

Um discurso sobre Foucault na pesquisa em Educação

*Maria Neide Sobral**

Resumo

Tratar de uma análise de discurso baseada na perspectiva foucaultiana a partir de uma narrativa de si é o objetivo desse artigo. Assim, procurei descrever o percurso de minha aproximação com Foucault e como fui trabalhando determinados discursos da Educação, no processo de problematização, na análise dos enunciados em seu referente, na função-sujeito do discurso, nos campos correlatos ao discurso e na materialidade do mesmo. Em uma abordagem autobiográfica temática, utilizei-me de minhas memórias em relação a leituras que fiz de textos de Foucault e de alguns comentadores, bem como de textos que produzi na História da Educação para desvelar os desafios, as limitações e os significados em trabalhar análise do discurso na perspectiva desse autor. Nesse percurso, foi possível fazer uma reinvenção textual, além de enunciar também um discurso sobre Foucault na pesquisa em Educação.

Palavras-chave: Foucault e a Pesquisa em Educação. Análise do Discurso. Percurso docente.

* Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação e da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: sssobral@gmail.com.

A discourse about Foucault in Educational Research

Abstrac

Dealing with the analysis of discourse, based on Foucault's approach to the narrative of self, is the objective of this article. I tried to describe the path of my approach to Foucault and how I have been working on certain discourses of Education, using the process of problematization, in the analysis of the statements in its referent, in the subject-function of discourse, in the fields related to discourse and its materiality. In an autobiographical thematic approach, I used my memories in relation to the readings of Foucault and some commentators, as well as texts that I produced in the History of Education to unveil the challenges, limitations and meanings in working the analysis of discourse from the perspective of this author. In this way, it was possible in a textual reinvention, to enunciate a discourse on Foucault in Educational research.

Keywords: Foucault and Research in Education. Discourse Analysis. Educational background.

Un discuro sur Foucault dans la recherche en education

Résumé

Cet article a pour but de traiter de l'analyse du discours basé sur la perspective foucauldienne à partir d'un récit de soi. J'ai essayé de décrire le parcours de mon affinité avec Foucault et la manière dont j'ai travaillé certains discours de l'éducation, dans le processus de problématisation, dans l'analyse des annonces dans son référent, dans la fonction-sujet du discours, dans les domaines liés au discours et dans sa matérialité. Dans une approche thématique autobiographique, j'ai utilisé de mes souvenirs concernant les lectures des textes de Foucault et de commentateurs, ainsi que des textes produits dans l'histoire de l'éducation pour dévoiler les défis, les limites et le sens de travailler l'analyse du discours dans la perspective de cet auteur-ci. Dans ce parcours, il a été possible annoncer également un discours sur Foucault dans la recherche en éducation.

Mots-clés: Foucault et la recherche en éducation. Analyse du discours. Contexte éducatif.



Compreender o lugar do pensamento de Michel de Foucault na Educação foi sempre um desafio e uma emblemática inquietação, especialmente por ser um autor que em si assumiu múltiplos caminhos interpretativos e que possibilita instrumentos de análise variados para objetos, por vezes díspares, em diferentes campos do conhecimento humano. O que se escreveu e o que se escreve sobre ele e sua obra inundam livrarias e bibliotecas em todo o mundo, e indicam que o mesmo instaurou uma “discursividade”, suplantando o esquecimento e o apagamento e revivendo, revitalizando e reinvestindo-se de novas possibilidades problematizadoras. Isso implica tomá-lo nas mesmas dimensões que o fez com Marx e Freud, quando indicou esses pensadores como “instauradores de discursividade”, pois “não só tornaram possível um certo número de analogias, como também tornaram possível (e de que maneira) um certo número de diferenças” (FOUCAULT, 2015, p. 59-60).

Nesse cenário, é possível acompanhar o quanto seus escritos e as suas ideias salpicam em forma movediça, mostrando-se pertinentes, possíveis, intrigantes, desafiadores e, sobretudo, capazes de levantar inúmeras perguntas, por vezes sem respostas fáceis e nem ao menos razoáveis. Como pensador tem gerado conceitos, hipóteses e textos que vêm provocando no âmbito da fundação de um certo tipo de cientificidade (diferente da fundação de uma ciência), um conjunto de enunciados que sempre se remete aos seus textos, em clivagens por vezes descontínuas e reutilizadas, para dar conta de objetos em diferentes campos do conhecimento.

Pelas questões postas, pelo movimento interno da indagação, no esteiro e com a História, desterrando fatos, vividos e acontecidos, suas tramas e dramas, rupturas e descontinuidades enunciativas foram me aproximando de suas leituras. Fui enfrentando minhas próprias limitações em compreender suas ideias, pelo lugar que ocupo como pedagoga, pela falta que me fez um adensamento na História e na Filosofia, de modo que pudesse reduzir meu distanciamento de algumas de suas interpretações, daquelas que me dei oportunidade de conhecer.

Entre seus livros, comentadores e biógrafos, a exemplos de Billout (2003), Deleuze (2005), Veyne (2011), Diaz (2011) e aqueles que tomaram para si ideias e sentidos de sua obra – Grós *et al* (2004), Rago e Veiga-Neto (2004) e Albuquerque Junior *et al* (2011) – além dos apaixonados autobiográficos em que os autores procuram descrever sua aproximação com as ideias, com a pessoa e com a forma de investigar de Foucault, como o de Machado (2017), Fischer (2012), Eldens (2014) e Negri (2016) fui fazendo minha aproximação com esse grande pensador. Assim, aos poucos, fui dimensionando a amplitude e a complexidade de seu pensamento, resvalando sempre os limites de minha compreensão e aplicação de algumas de suas noções e conceitos. Essa depuração certamente passou pela leitura de vários de seus textos, em particular aqui citados e referenciados tais como Foucault (1979), (2000) e (2015).

Essas obras representam um número pálido de textos que apenas exemplificam esse cotejamento com um modo próprio de pensar o discurso e a prática discursiva. Desse modo, alguns dos meus trabalhos reflexivos e investigativos, com a consciência de nada estar dado em seu complexo e emblemático modo de pensar o real, fizeram algum movimento de ruptura, embora descontínua, no exercício de pesquisa na qual me iniciei na academia.

Não há lugar seguro em tomar suas ideias como aporte para a reflexão e investigação, talvez um certo desassossego que anima e fecunda a busca, o encontro nos arquivos, nas fontes, na escuta com o dito, como foi dito, no seu tempo e seu lugar. Essa escuta, sensibilizada pelo profundo viés questionador de quem investiga, permitiu ampliar um



pouco mais a compreensão do real. Não é sem razão que Foucault tem sido fecundo no campo da Educação, prova disso são os seguintes textos: Jardine (2007)¹, Peters, Besley *et al*² (2008), Veiga-Neto (2016)³, Resende *et al* (2011)⁴, os quais abraçam suas diferentes formas de abordagem e objetos, bem como os estudos comparados em Educação, como assinala Madeira (2011)⁵.

