



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MICHEL DE VILHENA FERREIRA



**ARQUIVO E ESCRITURA NA CULTURA EPISTEMOLÓGICA
DO ENSINO SUPERIOR NA AMAZÔNIA PARAENSE**

BELÉM-PA

2024



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MICHEL DE VILHENA FERREIRA

Fundo de uma escultura em tons de cinza, mostrando um homem deitado de costas, com as pernas dobradas e os braços estendidos, em uma pose que sugere reflexão ou descanso. A escultura é feita de um material que parece ser mármore ou pedra, com detalhes finos nas roupas e no corpo.

**ARQUIVO E ESCRITURA NA CULTURA EPISTEMOLÓGICA
DO ENSINO SUPERIOR NA AMAZÔNIA PARAENSE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como critério final para a obtenção do título de doutor. **Linha de Pesquisa:** Educação, Cultura e Sociedade. **Orientador:** Prof.º Dr. Carlos Jorge Paixão

BELÉM-PA

2024

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo FICAT, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

F383a Ferreira, Michel de Vilhena.
Arquivo e escritura na cultura epistemológica do ensino superior na Amazônia paraense /
Michel de Vilhena Ferreira. — 2024.

194 f. : il. color.

Orientador(a): Prof.º Dr. Carlos Jorge Paixão
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2024.

1. Filosofia, História e Epistemologia das Ciências Humanas, das Ciências Sociais,
das Ciências da Educação, dos Sistemas de Pensamento e das Mentalidades. 2. Educação na
Amazônia; Ensino Superior; stricto sensu. 3. Grupos ou Núcleos de Pesquisa e de Estudos;
Diretórios de Grupos de Pesquisa (DGP's); Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico
e Tecnológico (CNPq). 4. Arqueogenealogia do arquivo em Michel Foucault (1926-1984).
5. Gramatologia da escritura em Jacques Derrida (1930-2004). I. Título.

MICHEL DE VILHENA FERREIRA

ARQUIVO E ESCRITURA NA CULTURA EPISTEMOLÓGICA DO ENSINO SUPERIOR NA AMAZÔNIA PARAENSE

Aprovada em: ____/____/____.

Conceito: _____.

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como critério final para a obtenção do título de doutor. **Linha de Pesquisa:** Educação, Cultura e Sociedade. **Orientador:** Prof.º Dr. Carlos Jorge Paixão

BANCA EXAMINADORA:

Prof.º Dr.º Carlos Jorge Paixão
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFPA)
(Orientador – Presidente da Banca)

Prof.º Dr. Waldir Ferreira de Abreu
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFPA)
(Avaliador Interno)

Prof.º Dr. Damião Bezerra Oliveira
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFPA)
(Avaliador Interno)

Prof.ª Dr.ª Lucélia de Moraes Braga Bassalo
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UEPA)
(Avaliadora Externa)

Prof.º Dr. Cláudio Emídio Silva
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGECEM/UNIFESSPA)
(Avaliador Externo)

Prof.º Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFPA)
(Avaliador Interno – Suplente)

Prof.ª Dr.ª Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UEPA)
(Avaliadora Externa – Suplente)

Ao clã Vilhena.

Ao Jajá e à Dedéo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, ao Estado Democrático Republicano Brasileiro, às Instituições Oficiais e a todas as pessoas envolvidas. Deus seja louvado! Amém!

Agradeço ao Governo Federal, nas pessoas jurídicas da Universidade Federal do Pará (UFPA), do Instituto de Ciências da Educação (ICED) e do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED).

Agradeço a todos os meus Professores Doutores do Curso de Doutorado: André Rodrigues Guimarães, Carlos Nazareno Ferreira Borges, Laura Maria Silva Araújo Alves, Olgaíses Cabral Maués e Sônia Regina dos Santos Teixeira.

Agradecimentos especiais ao EPsTEM (Grupo de Estudos e Pesquisa em Teorias, Epistemologias e Métodos da Educação), na figura do coordenador Prof.º Dr. Carlos Jorge Paixão; e ao PAIDEIA (Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia da Educação, Epistemologia e Formação), na figura do coordenador Prof.º Dr. Damião Bezerra Oliveira. Aos amigos do EPsTEM: Rafael, Cleumir, Dilza, Márcia, Ilka, Letícia, Ceane e Gênisson. À amiga do PAIDEIA: Camila.

Agradecimentos especiais à Banca de Defesa da Universidade Federal do Pará (UFPA), na figura do Prof.º Dr. Carlos Jorge Paixão, do Prof.º Dr. Waldir Ferreira de Abreu, do Prof.º Dr. Damião Bezerra Oliveira e do Prof.º Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges. Da Universidade do Estado do Pará (UEPA), na figura da Prof.ª Dr.ª Lucélia de Moraes Braga Bassalo e na figura da Prof.ª Dr.ª Invanilde Apoluceno de Oliveira. Da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), na figura do Prof.º Dr. Cláudio Emídio Silva.

Às queridas amigas Andréea Vieira do PPGED, turma do ano de 2020, e Ana Lúcia Oliveira da Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST) da UFPA.

Agradeço aos que já se foram! Em especial, ao meu avô querido, Jesus Nazareno Machado de Vilhena (*in memoriam*) e à minha avó Maria de Lourdes Ferreira de Vilhena (Dona Bia) (*in memoriam*). Ao meu primeiro marido, o Prof.º Dr. Wladirson Ronny da Silva Cardoso (*in memoriam*). Ao meu querido colega e amigo do Instituto de Ciências Educação Izan Rodrigues

de Souza Fortunato (*in memoriam*). Ao Prof.º Dr. Sílvio Ancisar Sànchez Gamboa (*in memoriam*), da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (FAE/UNICAMP). Thiago Dias (*in memoriam*).

Agradecimentos especiais ao clã dos Vilhena, residentes à Rua Domingos Marreiros, n.º 294, Umarizal, Belém, Pará. Especialmente à matriarca Maria de Lourdes Ferreira de Vilhena (Dona Bia) (*in memoriam*) – comerciante do mercado de mariscos, de massa (carne desfiadinha) e de pata (unha) do artrópode *brachyura* (vulgarmente conhecido como caranguejo), que originam o prato da culinária regionalista casquinha de caranguejo (massa da carne refogada com farofa) e da iguaria típica unha de caranguejo (croquete de fritura do tipo coxinha feito com a pata do caranguejo como haste e com a massa da carne como recheio). À sua irmã de filiação D. Joana Lúcia Simões, minha tia-avó, querida Titia, governanta do lar, administradora da empresa, do cabaré (Do cabaré ao lar). Ao meu tio querido Kleber Ferreira de Vilhena, desde sempre minha garantia de acesso do processamento de dados à *cybercultura*, da Tecnologia da Informação à Inteligência Artificial. Ao tio Àtila, tia Tânia, tio Arnaldo e tio Mauro.

Agradeço a Jardel Nazareno dos Santos Ferreira e à Melice Deolinda de Vilhena Ferreira. Papai e mamãe! Aos meus irmãos Bruno e Fernanda.

Agradecimento especial à Marcelo Nunes de Vasconcellos, amigo de longa data, mas que sempre se manteve por perto, em momentos de “reflexividade crítica” e em momentos de “arquirracionalismo crítico”. Agradecimento especial às queridas amigas Evelyn Thays Souza da Silva e Regina Celis Cardoso Cruz.

Alan Pojo, Dalton Martins, Adivan Jarbas, Socorro Bittencourt, Socorro Guimarães, Kleber Duarte, Erica Melim, Fernanda Sbrama, Chrys Segtowick, Bruno Pamplona, Esther Barbosa, Waldener Junior, Eliany Pinheiro, João Ataíde, Marcelo Magno, Anderson Navarro, Mauro Cristian, Gabriel Ferreira, Ranulfo Vital, Carlos Eduardo, Flávio Progênio, Diogo Lira, Felipe e Luhan (Irmãos Barradas), Jorcileia Trindade, Viviane Pantoja, Marinaldo Silva, Max Costa, Cleber Barros, enfim, à todos aqueles que estiveram presentes bem de perto desta realização!

