

A problematização e as pesquisas educacionais: sobre um gesto analítico foucaultiano.

Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci

Universidade de São Paulo (FE-USP)

Resumo

Esse artigo busca apresentar o conceito de *problematização*, tal qual elaborado pelo filósofo francês Michel Foucault, bem como pensar seu potencial interesse aos pesquisadores do campo educacional. Valendo-nos das leituras empreendidas por James Marshall sobre tal noção, argumentamos que tal conceito possibilitaria fomentar uma espécie de revitalização das pesquisas desenvolvidas na área, mormente aquelas filiadas ao diapasão teórico foucaultiano. Não se trata apenas de empreender uma discussão conceitual, mas de retomar uma atitude investigativa foucaultiana passível de ser sintetizada no dito: “tornar difíceis os gestos fáceis demais” (Foucault, 1994, p.179).

Palavras-Chave: Michel Foucault; *problematização*; pesquisa educacional.

Abstract

This article aims to introduce the concept of *problematization*, just as drawn up by the French philosopher Michel Foucault, and think their potential interest to researchers in the educational field. Backed by readings taken by James Marshall, argued that such a concept would allow foster a kind of revitalization of the research developed in the area. The desired intent will not offer more a conceptual discussion, but resume an investigative attitude that can be synthesized in the said “to make it difficult the easy gestures” (Foucault, 1994, p.179).

Keywords: Michel Foucault; *problematization*; educational research.

Gostariamos de abordar um conceito pouco explorado pela literatura educacional, não obstante bem fundamentado por discussões precedentes (Marshall, 1996; 2006; 2008; Vinci, 2014), e de potencial interesse para os pesquisadores brasileiros em educação, mormente aqueles inseridos no diapasão teórico dito pós-estruturalista; qual seja: o conceito de *problematização*. Egresso dos escritos tardios de Michel Foucault, tal noção é costumeiramente relegada a um segundo plano pelos comentadores de sua obra. Ilustrativo desse parco interesse, mencionemos os livros *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*, autoria de Paul Rabinow e Hubert Dreyfus (2010), e *Vocabulário de Foucault*, compilação elaborada por Edgard Castro (2011). Ambas as obras acima referenciadas ignoram o termo objeto de nossa reflexão.

Esse silêncio, ou ausência, poderia fazer crer o leitor que lidamos aqui com uma noção de pouca importância dentro do léxico foucaultiano. Contudo, visando esfumegar tal assertiva, convém atentar para um dito do próprio autor de *As Palavras e as Coisas*:

A noção que unifica os estudos que realizei desde a *História da loucura* é a da *problematização*, embora eu não a tivesse ainda isolado suficientemente. Mas sempre se chega ao essencial retrocedendo: as coisas mais gerais são as que aparecem em último lugar. É o preço e a recompensa de qualquer trabalho em que as articulações teóricas são elaboradas a partir de um certo campo empírico. Em *História da loucura*, tratava-se de saber como e por que a loucura, em dado momento, fora problematizada através de uma certa prática institucional e de um certo aparato de conhecimento. Da mesma forma, em *Vigiar e Punir* tratava-se de analisar as mudanças na problematização das relações entre delinquência e castigo através das

práticas penais e das instituições penitenciárias no final do século XVIII e início do XIX. (Foucault, 2010, p.242)

O excerto supracitado não parece corroborar a visão de que Foucault tivesse em pouca conta tal conceito, ao contrário. Embora tenha dedicado um único texto à discussão aprofundada deste (Foucault, 2010), não raro deparamos com tal expressão em suas obras, sobretudo naquelas escritas na década de 1980. Mais, o conceito de *problematização* vem atrelado a uma espécie de giro englobante: um fio analítico que permite a reavaliação, por parte do autor francês, de toda sua obra. A *problematização*, em suma, seria o horizonte norteador do trabalho de Foucault, de acordo com o próprio. Portanto, poder-se-ia argumentar que o silêncio por parte dos comentadores, embora passível de justificativa – muitos trabalhos do denominado último Foucault só foram publicados recentemente, caso dos cursos proferidos no *Collège de France* –, merece ser colocado em suspensão.

Apenas uma autora concede, conquanto brevemente, algumas páginas à discussão de tal conceito. Trata-se de Judith Revel, cujo *Dicionário Foucault* conta com um verbete de tamanho razoável. De acordo com a autora, tal noção definiria o traço mais característico do pensamento foucaultiano e por esse motivo merece uma reflexão mais detida. Para Revel, uma análise aprofundada dessa expressão por parte dos leitores de Foucault possibilitaria apreender não só o gesto investigativo norteador das obras do historiador-filósofo francês, seu interesse em descobrir problemas ao invés de resolvê-los, bem como permitir-lhes redescobrir a paixão singular pelo trabalho do pensar manifesta nos livros escritos pelo autor (Revel, 2011). Essa paixão que levou Foucault a pensar e problematizar tantos temas, de maneiras as mais variadas, da loucura à prisão e assim sucessivamente.

A publicação das primeiras traduções dos livros de Michel Foucault entre nós, leitores brasileiros, ocorreu em meados da década de 1970 – concorrendo com as visitas ao país do pensador francês. Suas palestras e obras encantaram e encantam os pesquisadores brasileiros desde então, sendo quase impossível àqueles engajados nas ciências humanas não conhecer, ainda que por meio de um ouvir falar, alguma obra sequer de Foucault. Em relação ao campo educacional, conforme argumentam alguns autores (Silva, 2002; Aquino, 2013; 2014), este sofreu uma forte influência do pensamento foucaultiano, sobretudo a partir da década de 1980. Uma onda foucaultiana, nos dizeres de Tomaz Tadeu da Silva (2002), tomou de assalto as pesquisas da área. Essa espécie de tsunami não apenas possibilitou aos pesquisadores do campo a lida com temáticas inéditas ou pouco exploradas, a questão do corpo por exemplo, como permitiu que velhos temas ganhassem novas leituras, vide a questão da indisciplina. Dessa maneira, pode-se afirmar que há muito as pesquisas educacionais reconhecem e têm se valido das ferramentas analíticas elaboradas por Michel Foucault.