Nessa direção, meu objetivo aqui é o de fazer uma narrativa de si nesse percurso árduo, desafiador e nem sempre tranquilo de apreender alguns desses elementos teóricos, especialmente no campo estruturador da análise do discurso, e como os apliquei aos fenômenos educativos investigados. Trata-se de um texto de natureza autobiográfica temática, sinalizando um caminho possível de formulação de um discurso sobre a análise do discurso, ancorada nas leituras e práticas realizadas e sem fugir nem mesmo pretender abraçar a amplitude da tessitura e da complexidade desse autor.

Entendo que Foucault fornece elementos analíticos para compreender os sistemas de poder e conhecimento, do ponto de vista histórico, considerando que me situo como investigadora no campo da História da Educação, no dizer de Jardine (2007, p. 16):

insights que ajudam a trazer à consciência que aquelas coisas na nossa sociedade que mais assumimos como óbvias, necessárias, naturais, normais ou inevitáveis não são necessariamente, mas são antes o resultado de decisões humanas que poderiam ter sido tomadas noutra sentida.

Isso desemboca ainda, segundo o autor, em uma “grelha de inteligibilidade” (JARDINE, 2007) que permite evidenciar um conjunto de elementos de como seu pensamento se organiza.

1 Esse autor trata, fundamentalmente, das possibilidades do conhecimento e do poder – arqueologia e genealogia, na Educação. Explora e desvela em diferentes objetos de estudos no campo da Educação, destacando conceitos e instrumentos de análise, agregando sempre breve glossário em cada capítulo.

2 “Peters e Besley (2008) ressaltaram novas diretrizes para a pesquisa no campo da Educação com Foucault, mediante discussões teóricas e práticas de investigação. Na posição desses autores, evidenciou-se a elasticidade de seu pensamento, podendo escolher possibilidades múltiplas, dentro de uma interpretação construtivista” (SOBRAL, 2013, p. 177).

3 Faz um mapeamento das ideias de Foucault e as põe no campo da Educação, procurando adotar uma dobradura diferenciada para acompanhar o que chama os domínios foucaultianos, como base de estruturação do pensamento: “ser-saber”, “ser-poder” e “ser-consigo” ancorado na oncologia do presente de Morey (1991 *apud* VEIGA- NETO, 2016). Na aproximação com a teoria pós-crítica vai enunciando reflexões e apontando trabalhos que foram inspirados ou fundamentados em Foucault.

4 Traz um conjunto de textos de autores que ultrapassam os limiares de análise do campo da Educação, na articulação e quebra fronteiriças de campos de saberes no intuito de dar sentido e visibilidade aos processos de problematização e de investigação que a assunção das ideias de Foucault possibilita e efetiva na História, na Filosofia e na Educação.

5 Madeira (2011) assinala que sua importância no “campo da História da Educação revelam configurações culturais que se tocam com outras, pois cada contexto educacional se apropria de ideias, modelos e práticas muitas vezes difundidos como modelos mundiais e reinterpretam e adaptam conforme os desafios locais em redes de interdependências cada vez mais amplas, cuja origem certamente se deu na Renascença e hoje se amplia vorazmente sobretudo por conta dos avanços das tecnologias da informação e da comunicação. Neste sentido, procuramos algumas ferramentas cognitivas em Foucault para entender essas conexões, em nível discursivo, sem nos deprender as relações interculturais que abraça qualquer objeto em Educação” (SOBRAL, 2013, p. 182).



Um percurso com Foucault na pesquisa em Educação

Ao trazer o esboço de meu percurso de aproximação de noções e conceitos desenhados por Foucault, o faço salientando que não me tornei uma foucaultiana e, menos ainda, uma especialista sobre o seu pensamento. Assinalo aqui apenas como os textos que li fomentaram possibilidades de olhar os objetos de uma forma diferente e complexa, pois complexo é o conhecimento da Educação.

Inicialmente me debrucei sobre o texto *Microfísica do Poder* (1979)⁶ para estudar sobre a mediação pedagógica dos técnicos da Secretaria de Educação do Estado de Sergipe (SEED) no processo de implantação de uma política pública de alfabetização na década de 1980. É preciso mencionar, entretanto, que estava eivada de uma perspectiva marxista de análise, reconhecendo as determinações estatais nos projetos educacionais, cuja argamassa de poder era possibilitada por uma determinada margem de resistência e de autonomia. Isso porque o professor poderia imprimir essa postura resistente e autônoma nos espaços em que atuava, como a sala de aula, nos moldes do pensamento pós-crítico, a exemplo de Freire (1982) e Giroux (1983).

Dessa forma, a visão totalitária do poder enfraquecia e deixava algum lastro para os saberes locais, descontínuos, pontuais como me revelava Foucault (1979). Sem a compreensão do lugar dessas ideias no cenário macro da Filosofia, compreendi sua importância e seu poder instaurador dos saberes desqualificados, particulares, regionalizados, embora sem resultarem em uma unicidade, corroboravam para “torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um determinado discurso teórico unitário, formal e científico” (FOUCAULT, 1979, p. 172).

Nessa direção, Foucault abriu espaço na análise que estava fazendo, essencialmente pautado na forma motriz do Estado na reprodução da cultura e das práticas educativas, com uma possibilidade de resistência, de autonomia e de poder. No seio desse poder macro que perdia sua força centralizadora, forjavam-se em seus contornos novas formas discursivas possíveis no campo de alfabetização e a leitura desse texto, em si, cambiou para esse entendimento (SOBRAL, 2009).

Outro texto sobre o qual me debrucei foi *Microfísica do Poder*, o qual investiga o porquê dos saberes, explica sua existência, suas transformações, como dispositivo político, desmistificando o centro do poder de análise do Estado para um nível micro, como no caso do referido estudo dos técnicos da SEED. Assim, no cenário mais amplo de distensão do regime militar, de um lado reforçavam-se discursos de uma determinada concepção de Educação e de alfabetização na instância institucional autoritária, de outro, eram trazidos à baila outros discursos em dispersão e em descontinuidade enunciativa no cenário nacional e internacional.

A leitura de *Microfísica do poder*, portanto, significou um deslocamento tanto do espaço de análise quanto do nível em que esta se efetiva, pois os poderes locais não foram criados pelo Estado, mas reduzidos a uma manifestação do aparelho central, no qual o poder se exerce, se efetiva e funciona nas relações. Nesse contexto, os técnicos lotados

6 Conjunto de textos de Foucault materializado em entrevistas, artigos, resumos e conferências que expõem a sua intrincada abordagem da genealogia do poder.



na SEED, no cerne de órgão estruturador do Estado, ainda fortemente ligado ao autoritarismo, forjaram e implantaram uma proposta de alfabetização em que resvalava entre seus princípios o poder do professor.