Gratidão!

“O dandismo é o último rasgo de heroísmo nas decadências”
(Baudelaire, 2009, p. 17)

FERREIRA, Michel de Vilhena. **Arquivo e escritura na cultura epistemológica do ensino superior na Amazônia paraense**. Belém: UFPA, 2024. 194 f. (Tese de Doutorado - Programa de Pós-graduação em Educação)

Resumo: Esta pesquisa de tese identifica e analisa as conexões que se estabelecem entre a escrita e a produção do arquivo e da escritura na cultura epistemológica do Ensino Superior no *stricto sensu*. Para isso, cartografou Núcleos ou Grupos de Pesquisa Científica e de Estudos em Educação no Ensino Superior da pós-graduação *stricto sensu* existentes na região da Amazônia paraense, como também entrevistou seus integrantes ou egressos, acadêmicos-pesquisadores em formação docente, mestrandos ou doutorandos, mestres ou doutores, integrantes ou egressos. O tempo-lugar destes indivíduos-sujeitos participantes da pesquisa é o próprio campo institucional de ensino e de pesquisa, o próprio campo institucional de análise e de intervenção, ou seja, é o próprio ambiente de pesquisa de funcionamento do Ensino Superior do *stricto sensu*. Os núcleos teórico-metodológicos partem da transversalidade interdisciplinar dos campos de saber que compõem as Filosofia, História e Epistemologia das Ciências Humanas, das Ciências Sociais, das Ciências da Educação, dos Sistemas de Pensamento e das Mentalidades, com ênfase em duas matrizes epistemológicas: a arqueogenealógica de Michel Foucault (1926-1984) e a gramatológica de Jacques Derrida (1930-2004), particularmente, dos temas-problemas que emergem do conceito do arquivo em Foucault e dos temas-problemas que emergem do conceito escritura em Derrida. O conjunto do arranjo da propedêutica tecnológica da sequência técnica de procedimentos metodológicos na coleta de dados foi dividida em duas partes principais. A primeira parte, a procedimental, consistiu no levantamento dos Núcleos ou Grupos de Pesquisa e Estudos na base de dados informacionais do Diretórios dos Grupos de Pesquisa (DGP) na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Brasil. Foi realizado um recorte temático para a busca parametrizada no DGP do CNPq, selecionando apenas aqueles das áreas do conhecimento das Ciências Humanas e Ciências da Educação, depois um escalonamento em três níveis regionais: nível de Brasil, nível de Região Norte e nível de Pará. O outro recorte de clivagem, foi a utilização das categorias “educação” e “epistemologia” na composição da identificação dos seus nomes e/ou no texto dos seus descritores oficiais, aqueles eminentemente envolvidos com objetos ou com objetivos relacionadas à epistemologia das ciências humanas ou à epistemologia da educação. A segunda parte consistiu em entrevista por meio da aplicação do formulário-questionário estruturado com as questões de pesquisa (no Google Forms) aos indivíduos-sujeitos, agora partícipes, acadêmicos-pesquisadores em formação docente, mestrandos ou doutorandos, como também, mestres e doutores, integrantes ou egressos de Núcleos ou Grupos de Pesquisa e Estudos em Educação (DGP’s/CNPq) e de Programas de Pós-graduação em Educação (PPGED’s). A busca parametrizada contabilizou um total de 9 (nove) Núcleos ou Grupos de Pesquisa e Estudos na base de dados informacionais que trabalham epistemologia: 1) Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAÊ); 2) Conversações: Filosofia, Educação e Arte; 3) Filosofia, Ética e Educação; 4) Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Gêneros, Feminismos e Interseccionalidade; 5) Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Epistemologia do Feminismo Negro; 6) Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociobiodiversidade com as Populações Autóctones da Amazônia e América Latina; 7) Paideia – Filosofia da Educação, Epistemologia e Formação; 8) Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Teorias, Epistemologias e Métodos da Educação (EPsTEM); 9) Processos Linguísticos em Educação Matemática (Prolem). As entrevistas revelaram que o significado da conexão que se estabelece entre a escrita e a produção do arquivo e da escritura na cultura epistemológica do Ensino Superior no *stricto sensu* envolve uma relação estratégica entre leitura e escrita, uma relação integrada, uma relação sistemática, na qual a escritura de uma dissertação ou de uma tese não começa, propriamente, na ação de escrever, mas na maturação das ideias que advém das leituras feitas ao longo do processo de elaboração para serem, então, arquivadas na forma de escritura. Os resultados encontrados, corroboram e ratificam, portanto, a existência de políticas e de práticas de arquivo e de escritura no ensino superior *stricto sensu* na Amazônia paraense, dentro dos Grupos de Pesquisa e Estudos encontrados, como exercício de laboratório institucional e científico de seus pesquisadores membros. Os resultados da pesquisa, corroboram e ratificam, a existência de práticas arqueogenealógicas e gramatológicas, nos termos de Foucault e de Derrida. Ambas propõem a ruptura com a unidade universal do signo, ou seja, do significante e do significado supostamente universais, problematizando proficuamente o debate do estrutural vs. pós-estrutural, e, desta forma, portanto, reafirmamos nossa familiaridade com esta episteme dos métodos, estando epistemologicamente vigilante, exercendo a marcação da vigilância epistemológica, atenta quando do romper epistemológico de qualquer unidade-síntese em questão, atenta quando do processo da ruptura da barreira epistemológica na transposição da síntese-universal de qualquer signo psicossociolinguístico. Os participantes em nenhum momento lançaram mão do emprego tácito ou tecnológico destas abordagens nas práticas enunciativo-discursivas, no que concerne ao referencial conceitual destas duas matrizes, ou seja, do uso do referencial filosófico, histórico, teórico, metodológico, conceitual e epistemológico. Mesmo assim, os resultados da pesquisa reafirmam a sua existência na prática sócio-política ou na prática lítero-social, e, ressignifica a cultura do arquivo e da escritura, que, encontra-se em vigor na política científica e em pleno andamento na prática epistemológica do ensino superior do *stricto sensu* na nossa região nos Grupos de Pesquisa e Estudos, através de seus participantes.

Palavras-chave: educação; ensino superior; epistemologia; arquivo; escritura.

FERREIRA, Michel de Vilhena. **Archive and writing in the epistemological culture of higher education in the Amazon of Pará**. Belém: UFPA, 2024. 194 p. (Doctoral Thesis – Postgraduate Program in Education).