Atualmente os pesquisadores da área contam com uma bibliografia considerável sobre o autor, há tanto numerosas obras introdutórias de grande alcance para familiarizá-los com os temas e conceitos trabalhados pelo pensador francês (Veiga-Neto, 2003; Resende, 2009), quanto alguns manuais mais específicos e aprofundados dirigidos para aqueles aspirantes a um título de mestre e/ou doutor (Corazza, 2011). Percebemos ainda, por meio de diversas obras com as quais deparamos ao longo de nosso percurso investigativo, a predileção por parte de muitos trabalhos da área em utilizar

certas ferramentas foucaultianas em detrimento de outras, sobretudo a arqueologia e a genealogia¹.

Não faltam, para aqueles que optam por realizar uma genealogia da indisciplina escolar ou mesmo uma arqueologia da criação artística, textos norteadores capazes de indicar as diretrizes para elaboração de um estudo genealógico e/ou arqueológico². Decorrente ou não desse cenário, importa notar que os estudos inspirados no dispositivo conceitual de Foucault acabaram por engessar certas formulações e objetos. Os textos introdutórios, muitas vezes, ao invés de fomentar um primeiro contato apenas, ambientar o leitor em certos temas/conceitos, acabam por dirigir a leitura de muitos pesquisadores, incapazes de alçar voos solos por sobre a obra de Michel Foucault. Alguns desses escritos, por estarem voltados à área educacional, acabam apresentando em seu corpo teorias e hipóteses de outrem que são logo apropriadas *ipsis litteris*.

Ao invés, portanto, de instaurar um diálogo disruptivo com as práticas educacionais contemporâneas de maneira a abri-las para o impensável e permitir a emergência do novo, problematizando-as em suma, muitos autores acabam por corroborar aquilo dito alhures por algum outro pesquisador. Perguntamos ao leitor, afeito ao diapasão pós-crítico ou não: com quantas genealogias já não deparou em suas pesquisas? Quantos estudos foucaultianos da indisciplina escolar? E, por fim, qual a diferença

¹ Corremos aqui o risco de ver nossa reflexão deslegitimada pelo fato de partirmos de uma mera percepção, contudo, lembramos ao leitor que, tal como ocorre com a apropriação pelo campo educacional de outros pensadores, faltam pesquisas consistentes na área dimensionando os impactos de Michel Foucault para os trabalhos desenvolvidos em nosso país. Destacamos aqui o projeto recente empreendido por Júlio Groppa Aquino visando dimensionar e avaliar os movimentos de difusão e apropriação do pensamento foucaultiano na educação brasileira (Aquino, 2013; 2014). Ainda que seu estudo não consiga por si corroborar nossa impressão, o mero gesto de elencar obras e trabalhos possibilita percebermos certa repetição de temas/conceitos.

² Não colocamos em dúvida a qualidade desses trabalhos, ou mesmo sua criatividade, apenas uma certa tautologia. Um eco cuja origem remonta a obra de alguns comentadores de Foucault bem conhecidos dos pesquisadores da área, apresentado com outras palavras.

entre eles? Assim, visando propor novamente resgatar problemas ao invés de solucioná-los – ou requentá-los³ –, justificamos retomar esse conceito pouco trabalhado pela literatura educacional brasileira e, ainda que importante no interior do *corpus* foucaultiano, aparentemente desconhecido por parte dos pesquisadores tupiniquins. O intento visado não será ofertar mais uma discussão conceitual, ou um substituto para as tantas genealogias/arqueologias, mas retomar uma atitude analítica cara ao pensador francês e cuja melhor explanação encontra-se no interior de tal noção.

Esse artigo, portanto, procura pensar não uma outra ferramenta conceitual foucaultiana, somando-se assim à vasta bibliografia disponível, mas um conceito capaz de clarear certos objetivos há muito esquecidos pelos pesquisadores da área, inspirados em Foucault ou não: para além da busca pela resolução de um problema, muita vez de natureza teórica, a necessidade de instaurar um diálogo infinito. *Problematização*, destarte, não apenas como um conceito, mas como um gesto investigativo. Dessa maneira, propomos ao leitor tomar seus trabalhos como uma espécie de ponto de partida, um objeto a ser criticado e rebatido, mais do que uma solução final. Fazendo jus, assim, àquela mesma paixão pelo pensar que tanto motivou Michel Foucault, conforme denúncia Judith Revel.

O conceito de *problematização* em Michel Foucault

Embora tenha dedicado um único texto ao debate de tal conceito, uma entrevista intitulada *Polêmica, política e problematizações*, o mesmo esteve presente em quase todas as discussões empreendidas pelo chamado “último Foucault”: na conferência em Berkeley sobre *parrhesia*, no ano de 1983

³ O diagnóstico de que as pesquisas educacionais foucaultianas encontram estagnadas não é de nossa lavra, remontando a uma entrevista concedida por Tomaz Tadeu no ano de 2002 ao periódico *Currículo sem Fronteiras* (Gandin et al., 2002).

