forma de entender a pesquisa tem espalhado seus reflexos sobre a área de conhecimento na qual se insere o campo da educação o que tem levado, de forma crescente, a que seus praticantes se ocupem com uma “virada de mesa”, movimento que se caracteriza especialmente por tomar como problemáticas as formas de conceber as coisas da realidade, mas também, de um modo especial, as relações entre linguagem e tais coisas.

Como nos ensinou Rorty, existem muitos modos “de enunciar o que está acontecendo, e nenhum deles aproxima-se mais do que os outros da forma como as coisas são em si mesmas” (Rorty, 2005, p.VII). O que está em questão nessa perspectiva é a distinção entre aparência e realidade. Nem podemos, ao

fim e ao cabo, chegar a uma compreensão do que é a coisa “em si mesma”, nem os vocabulários que possuímos são suficientes para uma “acurada descrição” das coisas.

A partir da “virada lingüística” abandona-se a pretensão de saber como o mundo é “realmente”. Por tal razão, as “verdades” que habitam o campo da educação são vistas como coisas deste mundo, modos de dizer que o campo do conhecimento pedagógico cunhou e que, portanto, não estão acima de qualquer possibilidade de dúvida. Assim, tais verdades ao não terem correspondência intrínseca com a realidade, precisam ser questionadas, desnaturalizadas, “desarmadas”. Do que se trata, ao pôr de manifesto tais formas de compreender a linguagem, é mostrar o caráter “terreno”, histórico, contingente daquilo que temos tomado como verdade. Se não existe uma noção absoluta de verdade, nem de correspondência, também a realidade não possui uma natureza intrínseca, absoluta, independente das descrições que dela se faz (Rorty, 2005).

Como espero ter explicitado esquematicamente acima, um dos aspectos distintivos da abordagem que aqui busco caracterizar é a sua extrema desconfiança acerca das concepções tradicionais de verdade. Como as verdades são terrenas, produto da invenção humana, postas em circulação através da linguagem, seu único meio de expressão, essas verdades devem ser sempre tomadas como provisórias e problemáticas e assim dignas de serem “interpeladas”. E aqui talvez fosse interessante recordar as palavras de Michel Foucault (1996, p.9) em *A ordem do discurso*: “o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?”.

Nessa direção, pois, a pesquisa (que pratico, juntamente com muitos/as outros/as) é aqui significada como uma estratégia para produzir conhecimento, intrinsecamente comprometida em nos fazer entender as vicissitudes do tempo presente. Ela não está preocupada em saber *como as coisas realmente são*, não se interessa em responder perguntas pelo *que é, para quê, por quê*. As interrogações se fazem não em torno da verdade, mas de como algo passou a ser considerado verdadeiro. Assim, não interessam perguntas essencialistas que busquem compreensões “verdadeiras”, nem explicações causais dos fenômenos, mas entender como se constituíram certas formas de significar, de nomear que acabaram por delinear determinados modos de compreensão do fenômeno educativo em suas nuances que hoje colonizam as nossas formas de falar sobre o mesmo. O que cabe é tornar a linguagem um alvo de problematização,

questionando “regimes de verdade” estabelecidos, raciocínios amplamente aceitos, modos de falar corriqueiros (Bujes, 2005), o que talvez esteja dentro do espírito do questionamento que nos foi oferecido por Foucault: “O que é filosofar hoje em dia, senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento?”

Por que interessa à educação o estudo do poder?

Anteriormente a qualquer investigação empírica, existem estratégias para organizar questões, definir os fenômenos de estudo e moldar e modelar a forma como os dados empíricos são administrados e ordenados como objetos de investigação todos os quais moldam e modelam aquilo para o qual se deve olhar e a forma como aquele olhar deve conceber as “coisas” do mundo. (Popkewitz, 1994, p.179)

Os estudos que realizo têm se caracterizado, ao longo dos últimos anos, por uma preocupação que poderia ser assim sintetizada: dedico-me, grosso modo, a estudar as relações entre infância e poder¹.

A longa vigência de uma visão acrítica do poder no campo da educação, especialmente naquelas experiências que tratam da infância menor talvez tenha sido um dos principais elementos a desencadear a minha insatisfação com a produção teórica corrente na área. Foi preciso que as minhas certezas, em relação ao que eu via como verdades desde sempre, passassem por um “rigoroso processo de questionamento e desestabilização, para que eu pusesse em xeque a minha trajetória de pesquisadora moderna e fosse buscar num outro campo teórico as ferramentas que me permitissem identificar *minimamente* o que me inquietava” (BUJES, 2002, p.14). Foi preciso também que eu enfrentasse uma provocação no sentido de desnaturalizar, desfamiliarizar, desterritorializar, levar ao estranhamento aquele corpo de certezas para que fosse capaz de perceber outras possibilidades de significar os sujeitos infantis e as práticas envolvidas com a sua educação.