Abstract: This thesis research identifies and analyzes the connections that are established between writing and the production of archives and writing in the epistemological culture of Higher Education in the stricto sensu. To this end, he mapped Núclei or Groups of Scientific Research and Studies in Education in Higher Education of stricto sensu postgraduate studies existing in the Amazon region of Pará, as well as interviewed their members or graduates, academic-researchers in teaching training, master's or doctoral students, masters or doctors, members or graduates. The time-place of these individual-subjects participating in the research is the very institutional field of teaching and research, the very institutional field of analysis and intervention, that is, it is the very research environment for the functioning of Higher Education in the strict sense. The theoretical-methodological cores depart from the interdisciplinary transversality of the fields of knowledge that make up Philosophy, History and Epistemology of Human Sciences, Social Sciences, Educational Sciences, Systems of Thought and Mentalities, with an emphasis on two epistemological matrices: the archaeogenealogical of Michel Foucault (1926-1984) and the grammatological of Jacques Derrida (1930-2004), particularly of the problem themes that emerge from the concept of the archive in Foucault and the problem themes that emerge from the writing concept in Derrida. The entire arrangement of the technological propaedeutics of the technical sequence of methodological procedures in data collection was divided into two main parts. The first procedural part consisted of surveying the Centers or Research and Study Groups in the informational database of the Directories of Research Groups (DGP) on the Lattes Platform of the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq) of Brazil. A thematic section was carried out for the parameterized search in the CNPq DGP, selecting only those from the areas of knowledge of Human Sciences and Educational Sciences, then an escalation into three regional levels: Brazil level, North Region level and Pará level. The other cleavage cut was the use of the categories “education” and “epistemology” in the composition of the identification of their names and/or in the text of their official descriptors, those eminently involved with objects or objectives related to the epistemology of the human sciences or epistemology of education. The second part consisted of an interview through the application of a questionnaire form structured with research questions (in Google Forms), to individual subjects, now participants, academic-researchers in teaching training, master's or doctoral students, as well as masters and doctors, members or graduates of Centers or Groups for Research and Studies in Education (DGP's/CNPq) and Postgraduate Programs in Education (PPGED's). The parameterized search counted a total of 9 (nine) Centers or Research and Study Groups in the informational database that work on epistemology: 1) Advanced Center for Studies in Education and Physical Education (CAÊ); 2) Conversations: Philosophy, Education and Art; 3) Philosophy, Ethics and Education; 4) Education, Gender, Feminism and Intersectionality Study and Research Group; 5) Study and Research Group on Education and Epistemology of Black Feminism; 6) Study and Research Group on Education and Sociobiodiversity with Autochthonous Populations of the Amazon and Latin America; 7) Paideia – Philosophy of Education, Epistemology and Training; 8) Study and Research Group on Educational Theories, Epistemologies and Methods (EPsTEM); 9) Linguistic Processes in Mathematics Education (Prolem). The interviews revealed that the meaning of the connection that is established between writing and the production of archives and writing in the epistemological culture of Higher Education in the strict sense involves a strategic relationship between reading and writing, an integrated relationship, a systematic relationship, in which The writing of a dissertation or a thesis does not begin, properly, with the action of writing, but with the maturation of ideas that come from the readings made throughout the elaboration process, to be then archived in the form of writing. The results found corroborate and ratify, therefore, the existence of archive and writing policies and practices in higher education stricto sensu in the Amazon region of Pará, within the Research and Study Groups found, as an institutional and scientific laboratory exercise of its member researchers. The results of the research corroborate and ratify the existence of archeogenealogical and grammatological practices, in the terms of Foucault and Derrida. Both propose the rupture with the universal unity of the sign, that is, of the supposedly universal signifier and meaning, fruitfully problematizing the debate of the structural vs. post-structural, and, in this way, therefore, we reaffirm our familiarity with this episteme of methods, being epistemologically vigilant, exercising the marking of epistemological vigilance, attentive when breaking the epistemological barrier of any synthesis-unit in question, attentive when the process of breaking the epistemological barrier in the transposition of the universal synthesis of any psychosociolinguistic sign. The participants at no time made use of the tacit or technological use of these approaches in their enunciative-discursive practices, with regard to the conceptual framework of these two matrices, that is, the use of the philosophical, historical, theoretical, methodological, conceptual and epistemological framework. Even so, the results of the research reaffirm their existence in socio-political practice or in literary-social practice, and redefine the culture of the archive and writing, which is in force in scientific policy and in full swing in the epistemological practice of stricto sensu higher education in our region in the Research and Study Groups, through their participants.

Keywords: education; higher education; epistemology; archive; writing.

FERREIRA, Michel de Vilhena. **Archives et écriture dans la culture épistémologique de l'enseignement supérieur en Amazonie du Pará**. Belém: UFPA, 2024. 194 p. (Thèse de doctorat – Programme de troisième cycle en éducation).

Résumé: Cette recherche de thèse identifie et analyse les liens qui s'établissent entre l'écriture et la production d'archives et l'écriture dans la culture épistémologique de l'Enseignement supérieur au sens strict. À cette fin, il a cartographié les noyaux ou groupes de recherche scientifique et d'études sur l'éducation dans l'enseignement supérieur d'études postuniversitaires stricto sensu existant dans la région amazonienne du Pará, ainsi que des entretiens avec leurs membres ou diplômés, des universitaires-chercheurs en formation pédagogique, de maîtrise ou doctorants, masters ou docteurs, membres ou diplômés. Le lieu-temps de ces individus-sujets participant à la recherche est le champ même institutionnel de l'enseignement et de la recherche, le champ même institutionnel de l'analyse et de l'intervention, c'est-à-dire l'environnement même de la recherche pour le fonctionnement de l'Enseignement supérieur au sens strict du terme. Les noyaux théorico-méthodologiques partent de la transversalité interdisciplinaire des domaines de connaissance qui composent la Philosophie, l'Histoire et l'Épistémologie des Sciences Humaines, les Sciences Sociales, les Sciences de l'Éducation, les Systèmes de Pensée et les Mentalités, en mettant l'accent sur deux matrices épistémologiques : l'archéogénéalogique de Michel Foucault (1926-1984) et le grammatologique de Jacques Derrida (1930-2004), en particulier, des thèmes problématiques qui émergent du concept d'archive chez Foucault et des thèmes problématiques qui émergent du concept d'écriture chez Derrida. L'ensemble de la propédeutique technologique de la séquence technique des procédures méthodologiques de collecte de données a été divisé en deux parties principales. La première partie procédurale a consisté à enquêter sur les Centres ou Groupes de Recherche et d'Études dans la base de données d'information des Répertoires des Groupes de Recherche (DGP) de la Plateforme Lattes du Conseil National pour le Développement Scientifique et Technologique (CNPq) du Brésil. Une section thématique a été réalisée pour la recherche paramétrée dans le CNPq DGP, en sélectionnant uniquement ceux des domaines de connaissance des Sciences Humaines et des Sciences de l'Éducation, puis une escalade en trois niveaux régionaux: niveau Brésil, niveau Région Nord et niveau Pará. Le clivage était l'utilisation des catégories « éducation » et « épistémologie » dans l'identification de leurs noms et/ou dans le texte de leurs descripteurs officiels, ceux éminemment impliqués dans des objets ou avec des objectifs connexes. À l'épistémologie des sciences humaines ou à l'épistémologie de l'éducation. La deuxième partie consistait en un entretien par l'application d'un formulaire de questionnaire structuré avec des questions de recherche (dans Google Forms), auprès de sujets individuels, aujourd'hui participants, universitaires-chercheurs en formation pédagogique, étudiants en maîtrise ou en doctorat, ainsi qu'en maîtrise et en doctorat, membres ou diplômés de Centres ou Groupes de recherche et d'études en éducation (DGP/CNPq) et de Programmes de troisième cycle en éducation (PPGED). La recherche paramétrée a dénombré un total de 9 (neuf) Centres ou Groupes de Recherche et d'Études dans la base de données informationnelle qui travaillent sur l'épistémologie: 1) Centre Avancé d'Études en Éducation et Éducation Physique (CAÊ); 2) Conversations: philosophie, éducation et art; 3) Philosophie, éthique et éducation; 4) Groupe d'étude et de recherche sur l'éducation, le genre, le féminisme et l'intersectionnalité; 5) Groupe d'étude et de recherche sur l'éducation et l'épistémologie du féminisme noir; 6) Groupe d'étude et de recherche sur l'éducation et la sociobiodiversité avec les populations autochtones d'Amazonie et d'Amérique latine; 7) Paideia – Philosophie de l'éducation, épistémologie et formation; 8) Groupe d'étude et de recherche sur les théories, épistémologies et méthodes éducatives (EPsTEM); 9) Processus linguistiques dans l'enseignement des mathématiques (Prolem). Les entretiens ont révélé que le sens du lien qui s'établit entre l'écriture et la production d'archives et l'écriture dans la culture épistémologique de l'Enseignement supérieur au sens strict implique une relation stratégique entre lecture et écriture, une relation intégrée, une relation systématique, en La rédaction d'un mémoire ou d'une thèse ne commence pas, à proprement parler, par l'action d'écrire, mais par la maturation d'idées issues des lectures faites tout au long du processus d'élaboration, pour être ensuite archivées sous forme d'écriture. Les résultats trouvés corroborent et ratifient donc l'existence de politiques et de pratiques d'archives et d'écriture dans l'enseignement supérieur stricto sensu en Amazonie du Pará, au sein des groupes de recherche et d'études trouvés, comme exercice de laboratoire institutionnel et scientifique pour leurs membres chercheurs. Les résultats de la recherche corroborent et ratifient l'existence de pratiques archéogénéalogiques et grammatologiques, selon les termes de Foucault et Derrida. Tous deux proposent une rupture avec l'unité universelle du signe, c'est-à-dire du signifiant et du signifié prétendant universels, problématisant avec compétence le débat structurel contre structurel. post-structural, et, de cette manière, nous réaffirmons donc notre familiarité avec cette épistémè des méthodes, étant épistémologiquement vigilants, exerçant le marquage de la vigilance épistémologique, attentifs à la rupture épistémologique de toute unité de synthèse en question, attentifs lorsque le processus de rupture de la barrière épistémologique dans la transposition de la synthèse universelle de tout signe psycho-sociolinguistique. À aucun moment les participants n'ont eu recours à l'usage tacite ou technologique de ces approches dans les pratiques énonciatives-discursives, en ce qui concerne le cadre conceptuel de ces deux matrices, c'est-à-dire l'utilisation des aspects philosophiques, historiques, théoriques, méthodologiques, conceptuels et cadre épistémologique. Néanmoins, les résultats de la recherche réaffirment son existence dans la pratique socio-politique ou dans la pratique littéraire-sociale, et redonnent du sens à la culture de l'archivage et de l'écriture, en vigueur dans la politique scientifique et en pleine épistémologie stricto sensu. l'enseignement supérieur de notre région au sein des Groupes de Recherche et d'Études, à travers ses participants.