(Foucault, 2013); no segundo volume de sua *História da Sexualidade* (Foucault, 2007) e em algumas entrevistas esparsas concedidas no intervalo de 1978 a 1984. Assim como outros tantos conceitos foucaultianos, a *problematização* carece de uma definição precisa e apresenta sempre um sentido singular conforme o momento de sua emergência. Entretanto, afora seu caráter polissêmico, poder-se-ia afirmar com certeza que tal expressão aponta para um gesto investigativo mais do que uma metodologia; ou seja, trata-se de uma maneira de proceder diante do objeto de pesquisa a fim de promover um real trabalho de pensamento e não de um conjunto de regras procedimentais capazes de conduzir o pesquisador a uma verdade.

Para compreendermos o que Foucault entende por um tal conceito, retomemos o texto *Polêmica, política e problematizações*, aquele no qual o filósofo se debruça de maneira mais pormenorizada sobre a noção que ora nos interessa. Sobre esse escrito, convém abrir um parêntese. Trata-se, na verdade, de uma entrevista concedida a Paul Rabinow em 1984 e transcrita naquele mesmo ano na obra *The Foucault Reader*, vindo integrar uma década depois o volume IV da coleção *Dits et Écrits* e, no Brasil, tendo sido traduzida para a publicação do livro *Ética, sexualidade e política – o volume V da coleção Ditos e Escritos – no ano de 2010*⁴. Lidamos aqui com um texto de longa e considerável trajetória, no qual o próprio Foucault demarca a importância do conceito de *problematização*, fica em aberto o motivo que o levou a ser tão pouco comentado. Finalizado o parêntese, convém ver como Foucault apresenta a noção ao seu entrevistador.

Interpelado a responder o motivo pelo qual recusa participar dos debates envolvendo sua obra, Michel Foucault argumenta haver uma polarização perniciosa nessas contendas. Marcadas por posições ora

⁴ Temos disponíveis na internet outras traduções para o português dessa entrevista, todas não-oficiais – ou seja, não publicadas em formato livro ou em periódicos. Algumas datando do ano de 2001.

polêmicas e ora ideologias, o pensador francês teria optado por afastar-se de certas discussões, por compreendê-las inócuas. Enquanto, de um lado, vigora certo caráter ideológico, em que predomina a abordagem de uma questão de forma crítica, “a pretexto de um exame metódico”, mas recusando *a priori* “todas as soluções possíveis, exceto uma, que seria a boa” e encerrando o debate em torno de um projeto político definido de antemão (Foucault, 2010, p.228). Por outro lado, temos um estilo polemista que não visaria senão seu próprio desaparecimento, optando por não erigir nenhuma via de fato e preocupado apenas em destruir toda e qualquer opinião ao invés de construir algum pensamento efetivo:

A polêmica define alianças, recruta partidários, produz a coalizão de interesses ou opiniões, representa um partido; faz do outro um inimigo portador de interesses opostos contra o qual é preciso lutar até o momento em que vencido, ele nada mais terá a fazer senão se submeter ou desaparecer. (Foucault, 2010, p.226)

Trata-se, portanto, de duas maneiras de impedir uma troca de ideias efetiva, ou aquilo que Foucault denomina de um “trabalho de elucidação recíproca”, o estabelecimento de uma parceria na “procura pela verdade” (Foucault, 2010). O trabalho empreendido pelo pensador francês procuraria inserir-se em outra via, mais lúdica, visando estabelecer um jogo sério de perguntas e respostas no qual as regras são dadas dentro e pela própria discussão empreendida – em regime de imanência. Assim, cada debatedor deverá abandonar qualquer teoria ou elemento ideológico, sua razão e sua paixão deverão estar a serviço do próprio diálogo. Este, convém esclarecer, deverá ser alimentado constantemente, não chegando jamais ao seu termo. Ora, como isso seria possível? A partir do pressuposto de que não há verdades absolutas, tampouco essências imutáveis, fica claro que os objetos

sobre os quais nos debruçamos estão em constante devir. A procura pela verdade, nesse diapasão, não significa a busca pela essência primeira, mas remonta a uma tarefa infinita de apreensão da verdade em um dado momento histórico – aquele em que ocorre o debate – e denota o caráter contingencial da mesma. Não porque a essência da verdade seria a mudança, o devir, mas devido ao fato de que as relações em que se vê envolvido modificam-se constantemente, dando ensejo a um trabalho de pensamento constante. O adversário em uma discussão, nesse horizonte ao menos, não será visto como aquele que deverá ser calado ou submetido à verdade última, antes, apresentar-se-á enquanto um parceiro, imbuído dos mesmos direitos que seu interlocutor de questionar as relações vigentes sob toda e qualquer ótica. O objeto em disputa não é a verdade, enquanto essência ao menos, mas um trabalho de pensamento conjunto cujo fim esgota-se em si mesmo. No limite, aquilo que Foucault coloca em xeque são as práticas de pensamento contemporâneas.

Ora, a polarização entre uma posição ideológica e outra polêmica não deixa de ser uma marca da maneira de pensar vigente nos dias atuais. Formas de problematizar certos tópicos a luz de uma teoria *a priori*, a ideologia, ou buscando instaurar um ambiente de disputas no seio da discussão que teria como objetivo último impossibilitar todo e qualquer debate de ideias, a polêmica. Para exemplificar essas formas de discussão em nossa contemporaneidade, basta um bater de olhos em nossos jornais. Articulistas carregados de opiniões pré-formadas, defendendo uma ou outra via como a única passível de solucionar dado problema, ou outros preocupados apenas em polemizar sobre dado assunto, sem sequer chegar a propor uma solução positiva a um tema. Nas discussões acadêmicas, acreditamos, não estamos longe desse cenário.