¹ A trajetória da infância por estes tempos modernos é “um prato cheio” em termos de possibilidades de engendramento de novos problemas e objetos de pesquisa, na perspectiva que estou examinando. E aqui, à guisa de sugestão, vou levantar algumas possibilidades que as práticas (discursivas ou não) de governo em sua associação com as tecnologias, abrem como possíveis sendas de pesquisa. Esses temas foucaultianos me sugerem infinitas possibilidades de exploração em conexão com uma série de instrumentos legais recentemente promulgados no Brasil – a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a LDB, o novo Código Civil – mas não precisamos nos ater a documentos dessa ordem. Por que não analisar como outras iniciativas amplamente disseminadas e de grande apelo estão centralmente comprometidas com a adminis-

Em uma fase inicial, os escritos de Michel Foucault, especialmente em *Vigiar e Punir*, levaram-me a entender o grande esforço da Modernidade em estabelecer uma sociedade da ordem, disciplinar, na qual se distinguia com grande ênfase a preocupação com as crianças pequenas. A idéia de que as instituições educacionais faziam parte de um *dispositivo* (como as prisões, os hospitais, as fábricas, os quartéis...) possibilitou-me colocar as creches e pré-escolas e as suas práticas numa rede de inteligibilidade e compreender como elas se organizaram para assenhorear-se do corpo infantil e torná-lo tanto um objeto do poder quanto do saber. A minuciosa pesquisa documental que informa aquela obra incitou-me a ampliar a aproximação com as suas idéias e fez com que me apercebesse da extrema produtividade de que se revestem alguns conceitos foucaultianos para entender o fenômeno da educação institucionalizada da infância. Estas foram, em largas pinceladas, alguns dos desencadeadores do meu fascínio pelas possibilidades que tal linha de teorização abria à minha atividade de pesquisadora.

A oportunidade de interrogar o como do poder, de mostrá-lo em operação, de problematizá-lo sem, necessariamente, me ver obrigada a oferecer alternativas que se lhe opusessem e a “desobrigação” de prescrever foram algumas facetas dessa perspectiva desancorada, assistemática, a-disciplinar, que me mais me fascinaram. O fato de Foucault não nos oferecer nem uma teoria, nem um método mas um modo de pensamento, uma certa forma de interrogar e um conjunto de estratégias analíticas de descrição fizeram com que eu me rendesse ao potencial de sua idéias para examinar o multifacetado campo da educação da infância. O mais desafiante, por certo, foi a introdução a um pensamento analítico, cuja

tração da infância? E aqui incluo alguns exemplos: as campanhas *Criança Esperança*, *Amigos da Escola*, *Família na Escola*, ou aquela veiculada pela RBS TV denominada *Os monstros*, cujo objetivo é o combate à violência contra as crianças. Mas não fiquemos apenas nessas “grandes” iniciativas. Podemos trabalhar mais especificamente com as tecnologias como montagens híbridas de saberes, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamento, edifícios, espaços, orientados ao nível programático, em iniciativas muito mais circunscritas; analisando desde projetos pedagógicos para as instituições infantis, arquitetura escolar, orientação de programas de formação de professoras, até espaços infantis diversos, brinquedos, *games*, personagens de histórias televisivas, anúncios de moda infantil ou os modos de conduzir a rotina, organizar a “rodinha”, tratar da alfabetização, nas programações de creches e pré-escolas. Pelo que acabo de sugerir, existem inúmeras possibilidades de esquadriñar os modos como o poder se exerce sobre os sujeitos infantis e as verdades que estão implicadas nessas estratégias que funcionam como meios para manter e colocar em operação os dispositivos de governmentação. Como entendo a Pedagogia como um campo regido por pressupostos sobre os sujeitos infantis, mas igualmente sobre práticas que se aplicam sobre eles, penso que tanto os discursos tradicionais dessa área como aqueles associados ao que chamamos de pedagogias culturais são um terreno fértil para delinear os nossos escolhas sobre o que investigar. (Bujes, 2005, p.195-196)

adesão permanente a uma reflexão crítica racional, possibilitou-me não só ampliar mas exercer em outros limites minha capacidade de entendimento sobre o fenômeno da infância.