Mots-clés: éducation ; enseignement supérieur; épistémologie; déposer; écriture.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CE	Ciências da Educação
CH	Ciências Humanas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CS	Ciências Sociais
DEFHE	Departamento de Filosofia e História da Educação
DGP	Diretório de Grupos de Pesquisa
FE	Faculdade de Educação
EPSTED	Seminário de Epistemologia e Teorias da Educação
EPsTEM	Grupo de Pesquisa e Estudos Sobre Teorias, Epistemologias e Métodos da Educação
ICED	Instituto de Ciências da Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e do Sudeste do Pará
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE IMAGENS

Figura 1. Aracne.	01, 02, 03 e 18
Figura 2. Capa do LP I Love You.	19
Figura 3. Antonin Artaud em 1926.	59
Figura 4. A refeição dos estruturalistas.	83

LISTA DE QUADROS

Tabela I – Exemplos de Documentação e de Instituição Expedidora	125
---	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
Breve Ilustração da Passagem da Escrita Textual Mitológica à Escrita Textual Científica Contemporânea	18
Breve Ilustração da Aproximação Discursiva e Filiação na Escrita Textual Científica com os Temas do Arquivo e da Escritura	21
Filosofia, História e Epistemologia das Ciências Humanas, das Ciências Sociais, das Ciências da Educação, dos Sistemas de Pensamento e das Mentalidades	21
Da Demarcação Epistemológica e Metodológica da Pesquisa	22
Da Teorética ou Teoria Sintética da Epistemologia Crítica: O “Paradigma Gamboa” da Pesquisa Científica em Ciências da Educação	27
O Paradigma Gamboa da Pesquisa em Educação, os Enfoques Paradigmáticos e os Níveis da Pesquisa Científica	31
Da Problematização Crítica e da Técnica de Pesquisa da Tese: a Arqueogenealogia da Produção do Arquivo e da Escritura	33
Da Hipotetização e da Justificativa da Pesquisa	36
Do Tempo-Lugar dos Sujeitos Participantes da Pesquisa e da Técnica de Coleta de Dados	39
Dos Objetivos da Pesquisa	40
Do Objetivo Geral	40
Dos Objetivos Específicos	40
SEÇÃO – 1 – DA TEORÉTICA GERAL DA SOCIEDADE, DO SUJEITO E DA SUBJETIVIDADE: por uma Arqueogenealogia do Indivíduo Moderno no Contemporâneo	43
1.1. Idade Moderna ou Modernidade, Modernização e Reflexividade Crítica	43
1.2. Michel Foucault e a Constituição do Sujeito Moderno	46
1.3. Os Processos de Objetivação e de Subjetivação Histórica e Política	49
1.4. A Ogiva Nuclear do Inconsciente Maquínico: a Produção do Desejo no Sujeito e o Sujeito do Desejo na Produção	51
1.5. Biopoder & Biopolítica: o Poder de Disciplina Sobre o Corpo do Sujeito do Desejo	55
1.6. A Episteme dos Métodos no Cronotopo Foucaultiano	58
1.7. Controle do <i>Devir</i> , Esquizoanálise & Antropofagia	62

SEÇÃO – 2 – DA TEORÉTICA GERAL DO CONHECIMENTO E DA EPISTEMOLOGIA: da Linguística à Arqueogenealogia de Michel Foucault 71

- 2.1. Dimensionando o Panorama dos Estudos da Linguagem: dos estudos linguísticos e estudos do discurso como prática de produção de significado e de sentido à prática de análise enunciativa do discurso 71
- 2.2. Elementos de Linguagem e Arqueogenealogia em Michel Foucault 83
- 2.3. Ontologia Histórica e Arquirracionalismo Crítico em Michel Foucault 92

SEÇÃO – 3 – DA TEORÉTICA GERAL DA FILOSOFIA, HISTÓRIA E EPISTEMOLOGIA DA HISTORIOGRAFIA: da Escola dos *Annales* e Escola de *Frankfurt* à Nova História Cultural e Estudos Culturais da Educação 97

- 3.1. História e Historiografia à Brasileira 97
- 3.2. A Escola Teórico-Científica no *Stricto Sensu* 100
- 3.3. A Escola de *Frankfurt*, a Escola dos *Annales* e a Nova História Cultural 103
- 3.3.1. Uma Introdução à Crítica Documental 106
- 3.4. Filosofia Fundamental e Filosofia da Cultura 107
- 3.5. Outros Conceitos de Cultura Moderna e Contemporânea 111
- 3.6. Culturalismo Contemporâneo, Racionalização e Epistemologização da Educação 114
- 3.7. Culturalismo Contemporâneo e Estudos Culturais da Ciência e da Educação 117

SEÇÃO – 4 – DA TEORÉTICA GERAL DA FILOSOFIA, HISTÓRIA E EPISTEMOLOGIA DO ARQUIVO E DA ESCRITURA: o uso dos conceitos em Michel Foucault e em Jacques Derrida 122

- 4.1. Do Documentalista ao Arqueogenealogista 122
- 4.2. O Arquivo e a Escrita na Literatura 129
- 4.3. A Arqueogenealogia do Arquivo e a Gramatologia da Escrita 138
- 4.4. O Arquivo e a Escrita em Jacques Derrida 140
- 4.5. A Biografia e a Autobiografia: Escritas do Eu, Escritas de Si 144

SEÇÃO – 5 – DA TEORÉTICA GERAL DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO SUPERIOR: os Núcleos ou Grupos de Estudos e de Pesquisas Científicas em Educação no *Stricto Sensu* 148

- 5.1. Análise epistemológica e “episteme dos métodos” nos Núcleos ou Grupos Científicos de Pesquisa da Pós-Graduação em Educação na Amazônia Paraense 148

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	155
RESULTADOS E DISCUSSÕES	157
Dos Grupos ou Núcleos de Pesquisa e Estudos Encontrados	157
Das Questões com Integrantes dos Grupos ou Núcleos de Pesquisa e Estudos Encontrados	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	173
ANEXOS	184

INTRODUÇÃO

Breve Ilustração da Passagem da Escrita Textual Mitológica à Escrita Textual Científica Contemporânea

Partimos de outro tipo de gênero de escrita textual, de um tipo de texto mítico, para introduzir o dialogismo e o diálogo, primeiramente, com os nossos interlocutores, depois, possivelmente, como os nossos leitores. O encontramos ainda no curso de graduação em Psicologia, no decurso de nossa formação teórica, metodológica, epistemológica e técnica. Enfim, dentro de uma a prática psicológica de base psicanalítica, e que, aqui agora, o reproduzimos na íntegra, porque expõe de maneira muito sucinta, o que queremos ilustrar através de uma cena originária mítica da antiga mitologia grego-romana, na qual esta cultura tenta explicar a existência de aranhas e a produção de suas teias, a partir de uma tensão existente entre a deusa Atena, mãe da semi-deusa Aracne (Figura 1). Ilustra um conflito arquetípico entre mãe e filha, entre deuses e semi-deuses, entre humanos e inumanos, entre deuses e monstros.