Na segunda metade dos anos 90, do século passado, regida pela lógica dialética e por um suporte do materialismo histórico, não alcancei as dobradiças de inserir uma perspectiva analítica no fenômeno educativo que investigava, mas de fato, permiti-me fazer uso de Foucault nessa ótica. Ainda não entendia as fases de seu pensamento,⁷ mas procurava reconstruir através dos fatos e acontecimentos uma rede de discursos, de poderes, de estratégias e de práticas (REVEL, 2005, p. 13), para a irrupção de uma determinada singularidade histórica na referida análise.

Assim, compreender na *Microfísica de Poder* quanto Foucault se desloca no espaço e em diferentes níveis que se imbricam de formas variadas na teia social, no chamado complexo de micropoderes que se interrelacionam (ou não) com o Estado, permitiu-me apreciar a potencialidade de uma análise história sobre o grupo de técnicos da SEED. Embora no bojo do poder institucional, esses profissionais contrapuseram-se e conflitaram com esse poder na instauração de novos princípios (em um projeto novo) de alfabetização, o qual expressava um conjunto de enunciados presente no cenário nacional e latino-americano, mas ainda inexpressivo na rede de ensino do estado.

Comecei meu contato com Foucault por aí. Voltei-me para ele para realizar análise do discurso da Educação, instrumentalizando-me com noções de discurso, prática discursiva e formação discursiva. Isso foi se dando ao longo do Doutorado em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na História da Educação. Uma das primeiras reflexões que fiz foi sobre o lugar que ocupa Foucault na investigação da História da Educação. Desse lugar procurava pensar em como fixar-me nas palavras e nas coisas ditas por Foucault para analisar um determinado fenômeno educativo, especialmente dos discursos construídos nas relações históricas; como produto da realidade e como produtor de saberes e poderes decorrentes dessas interseções. Queria apanhar esses discursos em seu conjunto de enunciados, no cenário de uma determinada formação discursiva n campo da Educação, isto é, da História da Educação.

Dois autores foram fundamentais nesse percurso, embora de tempos e lugares diferentes, Cardoso e Vainfas (1997) e Veyne (1982). No cerne das ideias apreendidas encontravam-se os usos (e abusos) de Foucault no âmbito da Historiografia e apreensão aligeirada de algumas de suas noções. No início do doutorado, em 1996, eu e Marlúcia Paiva, minha orientadora, elaboramos um texto para um evento refletindo sobre o (não) lugar da História da Educação na História, dando destaque à presença de Foucault. Sobral e Paiva (1996) já presentificavam a discussão da adesão às ideias de Foucault dos chamados por Saviani (2000) “investigadores-educadores”, distinguindo-os dos chamados “historiadores de ofício”, no campo da História da Educação. Saviani (2000) reconhecia o esforço desses “investigadores-educadores” em sanar as lacunas teóricas, buscando o diálogo com os “historiadores de ofício”, porém ressaltava ainda as dificuldades

7 Há várias possibilidades de classificação de seu pensamento em fases, etapas, conjunto de enunciados metodológicos, formas de abordagem dos objetos et. A título de exemplo, destaque de Machado (2007), arqueológico, genealógico e arque-genealógico.



de trafegar no campo da Historiografia. Decerto, nessa reflexão de Saviani me coloquei e, por isso, minha contínua e permanente busca em dialogar com esse campo, buscando esse diálogo com a Historiografia.

A leitura de Veyne (1982, p. 180) trouxe mais questões que respostas sobre Foucault, porém indica o seu lugar na história:

A história-genealogia de Foucault preenche, pois, completamente o programa da história tradicional; não deixa de lado a sociedade, a economia, etc., mas estrutura essa matéria de outra maneira: não os séculos, os povos nem as civilizações, mas as práticas; as tramas que ela narra são a história das práticas em que os homens enxergaram verdades e das lutas em torno dessas verdades.

Porém, o entendimento de Veyne (1982, p. 181), evidencia especialmente no âmbito da Arqueologia e de como esta descreve os seus objetos, “não a partir de uma causa única, mas a partir de todas as práticas vizinhas nas quais se ancoram”. Cabe destacar ainda: “Desnudar, assim, a realidade para dissecá-la é uma coisa, acreditar descobrir, por detrás dela, uma segunda realidade que a telecomanda e a explícita é outra coisa, bem mais ingênua” (VEYNE, 1982, p. 181). Nessa direção, procurei trazer nos discursos da Educação um viés diferente daquele propiciado pelas meganarrativas, a exemplo do Marxismo, mas também evitando o desencaixe da micro história, por vezes desencarnada de cenários mais amplos das práticas sociais.

Outro momento singular foi o contato com o texto do professor Antônio Basílio Tomaz Menezes (2003)⁸ e, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com o termo arqueologia e análise do discurso. Tais termos passaram a ganhar mais forma e sentido, quando o mencionado estudioso se debruçou sobre Nestor Piva, um educador presente no cenário daquele estado. A compreensão do discurso-fundador e da ordem dos discursos no âmbito das disciplinas foi ampliando o cenário da análise do discurso.

Ao ler *As palavras e as coisas* (FOUCAULT, 1999), senti uma profunda dificuldade em compreender os pensamentos nele expressos, embora inebriada pela metáfora feita a partir do quadro de Velasquez, “as meninas”. Destarte, fui embaraçando-me em seu percurso enunciativo com a sensação de insegurança, incerteza e incompreensão, embora tenha insistido em sua leitura até o fim.

Nessa viagem literária árida, defrontei-me, de fato, com a aplicação dos elementos de uma arqueologia das chamadas ciências humanas, na travessia do período clássico para a modernidade. Observei o quanto essa obra procura aprofundar e generalizar interpelações conceituais capazes de situar os saberes constituídos das ciências humanas (MACHADO, 1979), embora desnudada de questões sociais e políticas que muito me diziam a respeito dos fenômenos da Educação, dos quais não conseguia me desvincular simplesmente. Enfrentar esse texto, de fato, foi um desafio tão grande quanto foi enfrentar a leitura de *O Capital* de Marx, dez anos antes – outro momento que demonstrou meus limites em adentrar e adensar a complexidade desses textos.