Assim, as investigações a que tenho me dedicado têm tratado de forma preferencial as relações entre infância e poder e os problemas que estão aí imbricados. E esta não é uma questão trivial, pois ela rompe com aquelas perspectivas identificadas com a idéia de um poder que reprime, que recalca, que sufoca. Não se trata, pois, de um poder que possui um centro identificável ao qual podemos e devemos nos opor, seja pelo efeito esclarecedor da tomada de consciência, seja pela resistência, seja pela força libertadora das lutas coletivas. Do que se trata é de outra compreensão do poder, o que situa os estudos que a ele se dedicam num outro lugar, com uma crença mais humilde ou menos arrogante em relação às grandes promessas do Iluminismo, às metanarrativas modernas, entre elas a do aperfeiçoamento da sociedade pela via da educação (Bujes, 2002).

Trata-se, é preciso referir, de um poder modesto, desconfiado, mas permanente, investido nas práticas mais corriqueiras, nas relações mais simples, nas condutas mais triviais: capilar, onipresente, insidioso. Essa forma de significá-lo tem me levado a discutir como as crianças são capturadas pelas suas malhas, como se dá a fabricação do sujeito infantil moderno, como operam as máquinas que se encarregam do governo da infância². Esta discussão torna-se possível pelas relações que os estudos foucaultianos permitem estabelecer entre as noções de poder e de saber, ao mostrar como os saberes sobre a infância foram se constituindo como aparatos de verdade e, com seus sistemas de enunciados verdadeiros, possibilitaram uma série de operações, de táticas, de manobras para produzir sujeitos de um certo tipo, entre eles os infantis.

Nessa perspectiva, os fenômenos relacionados à infância — suas identidades, os códigos que criam ou aos quais estão submetidas, as representações que dela fazemos — são tomados como construções sociais; são vistos também

² Na perspectiva em que se inscreve este trabalho, governar é agir sobre o campo da conduta alheia (ou da própria conduta) e as ações de governo não se constituem como um modo próprio de ação das estruturas políticas ou de gestão do Estado, unicamente, se referem, igualmente, àquelas formas de agir que afetam a maneira como os indivíduos *conduzem a si mesmos*. Assim, quando falamos das ações de governar não estamos nos referindo apenas às práticas que advêm do moderno Estado de direito, mas de algo muito mais complexo, difuso mas enredado e não tão facilmente identificável, pois proveniente de muitos lugares e estabelecendo curiosas alianças. Utilizamos o termo *governo* para nomear uma ação sobre o campo eventual da conduta alheia, uma ação sobre ações presumidas, possíveis.

como produto de um lento e complexo processo de definição, entendendo-se que os significados do que é “ser criança” são produzidos pelos discursos que se enunciam sobre ela.

Assim, os estudos que tenho empreendido têm sistematicamente colocado em questão concepções correntes de criança/infância/educação infantil. Têm a pretensão de problematizar, revisar e criticar de forma permanente e continuada o que tomamos como as “verdades do mundo” e colocam-se na linha de afirmar a impossibilidade de neutralidade ou de isenção daqueles que investigam, pois essas são pretensões descabidas, uma vez que somos parte daquilo que analisamos.

Tais estudos também têm se colocado como críticos daquelas marcas que Veiga-Neto (2004)³ coloca como pragas da Pedagogia moderna, a saber: o prescritivismo, o normativismo, o messianismo, o salvacionismo. Fazer pesquisa desse modo não supõe realizar apenas a crítica às opções práticas feitas pela Pedagogia, mas expor os seus modos de funcionamento, mostrar como o poder que ela detém engendra estratégias, põe em ação determinados mecanismos e táticas, vale-se de certas tecnologias, celebra alianças, faz funcionar arranjos sutis. Assim, as pesquisas que se apóiam numa teorização pós-estruturalista de inspiração foucaultiana – mas que não se restringem apenas à influência do filósofo francês –, como as realizadas por um grupo de professores do Programa de Pós-Graduação da Universidade Luterana do Brasil, entre os quais me encontro, não pretendem oferecer alternativas pedagógicas à própria Pedagogia. O que buscam é valer-se da *caixa de ferramentas* que o arsenal teórico-metodológico oferece, para pensar a educação, na crença de que, ao tornar mais explícitas as formas como o poder produz, possibilitem desnaturalizar verdades e práticas longamente cultivadas, mostrando que “não apenas os modos de operar do poder devem ser objeto de uma anatomia política, mas igualmente as verdades que sustentam seu exercício” (Bujes, 2005, p.191). Não se trata de fazer a crítica pura e simples aos modos de operar da Pedagogia, mas de pintar-lhe um quadro mais realista, mostrando-a comprometida com as demais práticas sociais, jamais em posição de exterioridade em relação ao poder.