Aracne, personagem mítica que aparece em textos de Ovídio, exímia tecelã, esqueceu-se de sua dimensão humana e, numa atitude imprudente soberba, pretendeu ter seu talento apenas para si mesma. Isolou-se na presunção de que seus trabalhos eram inigualáveis e, assim, perdeu contato com sua mestra divina Atena, a mãe da tecelagem. Numa atitude maternal, a deusa disfarçada de velhinha aconselhou-a arrepender-se, porém foi insultada para que seus trabalhos fossem comparados. A deusa Atena, ofendidíssima, aceitou o desafio. *Ambas teceram histórias*. Atena teceu histórias sobre as metamorfoses através das quais certos deuses têm punido seus rivais, também teceu a si própria e outros deuses em sua magnificência. Aracne, por sua vez, desenhou histórias maliciosas das metamorfoses e das intrigas entre os deuses, “era um trabalho de sutil maledicência e de reprovação”. A despeito da perfeição do trabalho de sua discípula, “Atena o rasga, e fere sua rival com uma agulha. Aracne insultada enforca-se. Atena sustenta-a no ar e não a deixa morrer. Transforma em aranha e diz-lhe que se quisesse continuar seu trabalho de tecitura, que assim seria (Bernardes & Hoenisch, 2003, p. 95, aspas dos autores, negrito nosso).

Escolhemos este mito para utilizá-lo como superfície de um signo metafórico, a partir do qual pretendemos introduzir nossas aproximações e conduzir nossas problematizações teórico-metodológicas, até porque “operamos com a proposição de representação em coadunação com uma crise epistemológica, complexa e em pleno andamento” (Bernardes & Hoenisch, 2003, p. 102), no Contemporâneo. Longe de querer despertar imaginações, efeitos fenomenológicos, provocar interpretações, processos hermenêuticos ou incitar discursos, o que reproduzimos acima na íntegra, nos serve apenas como dispositivo inicial, o ponto de partida de nossa demarcação epistemológica, de nossa *démarche*, de nossa *epistemê*, de nossa *episteme dos métodos* para o desenvolvimento deste trabalho de Pesquisa de Tese em Educação.

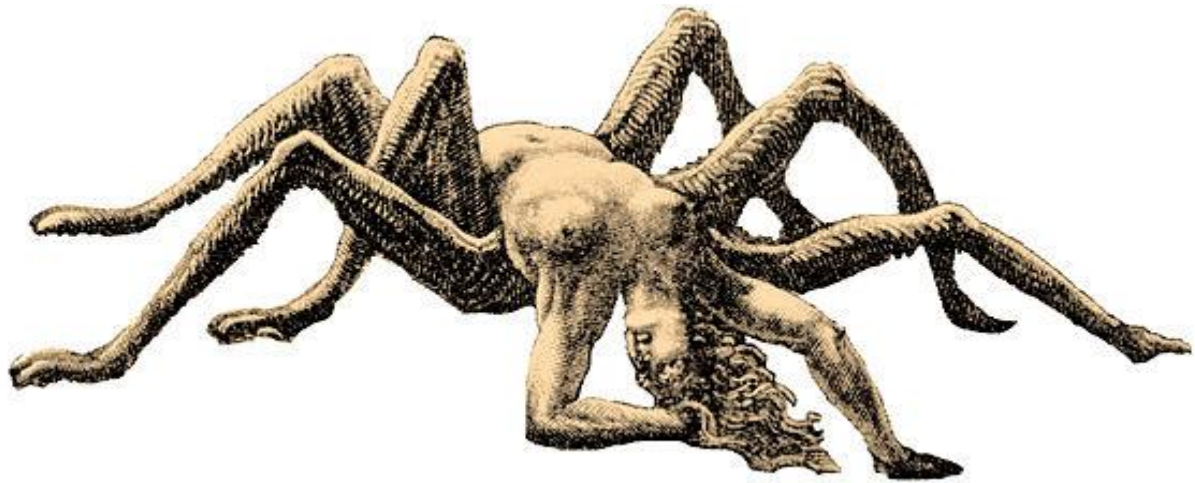


Figura 1: Aráchne de Gustave Doré, Desenho para ilustração de Inferno de Dante, 1861¹.

Ainda assim, mesmo operando em coadunação com uma crise científica e epistemológica na Contemporaneidade, enquanto doutorando nos arriscamos partir da utilização de uma gama de categorias, de uma rede de conceitos, de um conjunto de léxicos universitários, acadêmicos e científicos, enfim, de um acervo lexical de altíssima complexidade teórico-conceitual, tais como: “indivíduo”, “sociedade”, “sujeito”, “discurso”, “subjetividade”, “identidade”, “língua”, “fala”, “linguagem”, “linguística”, “representação”, “subjetivação”, “objetivação”, “signo”, “significante”, “significado”, “sentido”, “significação”, “saber”, “poder”, “alteridade”, “diferença”, “currículo”, “norma”, “normalização”, “medicalização”, “judicialização”, “educação”, “produção”, “reprodução”, “disciplina”, “teoria”, “método”, “prática”, “crítica”, “política”, “ética”, “estética”, “teorética”, “dialética”, “episteme”, “epistemologia”, “epistemológico”, “inconsciente”, “inconsciência”, “ciência”, “consciência”, “científico”, “cultura”, “literatura”, “leitura”, “enunciado”, “polifonia”, “escrita”, “arquivo”, “escritura”, “documento”, “texto”, “autoria”, “livro”, “obra”, “classes”, “séries”, “cartografia”, “positivista”, “realista”, “funcionalista”, “estruturalista”, “iluminista”, “romântico”, “romance”, “romanesco”, “modernista”, “impressionista”, “surrealista”, “antropofágico”, “antropofagista”, etc.,

¹ Gustave Doré. (1861). **Arachne**. Desenho para ilustração de Inferno de Dante. In: < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Arachne#/media/Ficheiro:Arachne.jpg> >. Último acesso em: 21 de janeiro de 2024, às 12:01hs.

Acima, só para citar alguns da nossa tessitura, melhor dizendo, das tecituras que nos propomos nesta Pesquisa de Tese em Educação. Nesse sentido, deseja-se, tal como Aracne, empreender a composição de uma tapeçaria textual com estes conceitos, à luz *iluminista* e *pós-iluminista*, de diversos movimentos intelectuais, modernos e contemporâneos, disciplinares ou não. Lembrando que, diferentemente de outros insetos, aranha não faz metamorfose, não vira borboleta furta-cor, não bate as asas para voar no ar, não ajuda na polinização. Vive numa teia empoeirada em meio a escombros, canteiros e vestígios, porões e sótãos. Seu melhor capítulo derradeiro com final feliz não seriam, necessariamente, nem o genocídio homicida da mãe, muito menos seu suicídio camicase, mas seria sucumbir depois do ferrão do escorpião-rei! Sem muita escolha, à Aracne, filha de Zeus com Atena, só restaram vinganças e maldições maledicentes de sua própria progenitora, sua própria mãe e deusa. Maldição de Atena! Maldita Atena! Deusa da civilização! (Figura 2).



Figura 2: Decalque contemporâneo da imagem da deusa Atena em capa de disco de vinil da década de setenta do século XX².

² A famosa silhueta da Estátua da Liberdade de Nova York, representa, com toda certeza, uma das mais célebres, da fertilíssima simbologia que o mito da deusa Atena agregou e que o Ocidente herdou.. Capa do I Love You. (1979). Long Play (LP), vulgarmente conhecido como disco de vinil. Gravadora Som Livre. Disponível in: < https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-4044221298-lp-i-love-you-1979-coletnea-som-livre_JM#position=2&search_layout=stack&type=item&tracking_id=79ce458f-11ee-45c9-b104-f60c2848b752&gid=1&pid=1 >. Último acesso em: 21 de fevereiro de 2024, às 12:11hs. Disponível ainda em: < <https://youtu.be/rWP47JzyCX8?si=toHZUIyRONAMwgcN> >. Último acesso em: 21 de fevereiro de 2024, às 12:11hs.