Entretanto, um breve passar de olhos por nossa longa história mostra que nem sempre foi assim. Caso realizássemos uma genealogia das formas de *problematização*, perceberíamos que os homens problematizavam ao longo da história certas questões de maneira muito diferente das nossas. Esta genealogia, inclusive, seria muito similar àquela empreendida por Foucault em seus trabalhos. Retomemos a abertura de seu segundo volume da *História da Sexualidade* para corroborar tal leitura, na introdução ao seu trabalho o pensador diz:

[Gostaria de] analisar, não os comportamentos, nem as ideias, não as sociedades, nem suas “ideologias”, mas as problematizações através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam. A dimensão arqueológica da análise permite analisar as próprias formas da problematização; a dimensão genealógica, sua formação a partir de práticas e de suas modificações (Foucault, 2007, p.15)⁵

Foucault recusa traçar uma análise comportamental dos homens, uma história do cotidiano, tampouco um trabalho sobre as ideias de determinada época, uma história das ideias, ou uma apreciação sociológica e, até mesmo, ideológica. Seu intento, claro está, visa apreender em determinadas práticas, discursivas ou não, a formação e o desenvolvimento de certos temas e/ou noções cujos efeitos alastraram-se por todo o campo social. Assim, por exemplo, Foucault pode questionar como a emergência de um discurso sobre a sexualidade acabou por engendrar certas práticas e tornou o sexo um

⁵ Nosso intento aqui está limitado à discussão do conceito de *problematização*, contudo, gostaríamos de marcar certo traço heideggeriano presente no excerto citado e aparentemente atrelado ao conceito que ora nos ocupamos. Somos tentados a ler a construção “as problematizações através das quais o ser se dá” como um eco em Foucault da filosofia de Martin Heidegger e sua história do esquecimento/manifestação do ser. Para aqueles que discutem as influências de Heidegger sobre Foucault, talvez esse seja um caminho fecundo.

objeto caro da *problematização* em uma dada época, demonstrando a maneira por meio da qual a sexualidade acabou constituindo um campo de “experiências” limitado e limitador:

Tratava-se de ver de que maneira nas sociedades ocidentais modernas, constitui-se uma “experiência” tal, que os indivíduos são levados a reconhecer-se como sujeitos de uma “sexualidade” que abre para campos de conhecimentos bastante diversos, e que se articula num sistema de regras e coerções. O projeto era, portanto, o de uma história da sexualidade enquanto experiência – se entendermos por experiência a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade. (Foucault, 2007, p.10)

A noção de experiência em Foucault, ao menos nesse excerto, parece remeter ao termo conforme sua acepção moderna. Uma prática cujos limites são bem delimitados por regras e outros tipos de coerção, gerando certos resultados previstos ou não de antemão. Temos assim a correlação entre campos de saber (a ciência moderna, por exemplo), tipos de normatividade (os dogmas e outras regras eclesiais) e formas de subjetividade (o cientista moderno, cujas leis se conformam com as regras e o saber de sua época, ampliando-os e reforçando-os no máximo) em uma dada cultura.

Mais adiante, nesse mesmo texto, Foucault explicará como a genealogia e a arqueologia contribuem com seu projeto de inventariar essas muitas experiências e, por conseguinte, com a própria noção de *problematização*. Este conceito, assim sendo, abarca e dá lastro às

ferramentas analíticas elaboradas por Foucault, sendo o Norte daquilo que o pensador francês denominou de história do pensamento⁶.

O trabalho de uma história do pensamento seria encontrar na origem dessas diversas soluções a forma geral de problematização que as tornou possíveis – até em sua própria oposição; ou, ainda, o que tornou possíveis as transformações das dificuldades e obstáculos de uma prática em um problema geral para o qual são propostas diversas soluções práticas. É a problematização que corresponde a essas dificuldades, mas fazendo delas uma coisa totalmente diferente do que simplesmente traduzi-las ou manifestá-las; ela elabora para suas propostas as condições nas quais possíveis respostas podem ser dadas; define os elementos que constituirão aquilo que as diferentes soluções se esforçam para responder. Essa elaboração de um dado em questão, essa transformação de um conjunto de complicações e dificuldades em problemas para os quais as diversas soluções tentarão trazer uma resposta é o que constitui o ponto de problematização e o trabalho específico do pensamento. (Foucault, 2010, p.233)

Percebemos o vultoso intento foucaultiano, uma análise das condições e dos desdobramentos de certas experiências históricas, tendo em vista as

⁶ A história do pensamento no chamado “último Foucault” esta diretamente ligada ao conceito de problematização. Na conferência proferida em Berkeley, no ano de 1983, o pensador francês argumenta que “a história do pensamento é a análise do modo como um campo problemático da experiência, ou um conjunto de práticas, que antes eram aceitas sem questionamentos, que eram familiares e não discutidas, tornam-se um problema e levantam discussões e debates, incitam novas reações e induzem uma crise no comportamento, no hábito, nas práticas ou instituições que, até então, eram silenciosos. A história do pensamento, compreendida desse modo, é a história do modo como as pessoas começam a se preocupar com algo, do modo como se tornam ansiosas com isso ou aquilo – por exemplo, com a loucura, com o crime, com sexo, com elas próprias ou com a verdade” (Foucault, 2013, p.46-47). Mais adiante, esse modo como as pessoas se tornam ansiosas com isso ou aquilo se transfigura na maneira como, em uma determinada época, um grupo de indivíduos toma um objeto (comportamento, fenômenos, processos) como problema e criam certas “respostas” para os mesmos (Foucault, 2013, p.113). Problematização, nessa conferência, refere-se à análise desse processo.