Dediquei-me também à leitura de *Arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 2005). Isso implicou buscar neste texto as regularidades discursivas, isto é, “acontecimentos discurs-

⁸ O texto foi publicado em livro no ano de 2009.



sivos como horizontes para a busca das unidades que aí se formam”, definindo regras que pudessem, eventualmente, construir novos enunciados, estabelecendo (ou buscando) as relações entre estes. Desse modo, buscava aquilo que resultasse no que Foucault chama de formações discursivas, isto é, “os enunciados diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto se eles se referem a um único e mesmo objeto” (FOUCAULT, 2005, p. 16). Os constructos teóricos e conceituais de uma possível trajetória na análise do discurso, de reflexão de tais constructos como acontecimentos históricos, despertaram em mim maior interesse por um aprofundamento neste âmbito. *Arqueologia do Saber*, de fato, dava ordem às ideias de Foucault no sentido mais clarificado, estabelecendo e privilegiando as interrelações discursivas e suas articulações com as instituições.

Quando penso na formação discursiva sobre educação moderna, em que condições históricas esse discurso emergiu? Em quais instituições? Como os enunciados foram sendo intercambiados? Agregados? Ajuntados? Constituíram regras, normas e rituais que moldaram um modelo educativo? Em quais locais esses discursos se encontravam dispersos? O que designam ao dizerem o que dizem? Como eles se configuram e formam conceitos, teorias? De que forma são distribuídos e quais estratégias são utilizadas para isso?

Nessa direção, retomo Foucault (2000, p. 43-44):

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede e as linhas que estão nascidas pelas distâncias, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, dos saberes e poderes que eles trazem consigo.

Quando me debrucei sobre os discursos pedagógicos em dois impressos, Lisboa e Aracaju, para descrever os discursos jornalísticos neles presentes a respeito da modernidade pedagógica (SOBRAL, 2010), pude tratar desse assunto no âmbito de uma formação discursiva a respeito da necessária modernidade. Assim, constatei como essa modernidade estava costurada nos dois países, os quais tinham rompido com laços do colonialismo e dominação, mas mantinham (e mantêm) fortes laços de intercâmbio e compartilhamentos culturais.

Desse modo, pude observar que, na primeira década do século passado, Brasil e Portugal se tocavam enfim pelo mesmo sistema político, a República e os anseios do primeiro em materializar os avanços necessários nos diferentes campos da vida social, cultural e educacional prometida pelo ideário republicano e a jovem república portuguesa. Assim, inaugurava-se um novo modo operante de fazer política e de gestar os anseios de renovação da sociedade portuguesa - o Brasil, em 1889, Portugal, em 1910.

Nas matérias que circulavam nos impressos analisados havia um campo adjacente à formação discursiva da educação em comum, o ideário positivista, em Portugal, o Cientismo, e no Brasil, o Cientificismo republicano e a emergência de transformar a sociedade em direção à chamada civilização e modernidade, embora da mesma matriz filosófica, conforme Sobral (2012, p. 220):



No Brasil, a nomenclatura Cientificismo era um movimento de base sociológica que acreditava no poder da comunidade que atuava em nome da ciência, conjugando contribuições de Comte, Spencer e Darwin. Em Portugal, o Cientismo também apostava no homem, movido pelo poder da ciência para construir o social e transformar a natureza. [...] Esses movimentos acreditavam no papel regenerador da escola, através da fé na ciência, para a formação do homem moderno, desenvolvendo uma cultura escolar cívica.

Os enunciados em primeiras páginas tocavam singularidades e descontinuidades de modelos educativos considerados referentes para essas mudanças, elucubrações críticas e pontuais sobre o que e como transformar, nos espaços escolares, nos métodos, nos materiais, na formação docente e, sobretudo, nas reformas de ensino. Embora materializados em impressos que representavam fases diferenciadas de desenvolvimento, mais industrial, em Portugal, mais artesanal, em Sergipe, os discursos de intelectuais, jornalistas e outros habilitados a ocupar suas páginas e dizer seus ditos sobre Educação, agregavam enunciados que predominavam no contexto intelectual da época, uma perspectiva positivista-evolucionista que sustentava muitas das teses defendidas como inovadoras e vitais para transformar as duas sociedades.

“Imitar” modelos e adaptá-los a realidades distintas ainda era a coqueluche no cenário internacional, especialmente com a circularidade das ideias e a mobilidade dos modelos, mediante realização de conferências, feiras, viagens pedagógicas, publicações na imprensa, trocas e empréstimos de profissionais. Também no crescente movimento das navegações e, no século XX, dos meios de comunicação e da aviação, bem como a proficuidade dos estudos comparados que apontavam semelhanças e diferenças e criavam um cenário de proposição de ideias e conceitos, que se enfeixam em regras, normas e ritos materializados nos chamados princípios da Escola Moderna.

Embora a análise do discurso fosse realizada em textos impressos da primeira década do século XX, pareceu-me que o princípio da “imitação”, caro aos renascentistas (BURKE, 2008) persistia em sua vitalidade como ideal a ser alcançado, não mais uma volta aos antigos, mas um olhar mais aguçado para aqueles que tinham as chaves da chamada Pedagogia Moderna. Essa pedagogia estava presente em seu modelo de escola, nas reformas de ensino, na organização dos espaços (prédios), na adoção de novos métodos e técnicas de ensino, na qualificação de professores. Os enunciados dos impressos traziam as utilidades e facilidades do progresso e buscavam incansavelmente “modelos” que poderiam ser adotados.

A Escola Moderna, portanto, foi inaugurada, pelo menos no mundo ocidental, pelos europeus, servindo de imposição e difusão através de práticas colonialistas. Posteriormente, o imperialismo econômico e cultural, tanto no Brasil, país pouco desenvolvido no início do século XX, quanto em Portugal, vinculado à periferia europeia e que perdera a batuta da modernidade, resvalam-se em construções discursivas que imprimiam pressupostos similares à Educação, na adivinhação de modelos e exemplos que pudessem lhe servir como matrizes para a renovação.

Nessa análise, capitanear os enunciados dos impressos, por em relação entre si e verificar o que diziam, mobilizaram-me para leituras de Foucault. Desse modo, retomei a microfísica e conseqüentemente a genealogia, embora não tenha encephado essa



discussão no trabalho, e sobretudo os sentidos enunciativos que os impressos e toda a sua formatação, enquanto forma comunicacional ligada a instâncias de poder e saber, davam a determinados discursos pedagógicos em primeira página.

Na via da comparação, permiti-me trabalhar de uma perspectiva sócio-histórica. Utilizando-me da nomeação de Madeira (2011) para ampliar minha compreensão a respeito de seus usos na investigação sobre Educação, em particular na História da Educação Comparada (SOBRAL, 2011), afirmo o seguinte:

Foucault nos possibilita instrumentos analíticos importantes para a investigação no campo da Educação, seja em relação aos discursos pedagógicos, à governabilidade, punição, disciplina, saberes e práticas, dentre outros temas. Enfim, a fecundidade de suas obras, multifacetárias e complexas, trazem implicações e desafios importantes na apropriação de conceitos, entendidos aqui como feixes de ferramentas teóricas, capazes de orientar práticas investigativas.