Breve Ilustração da Aproximação Discursiva e Filiação na Escrita Textual Científica com os Temas do Arquivo e da Escrita

Meus encontros com Michel Foucault (1926-1984) e com Jacques Derrida (1930-2004) ocorrem em 2003, durante as graduações em Pedagogia na Universidade do Estado do Pará (UEPA) e em Psicologia na Universidade Federal do Pará (UFPA), momento no qual inicia-se uma composição arqueogenealógica e gramatológica, quando ocorreram as primeiras aproximações com os temas do arquivo em Foucault e da escrita em Derrida, seguindo as pistas, nos rastros e nos vestígios, do Prof.º Dr. Ricardo Pimentel Mélo, professor das cadeiras de Psicologia Social e Psicologia Institucional, coordenador do Grupo ou Núcleo de Pesquisas e de Estudos chamado de Práticas Discursivas e de Produção de Sentido. Ainda que não fosse integrante regulamentado no diretório deste Núcleo de Pesquisa, sempre reservava um tempo para cumprir com os currículos e programas por ele propostos, fazendo as leituras, as consultas de fontes e as pesquisas de maneira informal e extracurricular.

Durante o Mestrado em Educação (2014-2016) (Ferreira, 2018; 2016), no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), enquanto desenvolvia a pesquisa, sob a orientação e supervisão da Prof.ª Dr.ª Flávia Cristina Silveira Lemos, coordenadora Núcleo ou Grupo de Pesquisa e de Estudos Transversalizando, concluí meus primeiros passos na arqueogenealogia na pós-graduação *stricto sensu* em nível de Mestrado, que mais tarde se intensificaram enquanto aluno em formação docente do curso de Doutorado em Educação no mesmo programa de pós-graduação *stricto sensu*, e, mais especificamente, já enquanto integrante do Núcleo ou Grupo de Pesquisa e de Estudos sobre Teorias, Epistemologias e Métodos da Educação (EPsTEM).

Filosofia, História e Epistemologia das Ciências Humanas, das Ciências Sociais, das Ciências da Educação, dos Sistemas de Pensamento e das Mentalidades

Depois de cumprir currículos em programas de ensino sobre gramatização em Gaston Bachelard (1884-1962) e sobre a gramatologia em Jacques Derrida (1930-2004), o meu interesse em avançar na pós-graduação e na pesquisa *stricto sensu* em nível de Doutorado se consolidou, em todas estas etapas gradativas, sob a supervisão do Dr. Carlos Jorge Paixão, professor do Instituto de Ciências da Educação (ICED), na graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), coordenador do Núcleo ou Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Teorias, Métodos e Epistemologias da Educação (EPsTEM) e orientador deste trabalho

de Pesquisa de Tese em Educação. É então pois, justamente aqui, neste exato momento narratológico acerca da gestação e do nascimento, ainda em Projeto de Pesquisa de Tese em Educação, que aproveitamos para ratificar sobre nos associarmos à maneira terminológica e transversal do debate *estrutural-pós-estrutural*, o qual Michel Foucault (1926-1984) se utilizava para se referir à disciplinaridade, à interdisciplinaridade, à transdisciplinaridade, enfim, à transversalidade interdisciplinar das humanidades: “Filosofia, História e Epistemologia das Ciências Humanas, das Ciências Sociais, das Ciências da Educação, dos Sistemas de Pensamento e das Mentalidades” (incluímos aí, com certa liberdade, o Ciências da Educação).

Partimos, então, da interdisciplinaridade e da transversalidade no enquadre de objetos pelo sujeito, vinculando-se à Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA). Esta Linha de Pesquisa compreende estudos e investigações que problematizam a Educação em meio à formação do sujeito, à cultura e às condições históricas das sociedades. A consequência de toda esta gestação autogestionária possibilitou o nascimento e o desenvolvimento deste trabalho de Pesquisa de Tese em Educação que agora lhes apresento intitulado Arquivo e Escritura na Cultura Epistemológica do Ensino Superior na Amazônia Paraense.

Da Demarcação Epistemológica e Metodológica da Pesquisa

Para introduzir o “Paradigma Gamboa” da Pesquisa Científica em Ciências da Educação ou Teorética ou Teoria Sintética da Epistemologia Crítica, precisamos antes seguir os passos do texto de Demerval Saviani (2007, p. 16),³ no qual encontramos uma definição sucinta de Epistemologia⁴: é o “campo filosófico que indaga, de modo geral, sobre as condições de

³ O artigo *Epistemologia e teorias da educação no Brasil* é a conferência de abertura apresentada no I Seminário de Epistemologia e Teorias da Educação (EPISTED), promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Paideia, DEFHE-FE-Unicamp, nos dias 6 e 7 de novembro de 2005. O Paidéia era coordenado pelo Prof.º Dr. Sílvio Sánchez Gamboa. O Prof.º Dr. Carlos Jorge Paixão, coordenador do EPSTEM e orientador desta pesquisa, integra o grupo Paidéia. Nos dias 14 e 15 de dezembro de 2015, participamos em Salvador na Bahia, do V Seminário de Epistemologia e Teorias da Educação. A produção do conhecimento em educação: teorias e métodos (V EPISTED), na FACED-Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), momento no qual comunicamos dois textos científicos inéditos resultante da produção acadêmica do curso de Mestrado em Educação.

⁴ Epistemologia etimologicamente origina-se do grego *episteme*, referindo-se ao conhecimento correto, dito científico, e *logos*, teoria, estudo, discurso. Entretanto, várias outras terminologias na língua grega também servem para designar o conhecimento, como por exemplo, *doxa*, que significa opinião, referindo-se ao conhecimento do senso comum; *sophia*, que significa sabedoria, referindo-se ao conhecimento decorrente de uma grande

possibilidade, valor e limites do conhecimento científico e, em termos específicos, sobre as condições que determinada atividade cognitiva deveria preencher para integrar a esfera do conhecimento científico”. O rastro de Demerval Saviani acerca de teorias científicas da educação na busca da consolidação do estatuto epistemológico das Ciências da Educação (CE) nos deixa a classificação, em linhas gerais, de cinco grandes tendências de concepções de educação no Brasil: 1) a Concepção Humanista Tradicional (religiosa e leiga); 2) a Concepção Humanista Moderna; 3) a Concepção Analítica ou Produtivista; 4) a Concepção Crítico-Reprodutivista; 5) a Concepção Dialética Ou Histórico-Crítica. Segundo ele, cada uma dessas classes de concepções comporta três níveis que devem ser frequentemente acessados, articulados entre si enquanto problematizados pelo campo da epistemologia: a) o Nível Filosófico ou a Filosofia que tangencia e subjaz à Educação; b) o Nível Teórico ou da Teoria da Educação, frequentemente referido como a Pedagogia propriamente dita; e c) o Nível da Prática Pedagógica Concreta ou da Práxis.

Dentre estas cinco concepções destacamos a Concepção Humanista Moderna e a Concepção Dialética ou Histórico-Crítica. A Filosofia que tangencia e que subjaz à Concepção Humanista Moderna de educação supera a ideia do homem como possuidor de uma essência universal quando o considera em sua existência real e como indivíduos vivos diferentes entre si. Desse modo, a Teoria da Educação deverá dar conta das características individuais que diferenciam os seres humanos nas diversas interações e situações da vida concreta. É desta forma, para Demerval Saviani (2007, p. 17) que “a teoria da educação ganha, então, autonomia em relação à filosofia da educação, devendo buscar apoio nas ciências, já que é através do método científico que nos é possível ter acesso aos elementos empíricos que caracterizam a vida dos educandos”. Assim sendo, a Concepção Humanista Moderna irá apoiar-se nas ciências já constituídas, como por exemplo, a Biologia, a Sociologia e a Psicologia, a Antropologia, a História, a Geografia, mesmo que seja tentando tornar científica a própria Pedagogia, enturmando alunos em classes experimentais nas escolas normais em todos os níveis de ensino, seja ele fundamental, médio ou superior. Aqui, o Nível da Prática Pedagógica ou da Práxis irá valorizar a ação, a atividade, as experiências de vida dos educandos, bem como seus interesses individuais. Já na Concepção Pedagógica Dialética ou Histórico-Crítica, os três níveis, o Filosófico, o Teórico e o Prático, se articulam entre si, sem sobreposição ou ênfase de nenhum sobre o outro, sendo exatamente esta característica que diferencia esta concepção pedagógica das demais, porque estes três níveis

experiência de vida; *gnosis*, cujo sentido refere-se ao conhecimento em geral. O termo *episteme*, sobretudo depois de Platão, se refere ao conhecimento metódico e sistemático, portanto, ao conhecimento científico.