práticas que as engendraram e foram por elas engendradas. Desígnio que perseguiu desde suas primeiras obras, já em *História da Loucura*. Ali, vislumbramos como a loucura, em dada época, foi transformada em uma questão, quais práticas – discursivas ou não – possibilitaram tal modificação e quais transformações partiram dessa mudança? Não se tratou nesse e em outros textos de uma reflexão analítica apenas, há um gesto disruptivo operando aqui. Para Foucault, seus trabalhos não visam elucidar “como puderam ser construídas as diferentes soluções para um problema” (Foucault, 2010, p.235), mas compreender como a nossa visão/interpretação dessa mesma época está carregada de certos postulados ou princípios contemporâneos, limitadores de nosso campo de experiência atual. O gesto investigativo foucaultiano, assim, não almeja dizer o que foi a loucura de fato, mas colocar a nu certas limitações de nossa experiência contemporânea em relação a esse tópico, manifestas no modo pelo qual julgamos nosso passado. Eis aí o trabalho do pensamento.

Uma vez que não há verdade a ser revelada ou descoberta, tampouco um desejo ardente pela vitória de uma ou outra posição em um debate, as posições ideológicas e polêmicas são logo colocadas em xeque. Desse modo, o interlocutor transmuta-se em um parceiro, um ajudante na busca pelo traçar dos limites de nossa experiência contemporânea e, também, na imaginação/construção de outras práticas. A “procura pela verdade” almejada por Foucault (2010) nada mais é do que um movimento de invenção de novas experimentações, de abertura de nosso campo de experiências a outras tantas formas de pensar e, por conseguinte, agir. A tradicional divisão teoria/prática, nesse diapasão, nada significa. O pensamento presta-se à invenção de novas formas de vida, contra as limitações impostas pelos modos de pensar vigentes.

A problematização e o campo educacional

Quais seriam as vantagens em deslocar o conceito de *problematização* para o campo educacional? Em primeiro lugar, talvez não devamos avaliar essa questão sob a égide do quão vantajoso ou não seria a adoção dessa noção para as pesquisas desenvolvidas da área. Olhar sob essa ótica implicaria em argumentar sob um tênue fio, a iminência de cairmos em uma posição ideológica e/ou polêmica. Seria mais produtora seguir por outra via, tomando esse conceito como uma diretriz silenciosa e nos questionando quais os efeitos de se tomar as pesquisas da área sob a égide de um tal conceito.

Antes de prosseguirmos, um adendo. Para aqueles que flertam com o pensamento dito pós-estruturalista, pedimos que tomem esse conceito como o responsável por dar ensejo a muitas ferramentas analíticas elaboradas pelos autores inseridos sob essa rubrica, sobretudo Foucault, uma espécie de pano de fundo. Ou seja, sugerimos tomar a genealogia, por exemplo, como um método analítico cuja base seria a *problematização*. Para os pesquisadores de outras filiações teóricas, pedimos que tomem essa análise como um relato de um gesto investigativo inspirador, passível de nos auxiliar a questionar o intento por trás de nossas pesquisas independentemente da matriz teórica. Em suma, a *problematização* antes de ser um método ou uma ferramenta analítica é um gesto inquiridor e inspirador, merecedor de uma reflexão detalhada – a qual esperamos contribuir com esse artigo. Fim do adendo.

O primeiro autor a salientar a importância desse conceito para o campo educacional, independente da filiação teórica do pesquisador, foi James Marshall. O autor tem desenvolvido em alguns trabalhos (Marshall, 1996; 2006; 2008) uma reflexão bastante original sobre essa noção. Se a princípio o autor tomou a *problematização* como uma expressão corriqueira

em Foucault, ainda que marcando alguns pontos essenciais de sua obra (Marshall, 1996), logo passou a vislumbrar nesse conceito uma espécie de metodologia, uma vez que o próprio Foucault justificava suas pesquisas por meio de sua utilização (Marshall, 2006).

Ao longo de sua análise, Marshall passa a vislumbrar que tomar a *problematização* como uma metodologia é algo perigoso. Corre-se o risco de cair em uma *foucaulatria* desmedida ou em uma falta de rigor analítico que visa gerar uma contenda sem fins práticos, um relativismo cego (Marshall, 2006). Este significaria uma discussão feita apenas de indagações e colocação de interpretações, sem qualquer argumentação propositiva. A *problematização* como metodologia, de fato, poderia nos levar a um jogo catedrático de questionamentos sobre como proceder nas pesquisas em educação, quiçá culmine na elaboração de um manual de metodologia científica. Contudo, tomada em oposição à metodologia, a *problematização* não surge como um conjunto de regras diretivas do pesquisar, mas um ato diretor do pensamento, ou o próprio pensamento em ato. Problematizamos algo não apenas quando fazemos nossos mestrados ou doutorados, mas também quando boicotamos uma marca, por exemplo, ou quando recusamos assumir certas posições em sala de aula. O conceito de *problematização*, dessa maneira, assume amplos contornos, para além daqueles postos por questões metodológicas. Inserir-lo em nosso trabalho implicaria em assumir o caráter político daquilo que fazemos, cada pequeno analítico gesto como um verdadeiro acontecimento de proporções incomensuráveis no campo social, diluindo assim as fronteiras entre teoria e prática.

O grande salto dado pelo autor, no qual podemos vislumbrar essa noção em operação, ocorreu em um curto texto (Marshall, 2008) no qual “experimentou” tal conceito, chegando a apresentar uma espécie de projeto de pesquisa realizado sobre a égide da *problematização* e onde é possível

perceber que a fecundidade desse termo está além dos debates metodológicos que dominam o campo educacional. Esse projeto, que culminou na apresentação de uma série de perguntas e possíveis respostas, o fez atentar para as potencialidades dessa noção para os estudos educacionais, independente de serem ou não *foucaultianos*.