Não é fácil compor um quadro teórico foucaultiano, pois sempre corremos riscos de não conseguirmos dar conta efetivamente do seu dito, dadas as mutações sofridas pelo seu pensamento, que se ampliam vertical e horizontalmente em sentidos que se entrelaçam na composição emblemática do seu próprio posicionamento em relação ao conhecimento (saber), ao fazer (ações do poder) e ser (ética).

Com esse autor foi possível tratar do entendimento de um conjunto de saberes destinados a controlar, produzir e modificar a conduta individual, mediante as tecnologias de poder. Os impressos em particular e os meios de comunicação em geral são veículos singulares nesse processo de circulação de modelos pedagógicos e na internacionalização de determinados preceitos e práticas focadas nas reformas de ensino. Madeira (2011) considera que os estudos realizados no campo da História da Educação revelam configurações culturais que se tocam com outras, pois cada contexto educacional se apropria de ideias, modelos e práticas muitas vezes difundidos como modelos mundiais. Além disso, reinterpretam e se adaptam conforme os desafios locais em redes de interdependências cada vez mais amplas, cujas origens certamente se deram na Renascença e hoje se ampliam vorazmente, sobretudo por conta dos avanços das tecnologias da informação e da comunicação, e, mormente, da internacionalização.

Os discursos pedagógicos de integração das tecnologias digitais de informação e comunicação de professores portugueses em duas universidades também foram investigados à luz da análise do discurso, destacando o lugar que ocupavam nas respectivas instituições, os enunciados e suas associações com outros discursos e, sobretudo, sua materialidade em narrativas orais e na produção acadêmica (SOBRAL, RAMOS, 2015). Os discursos pedagógicos em sua natureza histórica no alargado espaço temporal foram fenômenos educativos investigados, abrindo possibilidades efetivas de compreensão das dimensões da análise do discurso, de base francesa, sustentada em conceitos de Foucault. Conforme concluíram Sobral e Ramos (2015, p. 120-121):

[...] podemos considerar que a formação discursiva no campo pedagógico, em Portugal, tem enfatizado e assimilado as mudanças ocorridas no campo científico e tecnológico em uma teia intersticial de conhecimentos e experiências a respeito dos discursos que apontam as TIC como forma mediatizadora do fazer



pedagógico a distância (cada vez mais aproximativo) e presencial, e do uso de estratégias a distância em uma perspectiva que indica diferentes estilos de aprendizagem. Os impasses e as rupturas crescentes no processo de mudanças curriculares na formação de professores nos diferentes ciclos têm gestado significativas reflexões sobre o processo formativo, sobretudo nas implicações de um modelo educativo que tem como forma comunicacional as tecnologias digitais, sem que essas mudanças tenham efetivamente conduzido, ainda, a uma avaliação significativa na formação docente.

Esses trabalhos investigativos ancorados em leituras e reflexões foram permitindo, ainda que de forma tímida, uma aproximação com as questões metodológicas da análise do discurso, na perspectiva foucaultiana, promovendo também a orientação de trabalhos na pós-graduação nessa direção.

Em suas obras, minha preocupação foram sempre elementos singulares de análise que permitissem compreender os discursos, suas regras, suas práticas e suas condições de funcionamento. Inventariar as práticas discursivas, descrevê-las em seus ditos compunha a sua abordagem arqueológica.

Foucault e análise do discurso⁹

Do lugar que tenho ocupado na Universidade Federal de Sergipe como professora e pesquisadora na História da Educação, procurei de fato fazer algumas travessias conceituais com Foucault, tomando-o como aporte teórico metodológico para a compreensão de alguns fenômenos da Educação, expressamente dos discursos e práticas discursivas. Tais discursos e práticas em sua expressão oral, impressa, posteriormente digital, foram sendo selecionados na complexa teia de relações entre saber e poder, que me permitiram problematizar, entendê-los nas tramas da história e sobretudo como objetos históricos.

Tenho me apoiado, então, na análise do discurso, na perspectiva francesa, movida por noções de Foucault, por refletir e tratar dos discursos e sua história, “buscando o estabelecimento de regras capazes de reger a formação dos discursos”, nomeadamente na e da Educação, a saber em Brandão (2012, p. 32):

São chamadas as regras de formação: os discursos que aparecem, coexistem e se transformam num espaço comum discursivo; os diferentes tipos de enunciação que podem permear o discurso, relacionados em um sistema comum; os temas e as teorias, isto é, o sistema de relações entre diversas estratégias capazes de dar conta de uma formação discursiva, permitindo ou excluindo certos temas ou teorias.

No âmbito de sua fase denominada arqueologia, embora sem esgotar-me nela, permiti-me algumas travessias, procurando dar forma e estrutura às investigações. Assim, utilizei-me desse arcabouço metodológico, sobretudo da leitura de Fischer (2001, 2014), sem me apartar de suas obras como *Arqueologia do Saber*, *A ordem do discurso* e *As palavras e as coisas*. Procurei apreender algumas noções de discurso, enunciado, prática discursiva e

⁹ Cabe uma observação aqui feita por Rocha (2012), sobre o distanciamento entre análise de conteúdo e análise do discurso, entre o texto e o discurso, tomando, nesse último caso, Foucault como referência. Decifrar o texto e descrever os enunciados tornam-se signos de uma ruptura metodológica intrigante.



especialmente os elementos básicos que permitem uma possível análise discursiva ao tomar os elementos básicos do enunciado. Isso implica conceituar discurso como sendo um conjunto de enunciados, de acontecimentos na e da ordem do saber, que devem ser analisados no que foi efetivamente dito, como chama atenção Araújo (2004, p. 236): “Analisar o discurso não é interpretá-lo para chegar a seu âmago, isto é, o que realmente ‘se quis dizer’ (sentido literal). Os discursos não possuem âmago, não são conjunto de significações, são séries de acontecimentos que a ordem do saber produz e controla.”

O discurso constitui-se assim de um conjunto de enunciados que exige compreendê-los na “estreiteza e singularidade de seu acontecimento”, determinando as condições de sua existência, na fixação dos limites e como se entrelaça com outros enunciados, bem como se exclui de tantos outros (FOUCAULT, 1971, p. 39). Nessa direção, a análise do discurso se debate na busca dos nexos entre regularidades e dispersão dos enunciados. Assim, visa a interrogar o discurso, nas regras de sua formação, cuja unidade básica são os enunciados, sem asfixiá-los nas frases, proposições ou atos de linguagem, embora sua função de existência pertença aos signos.