[...] estabelecem entre si relações recíprocas, de modo que cada nível se comporta ao mesmo tempo, como determinando e como determinante dos demais. Uma importante implicação desse modo de entender a educação é que a prática pedagógica, em lugar de aparecer como um momento de aplicação da teoria da educação, é **vista como ponto de partida e ponto de chegada cuja a coerência e eficácia são garantidas pela mediação da filosofia e da teoria educacional** (Saviani, 2007, p. 18; grifo nosso).

Maria Cecília de Souza Minayo (1994) acerca da pesquisa em Ciências Humanas (CH), em Ciências Sociais (CS), e, por extensão, das Ciências da Educação (CE), afirma ser apenas estes “três ingredientes ótimos que, combinados, produzem conhecimentos e dão continuidade à tarefa dinâmica de sondar a realidade e desvendar seus segredos” (p. 7): a Teoria, o Método e a Criatividade. Segundo ela, tanto a Filosofia quanto as Ciências, têm se revelado poderosos instrumentos explicativos dos significados da existência individual e da existência coletiva, sendo esta última, apenas uma das formas de expressão desta busca, sendo ainda, não exclusiva, não conclusiva e não definitiva. A Poesia e a Arte também concorrem para desvendar as lógicas mais profundas e insuspeitadas do inconsciente, seja ele do inconsciente individual ou do inconsciente coletivo. Entretanto, no que concerne ao modo de vida da Civilização Ocidental Moderna e Contemporânea é a Filosofia e as Ciências a forma mais hegemônica de construção histórica e social da realidade. A hegemonia da Filosofia e das Ciências na construção histórica e social da realidade reside no fato de os cientistas terem conseguido estabelecer e unificar uma linguagem fundamentada em conceitos, em métodos e em técnicas para compreensão do mundo, das coisas, dos fenômenos, dos processos e das relações sociais e históricas. Essa linguagem é utilizada de forma instituída, ou seja, sua utilização e sua reprodução obedece uma coerência, justamente para a sua administração e para o seu controle modulado por parte de uma comunidade de especialistas, de tecnologistas ou de *experts*⁵.

A Cientificidade ou Positividade das Ciências Humanas, das Ciências Sociais e das Ciências da Educação é debatida pela Filosofia, mas especificamente pela Filosofia da Ciência, nos ramos da Metodologia e da Epistemologia. Sendo, portanto, estes os campos científicos fundamentais, apesar de sua necessidade normativa, ou seja, de compromisso com a normatividade, apresentarem-se permeados de contradições e de conflitos internos quando da construção do processo do conhecimento científico. A interrogação acerca da cientificidade das Ciências Humanas, das Ciências Sociais e das Ciências da Educação passa pela constatação de

⁵ Do latim *expertus*, que significa experto, especialista, perito ou um alguém com amplo reconhecimento enquanto uma fonte confiável de habilidades técnicas, cuja a capacidade de julgar ou decidir corretamente, justamente ou sabiamente, lhe confere autoridade por seus pares e *status* por seu público. *Expertise*.

que se trata de uma realidade da qual nós próprios fazemos parte, enquanto seres humanos. Nesse caso, a relação cognoscitiva ou cognitiva clássica entre sujeito *vs.* objeto, ou seja, a relação clássica entre sujeito cognoscente *vs.* objeto cognoscível possui duas especificidades: a questão da objetivação do sujeito e a questão da subjetivação do objeto. Objetivação e subjetivação são duas faces da mesma moeda. A objetivação é o objeto dado pela subjetividade. No caso das Ciências Humanas, das Ciências Sociais e das Ciências da Educação o objeto é o sujeito humano, este sempre em processo de objetivação e de subjetivação, sempre em processo de produção da subjetividade. O objeto de que se trata nas Ciências Humanas, das Ciências Sociais e das Ciências da Educação, ou seja, o sujeito e a subjetividade, é histórico, social, político e cultural. É sempre histórico, social, político e cultural! Busca-se desvelar sua bendita historicidade. Existe uma ideia de *devir* ou *devenir*⁶ contida na historicidade positiva do conceito de cientificidade das Ciências Humanas, das Ciências Sociais e das Ciências da Educação. Assim sendo, não podemos trabalhar nas Ciências Humanas, das Ciências Sociais e das Ciências da Educação com a norma da cientificidade já construída, mas sempre na busca de novas identidades e novas reflexividades entre sujeito e objeto. Assim,

[a] cientificidade, portanto, tem que ser pensada como uma ideia reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos. [...] [O] labor científico caminha sempre em duas direções: numa elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios de historicidade, da colaboração e, sobretudo, imbuem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído (Minayo, 1994, p. 12-13, colchetes incluídos).

A Epistemologia é a Teoria do Conhecimento Científico ou a Teoria da Ciência. É uma parte da Filosofia que as reconhece como a Metaciência. A Metaciência é um estudo que tem por objeto a própria Ciência, estudo do que subjaz à própria Ciência, interrogando-a a partir de um nível superior, numa espécie de supervisão, numa espécie de Filosofia que tangencia e subjaz à própria ciência, indagando-a sobre os seus princípios, sobre os seus fundamentos, sobre os seus objetos, sobre os seus métodos, sobre as suas condições de validade, de positividade e de verdade. A Epistemologia como Teoria da Ciência ou Filosofia da Ciência, ou, simplesmente, Metaciência, determina propriamente o Conhecimento Científico, excluindo

⁶ Do latim *devenire*, que significa chegar. É um conceito filosófico que indica e que enfatiza as mudanças pelas quais passam as coisas; que indica e que enfatiza o vir-à-ser; que indica e que enfatiza o tornar-se o que se é.

qualquer outra forma de conhecimento possível, como a *doxa*⁷ ou o *sofisma*⁸, por exemplo, enquanto conhecimentos e saberes que não se pretendem nem teóricos, nem conceituais, nem metodológicos e nem epistemológicos. A Teoria Geral do Conhecimento é do âmbito da Gnosiologia. Assim sendo, a relação entre Teoria Geral do Conhecimento e Epistemologia deixa de ter sentido, porque a Epistemologia limita-se a uma única forma de conhecimento, no caso, o Conhecimento Científico ou *episteme*⁹, imediatamente dependente de Teorias ou de Teoréticas, e, mais à frente, de Metodologias ou de Métodos. Nesse sentido, o que não se encaixa como Conhecimento Científico é considerado especulação, jogo verbal sem significação cognitiva, ou metafísica, saber vulgar, senso comum, *doxa*. A Epistemologia enquanto Filosofia e Teoria da Ciência ocupa-se da produção dos conhecimentos científicos, fundamentalmente, sob os seus aspectos lógico, sócio-histórico e ideológico, tanto quando da sistematização epistêmica, como quando da transmissão epistêmica. Nesse sentido, a Epistemologia deve interrogar-se acerca das relações entre a Ciência e a sociedade, das relações entre a Ciência e a cultura, das relações entre as Ciências e as diversas instituições científicas, das relações entre as diversas Ciências entre si, das relações entre conhecimento e interesse, como os perpetrados pela Escola de *Frankfurt*, por exemplo. Para Antônio Joaquim Severino “no contexto brasileiro, os últimos 50 anos presenciaram uma busca sistemática de instauração do campo científico em educação” (2012, p. 99), gerando “um amplo debate sobre o conhecimento científico da educação e seu alcance epistêmico” (2012, p. 100). Fato corroborado pelo conjunto do acervo de importantes pesquisas “metacientíficas ou metateóricas” desenvolvidas pelo renomado Prof.º Dr. Silvio Sánchez Gamboa (2013; 2012; 1998). A perspectiva “metacientífica ou metateórica” instaurada pelos estudos e pesquisas do Prof.º Silvio, representa, nesta Pesquisa de Tese em Educação, nosso segundo nível de escalonamento de investigação de fundamentos epistemológicos, primeiro na construção-desconstrução de qualquer pesquisa na área, depois na nossa própria pesquisa, e, terceiro, na insistência de nossa formação docente permanente e continuada no *stricto sensu*, no nível de doutorado, colocando minha subjetividade mnêmica à disposição total desta transmissão, produção e reprodução simbólica.