Para Marshall, tomar as pesquisas educacionais como uma *problematização* seria uma forma de escapar das discussões que pairam sobre o campo, dar um *passo para trás*. Essa noção, que poderia soar como um retrocesso ou uma hesitação por parte do pesquisador na abordagem de seu objeto, está atrelada na verdade a uma liberdade analítica. Portanto, longe de querer “desenterrar um conhecimento subjacente ou um conjunto de práticas subjacentes, uma *épistémè*, que permite às declarações serem falsas ou verdadeiras” (Marshall, 2008, p.31), ou seja, buscar o fundamento que alicerce sua análise, o problematizador é aquele liberto de todo e qualquer *a priori*. O que não implica uma análise displicente, pelo contrário, a liberdade exige cautela e a minúcia de um olhar neófito (Marshall, 2006). Dessa forma, referindo-se ao trabalho de Foucault, argumenta:

Dar um passo para trás é, ao mesmo tempo, uma liberdade para Foucault. É a liberdade de separar-se do que se faz, é o movimento pelo qual alguém se separa do que faz, de forma a estabelecê-lo como um objeto de pensamento e a refletir sobre ele como um problema. Um objeto de pensamento como problema não carrega “bagagem” (i.e., teoria anterior, pressuposições e possibilidades ou indicações de soluções). Questionar significados, condições e metas é ao mesmo tempo liberdade em relação ao que se faz. Um sistema de pensamento seria uma história de problemas ou uma problematização. Envolveria o desenvolvimento de um conjunto de condições nas quais possíveis

respostas pudessem ser propostas. Mas não se apresentaria como solução ou resposta. (Marshall, 2008, p.31)

Vislumbramos, ainda que de maneira difusa, a questão do gesto analítico discutida acima. Marshall concebe esse passo para trás como um movimento disjuntivo, um afastamento em relação a certas práticas e maneiras de pensar que tenderiam a enquadrar o objeto em um certo quadro analítico. A adoção desse movimento implica em recusar qualquer “bagagem”, teorias ou metodologias de pesquisa, e procurar conhecer o objeto de pensamento naquilo que for possível, suas relações. Questiona-se “significados, condições e metas”, ou seja, indaga-se sobre como o objeto se apresenta e não o que ele é. Não a essência a ser desvelada, mas conjunto de condições a serem descobertos. Esse movimento torna, por fim, desnecessária a apresentação de uma única resposta e/ou solução, uma vez que o ser do objeto não está em questão, possibilitando pensar e processar deslocamentos com o objeto para que outras possíveis respostas possam emergir.

Paradoxalmente, dar um passo para trás em nossas pesquisas significa seguir em frente. De acordo com o autor, conduzir nossas pesquisas como problematizações poderia propiciar o abandono das tantas contendas que afligem os pesquisadores da área além de oferecer um caminho para a frente. Primeiro, que discussões seriam estas? O pesquisador Marshall argumenta que muitos dos debates conduzidos pelos pesquisadores do campo giram em torno de como fazer a abordagem e como fazer pesquisa educacional (Marshall, 2008). As questões acerca de qual paradigma seguir, qual o melhor modelo de análise a adotar, qualitativo ou quantitativo, e o quanto a teoria educacional auxilia a práxis educativa conduziram muitos trabalhos a um impasse. Diz o autor:

Esses debates têm sido agudos e ácidos, resultando no que se pode chamar de impasses ideológicos nos quais os proponentes que defendem a “verdade” de suas diferentes teorias e abordagens não conseguem encontrar um princípio comum que possa vir a ser uma maneira de estabelecer novas “verdades”. (Marshall, 2008, p.26)

Destarte, muito dos debates na área não conseguem ir além da discussão sobre seus próprios fundamentos. Presos em uma cela ideológica, aqueles que defendem unicamente uma (sua) verdade são incapazes de enunciar novas proposições ou mesmo aceitar uma discussão com pesquisadores que compartilham outra visão teórica. Marshall chama nossa atenção sobre as muitas formas de relação com o conhecimento que estão implícitas nessa posição. Ora prevaleceria a ideia de um conhecimento universal, uma razão objetiva, que emanaria do próprio mundo e que qualquer sujeito provido de razão poderia acessar por meio da observação científica – cujo ápice está em Descartes; ora, o conhecimento seria fruto de uma relação consigo, processo de um autoconhecimento no qual sujeito e objeto se fundem num campo da experiência vivida – posição identificada nas filosofias de Bergson e Husserl. Ambas as posições não negam o papel preponderante do sujeito, única forma de acesso ao conhecimento. Há uma verdade que cabe ao sujeito desvendar, seja num mergulho em si ou na observação do mundo. Outra posição proveio após os abalos da segunda guerra, quando as muitas filosofias do sujeito deram espaço às leituras sistêmicas dessa relação sujeito-objeto, cujo maior modelo foi o assim denominado estruturalismo. Agora, o conhecimento não deve a uma consciência de si ou do mundo, mas a mecanismos formativos de significação e a estrutura dos sistemas de significado (Foucault apud. Marshall, 2008). Quando discutimos questões acerca do paradigma a se

adotar, cientificista ou não, seja para analisar dados brutos ou dar preferência às análises históricas e mesmo defender uma incompatibilidade entre as pesquisas desenvolvidas e a prática educacional, estamos, no limite, inseridos na cela ideológica erigida por uma ou outra das leituras supracitadas.