Na análise do discurso, necessário considerar também as características do enunciado. Tomando como exemplos os enunciados: “O professor é antes de tudo alguém que se doa, que ama as crianças, que acredita na sua nobre missão de ensino” (FISCHER, 2001, p. 202) e “homens pobres, negros e jovens, em geral, são os primeiros suspeitos no caso de assalto” (FISCHER, 2013, p. 142), embora sejam constituídos de signos, de palavras, na análise de Foucault é preciso considerar os seus elementos básicos, a saber:

- a) O seu referencial (um princípio de diferenciação). Afirma Foucault (1971, p. 114): “o referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou de objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado”. Descrevê-lo é colocar em evidência em relação a outros e como ele se diferenciou. Ao tratar dos discursos em Educação, trata-se de alguém ou algo a quem se pode identificar, adjetivar, categorizar. Nos enunciados acima, a figura do professor como mestre, doação de amor. No segundo, do jovem sendo confundido com assaltante.

No estudo que realizei, enfocando o conjunto de enunciados sobre os discursos jornalísticos dos impressos, em que a chamada escola moderna estava sendo referenciada como positiva, boa, voltada para a transformação da sociedade antiga (no caso monárquica, conservadora, atrasada), trazia como referente a figura da república e da ciência como vinculação necessária à modernidade pedagógica. Os referentes estavam presentes nos enunciados de ambos os jornais (SOBRAL, 2009). O enunciado em pauta pode ser resgatado do jornal *O Século*, de Portugal, de um inquérito sobre as escolas primárias: “A escola primária é mesmo um albergue, a mansarda sem ar e sem luz turgório húmido e infecto” (SÉCULO, 17/08/1920) e “O que é preciso, o que é urgente é criar escolas primárias higiênicas, onde o ar e a luz entre a jorros, criando (*sic*) uma raça forte e alegre” (SÉCULO, 26/08/1929). Denúncia e solução de problemas evidenciam a herança da Monarquia e necessária inovação prometida pela República, no entanto, dez anos depois é evidenciada sua falta de consumação.

Nas narrativas de docentes das universidades portuguesas, o referente em relação à integração das TDIC era apontado no contexto da inovação pedagógica, como mudanças nos modos de ensinar e de aprender (SOBRAL, RAMOS, 2015), aliado ao papel que cada um dos entrevistados assumiu na instituição. Do lugar que assumiu, especialmente no curso de Pedagogia, seus enunciados evidenciavam uma crença na inovação pedagógica a partir da integração das tecnologias nos cenários das universidades.

- b) um sujeito (um sentido de “posição” a ser ocupada). O sujeito do discurso é sempre alguém que pode afirmar algo, do lugar que ocupa na instituição e se reconhece nesse discurso. Por isso o enunciado é um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por diferentes indivíduos e que pode ser descrito. A pergunta se faz: Qual a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito? Tal qual a função autor, o sujeito do discurso é “uma função vazia, um espaço a ser preenchido por diferentes indivíduos que o ocuparam a formularam o enunciado, [devendo-se] sempre rejeitar qualquer concepção unificante do sujeito” (BRANDÃO, 2008, p. 35).

No primeiro exemplo reportado, Fischer (2001, p. 202) aponta como referente:

[...] muitos professores e professoras ocupam o lugar de sujeito desse enunciado, e o interessante neste caso seria, por exemplo, descrever quem são os indivíduos que ainda estão nessa condição; mesmo pessoas que não são professores, ‘os voluntários da educação’, também se reconhecem nesse discurso, como tantas vezes vemos em reportagens de jornais e televisão.

A figura do professor emerge e se consolida como alguém dotado de amor e da vocação de educar, a qual faz parte de sua missão. Assim, de forma geral, quem assume esse lugar também está inevitavelmente imbuído desse categórico amoroso, as instituições, de modo geral, passam a celebrar como verdade, de modo que assumir esse posto é possível, desde que preche de amor.

No segundo exemplo, Fisher (2013, p.141) retoma:

[...] muitas pessoas, de diferentes condições sociais, ocupam o lugar de sujeito desse enunciado e, explicitamente ou não, se reconhecem nesse ‘dito’; cenas de telenovelas, depoimentos em telejornais de pessoas que sofreram um assalto, piadas contadas em mesa de bar – não se cansam de multiplicar tal enunciado, mostrando indivíduos que se reconhecem nesse ‘dito’.

Nos discursos jornalísticos, os sujeitos – editores, intelectuais e jornalistas – assumiam essa função de propagar um determinado ideário pedagógico que convergia para o entendimento da Educação como transformadora da sociedade, da cultura. Claro, tudo isso levando em consideração que pudessem adotar modelos pedagógicos modernos inspirados (ou melhor imitados) de universos sociais em que reformas educativas já haviam formado um conjunto de enunciados sobre a escola moderna.

No tocante às narrativas docentes, os sujeitos de fala, situados institucionalmente, distinguiram-se do conjunto pela carga da inovação que traziam para a educação através da integração das TDIC nas práticas educativas. Dessa forma, revelavam em seus ditos elemen-



tos díspares e fluidos sobre as mudanças, marcadas por anseios e inserções individuais, sem perder de vista os espaços em que cada um foi se colocando no conjunto de enunciados que circulavam no cenário europeu nomeadamente após a Declaração de Bolonha.

- c) um corpo associado (isto é, coexistir com outros enunciados). Também chamado de “campo adjacente” ou “espaço colateral”. Os enunciados não existem isoladamente, mas em associação e em correlação com outros enunciados, sejam do mesmo discurso ou de outros discursos. Há uma trama complexa em que são postos os enunciados em análise. Assim sendo, o chamado jogo enunciativo “é constituído, de início, pela série de outras formulações no interior da qual o enunciado se inscreve e forma um elemento” (FOUCAULT, 1971, p. 124).

Considera Fischer (2001, p. 202) que no primeiro exemplo a figura do professor está associada a “outros discursos (por exemplo, o discurso religioso, missionário, ou mesmo o discurso sobre a mulher, a maternidade, e assim por diante)”. No segundo exemplo, evidencia essa articulação entre o discurso racista “e de outros discursos (por exemplo, o discurso da economia, dos direitos humanos, do ‘politicamente correto’, ou mesmo o discurso de diferentes movimentos sociais, como o movimento negro e assim por diante” (FISCHER, 2013, p. 142).

Quais os campos associados ou correlatos dos discursos dos impressos e dos professores de Portugal? Pude compreender, no primeiro caso, um alinhamento singular com o positivismo (Cientificismo e Cientismo), os preceitos republicanos e, sobretudo, o higienismo e a eugenia como fortes aliados de defesa para uma sociedade desenvolvida, enfim civilizada.