Assim, o engendramento de novos problemas e objetos de pesquisa, nessa perspectiva, visa, em última análise, que questionemos as nossas certezas, que nos interroguemos sobre modos de pensar a educação, suas práticas e

³ Para uma interessante discussão sobre tais “pragas”, sugiro a leitura de *Algumas raízes da Pedagogia moderna* (Veiga-Neto, 2004), cf. referências bibliográficas.

seus sujeitos, que temos tomado como definitivos, verdadeiros, universais. E encerro com algumas palavras de Michel Foucault, escritas já ao final de sua vida, e que mostram seu compromisso permanente com a dúvida sistemática:

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o *descaminho* daquele que conhece? (FOUCAULT,1998:13, grifo meu)

Resumo

Neste artigo apresento síntese de palestra proferida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Campo Grande. Nele busco destacar características que distinguem a perspectiva de investigação à qual me filio. Ênfase, inicialmente, o caráter “inventado” dos problemas de pesquisa como interrogações a certezas longamente cultivadas, partindo da compreensão de que as verdades, ao não terem correspondência intrínseca com a realidade, precisam ser questionadas, desnaturalizadas, “desarmadas”. Defendo a idéia de pesquisa como estratégia para produzir conhecimento, intrinsecamente comprometida com a compreensão do tempo presente. Ao identificar as relações entre infância e poder como alvo do programa de pesquisas que desenvolvo e oriento, destaco a importância de interrogar o como do poder mostrando-o em operação, priorizando em especial o exame das práticas pedagógicas, para expor os seus modos de funcionamento. Faço isso para mostrar como a Pedagogia engendra estratégias, põe em ação determinados mecanismos e táticas, vale-se de certas tecnologias, celebra alianças, faz funcionar arranjos sutis para cumprir seu compromisso de ativamente constituir os sujeitos infantis do presente.

Palavras chave: Pesquisa, perspectiva pós-estruturalista, inspiração foucaultiana, relação infância/poder

Abstract

In this article I present a synthesis of a speech offered at the Post-Graduate Program in Education of the Federal University of Mato Grosso do Sul [Campo Grande]. In it I attempt to stress the characteristics that distinguish the perspective of investigation to which I adhere. Initially, I emphasize the “invented” character of the problems of research as interrogations of longstanding certainties, starting from the comprehension that truths, not having intrinsic correspondence with the reality, need to be questioned, denaturalized, disarmed. I defend the idea that research is a strategy for producing knowledge, intrinsically compromised with the comprehension with present times. Identifying relations of infancy and power as the target of the program of research that I develop and guide, I stress the importance of interrogating how power operates, especially giving priority to the examination of pedagogical practices, to expose its methods of functioning. I do this to show how Pedagogy engenders strategies, puts in action determinate mechanisms and tactics, using certain technologies, celebrating alliances, making subtle arrangements function to realize its compromise to actively constitute the infant subjects of the present.

Keywords: Research; post-structuralist perspective; Foucaultian inspiration; childhood/power relationships.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- BUJES, Maria Isabel E. Descaminhos. In: COSTA, Marisa V. *Caminhos investigativos II – outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-33
- BUJES, Maria Isabel E. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA, Marisa V.; BUJES, Maria Isabel E. *Caminhos investigativos III – riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 179-198
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo, Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. O uso dos prazeres. In: _____ *História da sexualidade*. Rio de Janeiro: Graal, 1998, v. 2.
- Ó, Jorge Ramos do. *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa, 2003.
- _____. A criança transformada em aluno: a emergência da psicopedagogia moderna e os cenários de subjectivação dos escolares a partir do último quartel do século XIX. In SOMMER, L.H.; BUJES, M. Isabel. *Educação e cultura contemporânea*. Canoas: Editora da ULBRA, 2006. p. 281-304.
- POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 173-210
- RORTY, Richard. *Verdade e Progresso*. Barueri SP: Manole, 2005.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda; SILVA, L. D. da; POLENZ, T. (org.) *Pedagogia em conexão*. Canoas: Editora da ULBRA, 2004. p. 65-83

Apresentado em novembro/2007

Aprovado em novembro/2007