A *problematização* possibilitaria ao pesquisador desfazer-se desse nó, seguir em frente com suas análises, uma vez que exigiria um estado de alerta em relação às contendas que barram o seu pensar – os limites impostos às suas experimentações, sejam eles exteriores ou interiores. Trata-se de um gesto, um *êthos*. Pois, conforme lembra Marshall: “Problematizar não é fazer questões a partir de qualquer perspectiva particular. Não se deve abordar a *problematização* nem como adversário nem como teórico ou ideólogo comprometido” (Marshall, 2008, p.31).

Ato disruptivo por excelência, problematizar poderia ser uma diretriz a todos aqueles empenhados em pesquisar tópicos educacionais. Dessa maneira, talvez, as contendas em torno de princípios dados de largada e discussões sobre qual a melhor abordagem para se atingir o resultado x/y cairiam por terra. Restaria aos que se aventuram pelo campo das pesquisas acadêmicas uma amizade benfazeja, capaz de unir os diferentes, impulsionada por uma única certeza: no campo analítico, nada se sabe, cabe então inventar o saber. Novas práticas, novos modos de pensar, quiçá novos modos de viver.

O que problematizar quer dizer? Sobre um gesto analítico

Caso concordemos com James Marshall e compreendamos que problematizar é dar um passo atrás, temos que ter claro que esse movimento não nos conduz a uma origem primeira do problema com o qual trabalhamos. Na verdade, não há qualquer origem para se resgatar.

Lembremos que Foucault, herdando certos temas caros à Nietzsche, recusa o mito das origens e entende que, na história do pensamento, só existem interpretações. O próprio ato de pensar, ademais, não seria nada além do que um novo e efêmero gesto no jogo infinito do interpretar (Foucault, 2010)⁷. Dar um passo atrás é suspender, como vimos acima, certas certezas e verdades absolutas, abrir uma vereda no impensável rumo à fabricação do novo. Um processo de transgressão infinita em relação à ordem vigente, tendo em vista o recorte de uma pesquisa.

Dessa maneira, poder-se-ia argumentar, ninguém inaugura uma *problematização*. Não há novos problemas, descobertas de assuntos outrora velados, mas encontros com dúvidas postas do exterior do objeto de pesquisa e que, ao fim, tendem a configurá-los sob outra razão. Problematizar significa deformar seu trabalho até o ponto em que, em suas múltiplas conexões, ele se torna irreconhecível ao autor, embora inserido em uma rede de diálogos muito mais ampla do que previsto ao início. Isso porque as questões que surgem, são postas, emergem do campo social no qual o autor está inserido – sendo este também um produto desse mesmo campo. Estamos imersos, assim, em um jogo de força. A afirmação feita em um simples artigo tem ressonâncias incalculáveis em práticas sociais diversas.

Um problema de pesquisa é sempre um recorte muito específico. Por vezes salienta-se o aspecto social, outras o econômico ou o político, contudo, a prática que analisamos sofre influência de todas essas esferas. Um problema de pesquisa é sempre um amálgama de muitos elementos. Problematizar não significa dar conta de todos esses elementos e esferas,

⁷ Nesse sentido, a genealogia, enquanto ferramenta analítica, viria contribuir para a desmistificação dos mitos de origem, atentando antes para a emergência de certos problemas na ordem do discurso. A emergência seria a questão fundamental para Foucault, moldando sua visão do que seria o trabalho filosófico/historiográfico. Sobre essa questão ver Vinci (2014).

mas, tendo em vista o recorte almejado, trazer as muitas questões e interpretações diversas dispostas no campo social, abrindo seu objeto e as certezas sobre ele para outras perspectivas. Essa atitude analítica significa aceitar que, se não há uma origem do problema, tampouco haverá a solução final para o mesmo. Sendo possível ao pesquisador somente lançar respostas afirmativas ao problema, mudar o endereçamento. Economicamente falando, o ideal seria X, mas socialmente, quais os impactos desse X? Nesse processo, muda-se o sentido da questão e, mais, possibilita engajarmos um maior número de agentes sociais na discussão.

Tal qual a origem, também não há um sentido primeiro e absoluto por trás daquilo que afirmamos. O sentido é igualmente criação. Quando afirmamos, por exemplo, a necessidade de abolir os castigos corporais nas escolas neozelandesas – retomando o estudo realizado por Marshall –, estamos ancorados em uma série de lutas e reivindicações que tem forma e ecoam no campo social – direitos humanos, direitos das crianças etc. Estamos, de certo modo, pensando como essa prática foi problematizada no campo do pensamento, abrindo as respostas dadas em uma época para outras interpretações possíveis. E se, por exemplo, abolir as práticas corporais não fosse apenas uma questão de direitos humanos, mas também econômica? Isso não significa solapar as discussões acerca dos direitos humanos, mas entender o complexo jogo das relações de poder que regem cada prática social.

James Marshall, ao pensar o contexto educacional da Nova Zelândia, não cria de sua própria lavra as perguntas que lança ao seu objeto. Antes as toma de discussões presentes no campo social há tempos, manifestas em discursos e escritos de atores diversos – economistas, sociólogos, juristas etc. A essa miríade de questões o autor denomina *Fórum*, local em que emergirá seu problema de pesquisa e, por conseguinte, sua *problematização*:

A fim de problematizar o objeto de pensamento, precisamos dirigir questões à “política”. Por “política” em Foucault, entendemos os processos sociais, econômicos e políticos encontrados em um amálgama de leis (leis de Educação), instituições públicas (Comitês de Educação, escolas, universidades, etc.), curadorias, professores, pais e alunos/crianças. Chamarei esse amálgama de “Fórum”. O Fórum precisa ser questionado juntamente com os parâmetros de significado, condições e metas por meio de questões que sondem as áreas do social, do econômico e do político. (Marshall, 2008, p.34)

A essa afirmação seguem perguntas de muitas ordens, sobre o significado literal da lei, sobre os impactos econômicos da abolição da punição corporal e assim por diante. Embora soe como um amontoado de dúvidas sem um fio norteador, o que temos nesse Fórum é a pesquisa em estado bruto, ou seja, a descobertas de um material diverso sobre o objeto de análise e a elaboração de dúvidas e assertivas sobre o mesmo. Cada avanço, cada deslocamento ou nova interpretação é um puro trabalho de pensamento, uma modificação propiciada pelo gesto problematizador.