Já as falas dos docentes compunham-se sempre de enunciados singulares de autotransformação em contato com o universo das tecnologias digitais. Consequentemente, isso provocava e estruturava novas formas de ensinar e de aprender que, essencialmente, implicavam inovação, ruptura, mudança, por que não progresso. O discurso da força da ciência, da técnica aliada a uma vontade de superação e distinção nos locais ocupados institucionalmente, era desvelado em seus ditos (memorialísticos) (SOBRAL, RAMOS, 2015, p. 184):

regularidades discursivas que apontavam para a compreensão da vinculação do sujeito (o professor que fala) e as condições acadêmicas postas (professor que ocupa posição na instituição) como alguém que se reconhece dentro da mesma, desenvolvendo a prática educativa [com] que se identifica, aceita e compreende.

- d) materialidade específica – “por se tratar de coisas efetivamente ditas, escritas gravadas em algum tipo de material [passível de reprodução], ativadas através de técnicas, práticas e relações sociais” (FISCHER, 2001, p. 2002). Essa materialidade pode ser dissimulada ou tendente ao desaparecimento: papéis, caracteres não alteram a identidade de um enunciado pois esta está submetida ao conjunto de condições e de limites de sua utilização, aplicação e função que desempenha. Afirma Foucault (1971, p. 132): “Assim, o enunciado circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é doce ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade”.



Observa-se que no exemplo 01, Fischer (2001, p. 202) defende que:

nas enunciações que aparecem em textos pedagógicos, em falas de professores, nas mais diferentes situações, em diferentes épocas, a mídia se apropria desse discurso e o multiplica em inúmeras reportagens sobre pessoas que voluntariamente passam a dedicar-se ao trabalho de educadores.

No segundo enunciado, ao referir-se à figura do professor, está apontando para “as formas concretas em que ele aparece, nas enunciações que aparecem em textos jornalísticos, em situações cotidianas em escolas e universidades, nas mais diferentes situações, em diferentes épocas” (FISCHER, 2013, p. 142).

Já nos estudos que realizei sobre a materialidade dos discursos jornalísticos impressos, os quais circulavam em dois continentes, embora com suas singularidades em relação ao formato, à linguagem e ao nível de desenvolvimento do jornalismo, traduziam-se em suas páginas, através de vozes diversas e matérias de diferentes locais. Assim, observa-se um eco, um desejo, um anseio de responder a demandas sociais e culturais que implicavam na transformação da sociedade de ambas as localidades, tendo a escola como peça importante (e fundamental) nesse processo.

Da mesma forma, as vozes dos docentes em suas singularidades e trajetórias pessoais e profissionais traduzem um cenário inovador presente no cenário europeu do período, e em suas instituições somavam-se àqueles poucos que acreditavam e apostavam nesse eixo, também transformador, em que as tecnologias digitais estavam assumindo o epicentro das práticas educativas.

Assim, na análise do discurso, a problematização toma o cenário: Quem fala? De onde fala? Qual o status do enunciador? Qual sua competência? A que campo de saber se refere? Como o seu se relaciona com os enunciados dos outros? É preciso que aflorem as dissensões, oposições, multiplicidades, diferenças, semelhanças, enfim a história que conta e que é o próprio discurso. Assim, chega-se à trama, no sentido de Veyne (1982), na emergência das condições de existência de um determinado discurso em certo tempo e lugar. É necessário interrogar o próprio discurso a respeito de suas regras de formação.

Analisar os discursos, portanto, é deter-se nas coisas ditas. Na ordem do discurso, as marcas da exclusão, interdição e controle dos discursos decorrem daquelas que são repetidas através de fórmulas, textos, ritos e outras formas de materialidades e aqueles que simplesmente passam, são arquivados, sepultados, esquecidos, apagados. Ainda há que mencionar os que se consomem, comentam, difundem e aqueles que simplesmente desaparecem.

A persistência e sobrevivência de certos discursos e o apagamento de tantos outros explicitam como os primeiros assumem determinadas exigências e regras e são comentados e replicados, adquirindo e tornando-se poder e ritualizando-se em formas de aplicação e práticas sociais. De outro lado, estão aqueles que são enervados em uma penumbra obscura do esquecimento ou, pior, do apagamento, não sobrando nem sequer cinzas conservadas por seus comentadores.

Quando trato aqui de uma formação discursiva relativa à Educação, reporto-me necessariamente àqueles pensadores que instauraram uma discursividade ao se per-



mitirem costurar uma obra que exprime um conjunto de princípios e finalidades con-
dizentes tanto a demandas sociais e culturais do seu tempo, quanto à sua reutilização
ou resignificação. Dessa forma, objetivam fugir a um termo tão instrumental, que
permitted copiar, recortar, colar, bricolar, imitar, inventar e efetivar em suas práticas
educativas elementos desses discursos embora em descontínuas e dispersas constru-
ções enunciativas.

A ideia de discurso é, essencialmente, “o que se diz”, e sua análise, conforme Fou-
cault (1971, p. 136) constitui um nível específico de descrição, no qual se definem “as
condições nas quais se exerceu a função que deu a uma série de signos (jogos de posição
possíveis para um sujeito)”. Isso implica referir-se de fato ao dito, ao que foi pronuncia-
do ou escrito, em sua singularidade e condições de emergência, sua história. Não requer
interpretação, não se questiona o que esconde, mas apenas o que diz de si, por isso é
preciso, segundo Foucault (1971, p. 137): “certa conversão do olhar e da atitude para
poder reconhecê-lo e considerá-lo nele próprio”. Ao descrever o enunciado, estabelece-
-se positividade, a partir da qual define um espaço limitado de comunicação (a priori
histórico), isto é sua condição de existência.

Arremates finais

Penso que o suporte teórico propiciado pelo pensamento de Foucault evidencia, es-
pecialmente no âmbito da análise do discurso, a apreensão do fenômeno da educação
em sua complexa rede de relações, em seus enunciados e nas articulações que esses es-
tabelecem entre si e com outras formações discursivas. Procurei, tão somente, trazer à
baila algumas práticas discursivas caracterizadas em um determinado campo de saber
– da educação, as quais permitem evidenciar e ainda questionar: De que forma seus
enunciados foram se formando e muitas vezes ultrapassando fronteiras, sustentando ex-
periências, impondo vivências, adaptando ideias, originando novas ideias e readaptando
novos locais e deslocamentos, por decretos, leis, revoluções, guerras, práticas, colonia-
lismos, tantas outras formas de subjugações e dominações?

Tentei apresentar aquilo que Foucault tem me permitido entender. Desse modo,
longe de ser uma especialista em sua obra, vejo-me como uma curiosa e interessada
investigadora em me apropriar de algumas noções como ferramentas para análise de
fenômenos, em suas matrizes e configurações, flutuações e descontinuidades, circulari-
dades e esquecimentos, do lugar que ocupo na instituição.