A problematização envolve a produção de um objeto de pensamento livre de visões a priori, e a “sabedoria” de práticas e crenças reconhecidas. Em vez de estabelecer modelos seguros de pesquisa baseados no conhecimento estabelecido do problema/prática a ser pesquisado [...] o que se exige é uma pesquisa que seja “preguiça furiosa”, como Foucault a chama. (Marshall, 2008, p.38)

Esse movimento analítico produz modificações, silenciosas por vezes, para além do trabalho que desenvolvemos, em nós mesmos muitas vezes. Quantas vezes não abrimos mãos de certas práticas ao descobrir o quão

danoso são seus efeitos, o caso dos boicotes a certos procedimentos são sempre os mais corriqueiros. Ou aceitamos isso, ou teremos que nos conformar que toda e qualquer pesquisa está fadada ao fracasso, por não possuir nenhum efeito naquele que a lê. A pesquisa, nesse horizonte, acaba por tornar-se um real trabalho de pensamento.

Considerações Finais

Michel Foucault defendeu certa vez que fazer a crítica é “tornar difícil os gestos fáceis demais” (Foucault, 1994, p.179). Pois bem, o que demonstramos aqui nada mais é do que uma corroboração desse mote foucaultiano. Problematizar significa levar ao limite o intento da tarefa crítica tal qual a entendia Foucault, um gesto de pensamento inquiridor e infinito, o real trabalho do pensamento sobre aquilo que somo e fazemos. Aceitar o devir, abrir-se para o impensável, modificar a si mesmo e ao mundo e assim por diante são tarefas que a crítica deve fomentar. Obviamente, poderia argumentar o leitor, quem dera nossas pesquisas tivessem sempre uma tal força, isso raramente ocorre. De fato, por vezes esse texto pode parecer ter carregado demais as esperanças no poder transformador do trabalho analítico, sabemos que raramente nossos escritos têm os efeitos que almejamos. Contudo, consideramos importante problematizar um pouco essa assertiva. Ora, o trabalho de Marshall, por exemplo, rendeu efeitos significativos em seu país, sua *problematização* da abolição da punição corporal na Nova Zelândia rendeu-lhe um convite por parte do governo para participar na elaboração de uma espécie de plano educacional. Um caso em um milhão, mas que demonstra serem complexos os caminhos que os textos trilham, incontroláveis. Obviamente que isso não implica que devemos defender passionalmente nossos escritos, ao contrário, isso significaria aceitar de largada uma posição ideológica – aquela que diz

que nosso texto tem a razão ao seu lado. Deixemos que nossos escritos se vão, ganhem o mundo, mas mantendo sempre o desprendimento em relação aos mesmos, pois assim, quiçá, deixemos de entrar em tantas contendas de pouca serventia. Por fim, esse texto procurou fazer jus àquilo que acreditamos ser o real trabalho de pensamento, tendo em vista o mote foucaultiano que abre essas considerações finais, a modificação constante daquilo que se é.

Referências

AQUINO, Júlio Groppa. “A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico”. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, 2013, p. 301-324.

_____. O pensamento como desordem: repercussões do legado foucaultiano. *Pró-Posições*, Campinas, v. 25, 2014, p. 83-101.

CASTRO, Edgar. *Vocabulário Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

CORAZZA, Sandra. Manual infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações*. 3.ed. Florianópolis; São Paulo: Cortez, 2012, v. 1, p. 355-370.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. Discurso e verdade: seis conferências dadas por Michel Foucault, em Berkeley, entre outubro e novembro de 1983, sobre a parrhesia. In: *Prometeus: filosofia em revista*, Brasília, n.6, v.13, edição especial. 2013.

_____. Est-il donc important de penser?. In: _____. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994, vol. IV, p. 178-182

_____. *História da Sexualidade: o uso dos prazeres*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

- _____. “Polêmica, política e problematizações”. In: _____. *Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p.225-233.
- _____. Sobre a genealogia da ética: um resumo do trabalho em curso. In: _____. *Ditos & Escritos X: Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014, p.214-237.
- GANDIN, L. et al. “Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – entrevista com Tomaz Tadeu da Silva”. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.2, n.1, pp.5-14. Jan-jun/2002.
- MARSHALL, James. Problematization or methodology. In: SMEYERS, Paul; DEPAEPE, M. *Educational Research: why “what work’s” doesn’t work*. London: Springer, 2006. pp. 81-94.
- MARSHALL, James. *Michel Foucault: personal autonomy and education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1996.
- _____. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, M.A.; BESLEY, T. (orgs.). *Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- RESENDE, Haroldo (org.). *Michel Foucault: transversais entre educação, filosofia e história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- REVEL, Judith. *Dicionário Foucault*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagógicas Críticas e Subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VINCI, Christian F.R.G. “Michel Foucault: a genealogia, a história, a problematização”. In: *Prometeus: filosofia em revista*, Brasília, v.7, n.15, 2014. p. 103-123.