Quais discursos educacionais sobreviveram ao longo do tempo, quais foram esque-
cidos ou simplesmente desapareceram? O que garantiu a continuidade, a preservação,
a difusão e circulação de determinados enunciados em detrimento de outros e por
que tantos outros sucumbiram nas poeiras dos arquivos? Não posso deixar de retomar
Veyne (2011, p. 17) ao conceituar discurso como sendo “descrição mais precisa, mais
concisa de uma formação histórica em que sua nudez é a atualização de sua última dife-
rença individual”. Isso desvela a sobrevivência daquele discurso que preserva, sobrevive
e se reatualiza, passando-se por verdadeiro naquele momento e que poderá fazer “sorrir
um século mais tarde” (WAYNE, 2011, p. 25). Trata-se de uma verdade em seu tempo,
que sobrevive para além dele, em memórias e em História.



Como fazer a análise do discurso tomando como norte ideias de Foucault? É preciso, como afirma Fischer (2013, p. 125):

problematizar a frágil simplificação no ato de atribuição de tal ou qual sentido às palavras, aos símbolos ou às imagens: e, mais que isso, complexificar a relação supostamente inequívoca entre o que se diz e o que se queria dizer, além de questionar a linearidade da própria explicitação presente.

Isso implica, em suma, que ao tomar discursos da Educação em análise, os seus enunciados – orais, escritos, imagéticos – devem ser relacionados a um campo, a uma formação discursiva e a outros correlatos. Assim, deve-se procurar acompanhar e descrever determinadas regras históricas que o formam, a complexidade de sua efetivação, as relações com outras práticas discursivas e não discursivas que tenham possibilitado as condições de sua emergência.

Ao me debruçar sobre leituras e textos que produzi, procurando sempre uma aproximação com Foucault, reconheço os desafios e os próprios limites. Dessa forma, fui abrindo também a construção de um discurso, longe de abraçar a profundidade e a largueza desse autor, que tem me auxiliado no meu percurso investigativo a abraçar de forma mais contundente as fatias do real investigado.

Referências

- ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. DE; VEIGA-NETO, A. ; SOUZA FILHO, ALÍPIO DE S. *Cartografias de Foucault*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- ARAÚJO, I. L. *Do Signo ao Discurso: introdução à filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BILLOUET, P. *Foucault*. Tradução: Beatriz Sodou. São Paulo: Estão Liberdade, 2003.
- BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à Análise do Discurso*. 3 ed. São Paulo, UNICAP, 2012.
- BURKER, P. *O Renascimento*. Tradução: Rita Canas Mendes. Lisboa: Texto e Gráfica, 2008.
- CAMBI, F. *História da Pedagogia*. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.
- CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Orgs.). *Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia*. 14 Reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.
- CHOMSKY, N. *Michel Foucault: Natureza Humana, Justiça versus Poder: o debate entre Chomsky e Foucault*. Tradução: Fernando Santos. São Paulo: Martins Santos, 2014.
- DELEUZE, G. *Foucault*. Tradução: Claudia Sant' Anna Martins e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DÍAZ, E. *A filosofia de Michel Foucault*. Tradução: César Candiotti. São Paulo: Unesp, 2012.
- FISCHER, R. M. B. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. São Paulo: Autêntica, 2012.
- _____. Foucault e a análise do discurso em educação. *Caderno de Pesquisa*. [online]. n.114, pp.197-223, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>. Acesso em: 10 jan. 2014.
- FOUCAULT, M. *O que é um autor?* Tradução: António Fernando Cascai. 9 ed. Lisboa: Passagens, 2015.
- _____. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2000.



- _____. *Microfísica do Poder*. Organização e Tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Gaal, 1979.
- _____. *As palavras e as coisas*. Tradução: Selma Tannua Muchail. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *Arqueologia do saber*. Tradução: Miguel Serra Pereira. Lisboa: Almerinda, 2005.
- GIRALDELLI JUNIOR, P. *Didática e Teorias Educacionais*. São Paulo: DPA, 2002.
- JARDINE, G. M. *Foucault e a Educação*. Tradução: Manuel Alberto Vieira. Portugal: Mangualde, 2007.
- MENEZES, A. B. N. T. DE. *Nestor dos Santos Lima e a modernidade educacional: uma história do discurso* (Dissertação de Mestrado). Rio Grande do Norte: UFRN, 2003.
- MADEIRA, A. I. *A construção do saber comparado em Educação: uma análise sócio-histórica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.
- NEGRI, A. *Quando e como eu li Foucault*. Tradução e organização: Mário A. Marino. São Paulo: n-1 edições, 2016.
- PETERS, M. A.; BESLEY, T. et al. *Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional*. Tradução: Vinicius Figueiroa Duarte. Porto Alegre: Armed, 2008.
- RESENDE, H. DE. *Michel Foucault: transversais entre educação, filosofia e história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- REVEL, J. *Foucault. Conceitos essenciais*. Tradução: Carlos Piovezani, Maria do Rosário Gregolin e Nilton Milarez. São Paulo: Clara Luz, 2005.
- ROCHA, D. Perspectiva foucaultiana. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA. (Orgs.). *Texto discurso?* São Paulo: Contexto, 2012. p. 47-80.
- SAVIANI, D. O debate teórico e metodológico no campo da História e sua importância para a Pesquisa Educacional. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. e SANFEICE, J. L. (Orgs.). *História e História da Educação*. 2 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR, 2000. p. 7-48.
- SILVA, T.T. DA. *O sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. 5 ed. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- SOBRAL, M. N. *Estado, cultura e Escola: políticas de alfabetização em Sergipe*. Sergipe: UFS, 2009.
- _____. Estudos comparativos em educação: análise de discurso em Foucault. *Revista Metáfora Educacional* (ISSN 1809-2705) – versão on-line, n. 15 (jul. – dez. 2013), Feira de Santana – BA (Brasil), dez./2013, 2009.
- _____.; PAIVA, M. O (não) lugar da História da Educação na História: algumas aproximações. CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação, 7, 2006. *Anais...* Uberlândia, Minas Gerais: Universidade Federal de Uberlândia, 07 a 09 de abril de 2006. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/principal.htm>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- _____.; RAMOS, N. Integração das Tecnologias da Informação e Comunicação na Formação Docente em Portugal (2005-2010). *Práxis Educacional*. Vitória da Conquista v. 9, n. 14 p. 103-123 jan./jul. 2013. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/1788/1626>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- _____. Pedagogia online. Abordagem intercultural sobre os discursos de integração das TIC à Educação em Portugal (2005-2010). In: ARÁUJO, M. I. O. *Conceitos e percursos da Educação sob Diferentes Olhares*. Maceió: Edufal, 2015. p. 147-188.
- VEIGA-NETO, A. *Foucault e a Educação*. 3 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2016.
- VEYNE, P. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a História*. Tradução: Alda Balzar e Maria Auxiliadora Kneipp. 2 ed. Brasília: EDUNB, 1982.
- _____. *Foucault: seus pensamentos, sua pessoa*. Tradução: Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