⁷ Do grego *dokhein*, que significa pensamento de opinião popular, de crença num conjunto de ideias e de juízos generalizados tidos como naturais por uma maioria, numa reunião de pontos de vista da sociedade.

⁸ Do grego *sophisma*, refere-se àquele tipo de pensamento, de saber ou de conhecimento que parte de si mesmo e que aparentemente possui lógica e sentido interno, mas justamente porque utiliza-se da retórica enquanto uma argumentação capciosa, que sempre induz ao erro, sempre a partir de fundamentos contraditórios, sempre a fim de justificar-se com a intenção de safar, de ludibriar, de iludir e de enganar.

⁹ Do grego *episteme*. Ver nota de rodapé 2.

Da Teorética Ou Teoria Sintética da Epistemologia Crítica: O “Paradigma Gamboa” da Pesquisa Científica em Ciências da Educação

“Venho denominando de *Paradigma Gamboa da Pesquisa em Educação*” foi o que o Prof.º Dr. Carlos Jorge Paixão, em seu relatório de projeto de pesquisa de pós-doutoramento, enunciou e arquivou em síntese-analítica, para referir-se ao *opus magnum*, ao conjunto da obra do Prof.º Dr. Silvio Ancisar Sánchez Gamboa (1948-2022), que demarcaram historicamente desde os anos de 1980 do século passado, até a Contemporaneidade, “um campo de estudos sobre Epistemologia e Teorias da Educação”, demonstrando de maneira tecnicamente didática, as formas estruturais, elementares e fundamentais quando do momento da necessidade da “Construção e Produção do conhecimento válido na área educacional” (Paixão, 2013, p. 44, grifo nosso). Segundo ele, a obra do Prof.º Dr. Silvio Sánchez Gamboa, vem ao longo desse tempo-espaço servindo de suporte teórico e metodológico, com forte presença histórica, política, social, e, sobremaneira, com forte determinação acadêmica e validação científica em várias pesquisas na área das Ciências da Educação, em diversas Regiões do Brasil e em diversos Países da América Latina.

Os estudos e pesquisas de Silvio S. Gamboa, que formam o que denominamos de **Paradigma Gamboa**, desdobram-se por meio de uma vigorosa composição teórico-conceitual como resultado da análise crítico-dialética de grandes obras de fundamentos [...], seguida da investigação empírica dos problemas em torno da produção do conhecimento válido em educação, vislumbrando em seu trabalho, especialmente, no estudo intitulado **Epistemologia da Pesquisa em Educação** [...] (Paixão, 2013, p. 45, grifo nosso).

A obra intitulada *Epistemologia da Pesquisa em Educação* (1998) é o formato em livro da sua Pesquisa de Tese em Educação, defendida em 1987, na Faculdade de Educação, da Universidade de Campinas (FE-UNICAMP). Neste trabalho, o Prof.º Dr. Silvio Sánchez Gamboa (1998) percorre e refaz “os rastros perdidos de uma reflexão sobre as ciências que esqueceu seu entrelaçamento com o processo histórico da sociedade” (1998, p. 14). Segundo ele, o esquecimento do debate acerca do entrelaçamento entre as Ciências e o processo de desenvolvimento histórico do gênero humano foi a base da redução da Teoria do Conhecimento à Teoria da Ciência e para posterior formulação desta, como mera Metodologia da Pesquisa Científica, supostamente técnica e didática, contida em forma de livros, como nos manuais da graduação do Ensino Superior, bem como nos compêndios da pós-graduação em Educação

Superior do *stricto sensu*. Baseado, sobretudo, em Jürgen Habermas (1929-)¹⁰, na Escola de Frankfurt e na Teoria Crítica, este autor propõe que a superação deste reducionismo esteja na restituição e na reintrodução dos Fundamentos Epistemológicos do Materialismo Histórico e Dialético, a fim de “devolver às ciências a capacidade de auto-reflexão e a capacidade de pensar sua inserção na totalidade social” (1998, p. 14). Sendo assim, segundo ele, só com a reintrodução da reflexão dos fundamentos epistemológicos do Materialismo Histórico e Dialético sobre a Ciência, auxiliando-nos na condução da reinserção, na recondução da reconversão e na restauração da Epistemologia em Teoria Crítica do Conhecimento, enfim, de “reapropriação conscienciosa” é que seremos capazes de rerepresentá-la agora, como um método elementar, estrutural e fundamental da Epistemologia Moderna e da Epistemologia Contemporânea hoje, sobremaneira, de grande importância para as Ciências da Educação. Em suma, o paradigma Gamboa alinhado à episteme dos métodos, na dissecação cirúrgica teórica e metodológica da ciência na perspectiva da crítica dialética e materialista, pode ser entendida enquanto uma Teorética ou Teoria Sintética da Epistemologia Crítica da construção-desconstrução dos elementos constitutivos da pesquisa científica em ciências da educação, ou apenas simplesmente Epistemologia ou Teoria Crítica do Conhecimento, enquanto caixa preta de ferramentas destas dissecações, na medida em que nos reinstrumentaliza na apresenta-representação, a partir de nós e para nós mesmos, importantes subsídios, tanto para a análise metateórica ou metacientífica, ou seja, para a análise do processo de condução da própria Ciência, quanto para a análise do processo da produção científica na sociedade, como ainda para a análise do processo do produto científico enquanto bens culturais que circulam na oferta do mercado e são utilizados no “consumo antropofágico” da Cultura Epistemológica e na “devoração curricular” da Educação e Ensino Superior de *stricto sensu*. Outrora enquanto “compra capitalística”, e, ora como “comensalismo antropofágico”, no nosso caso¹¹.

A Epistemologia ou Teoria Crítica do Conhecimento, que tem como fundamento o Materialismo Histórico e Dialético, ou simplesmente, Epistemologia Crítica, “concebe a ciência como uma produção social determinada pelas condições históricas do desenvolvimento do gênero humano” e, ao restaurar as relações com a Filosofia “tem como objetivo resgatar o primado do sujeito e do objeto e sua inter-relação no processo do conhecimento humano”

¹⁰ O discurso filosófico da modernidade; Conhecimento e interesse; Teoria da ação comunicativa. Cf. HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. São Paulo: Martins Fontes, 2000; HABERMAS, Jürgen. (1985). O entrelaçamento de mito e esclarecimento: Horkheimer e Adorno. In: **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Cap. V, pp. 153-186.

¹¹ Cf. COSTA, Gilcilene Dias da. **Trilogia antropofágica** [a educação como devoração] [manuscrito]: Porto Alegre: UFRGS, 2008. (Programa de Pós-Graduação em Educação – Tese de Doutorado).

(Gamboa, 1998, p. 15). Este conhecimento científico, visto como processo e não como produto, está mediatizado pelo desenvolvimento histórico da sociedade na qual é produzido. É justamente por isso que a análise das condições de possibilidade históricas do conhecimento científico é fundamental na compreensão da sua produção e distribuição, da sua reprodução e redistribuição. Refletir sobre esta *práxis*¹² sócio-histórica, implica, portanto, procurar entender suas ligações com a vida, com as atividades, com as necessidades e com os interesses do homem, da humanidade, do ser humano.

A Epistemologia ou Teoria Crítica do Conhecimento ou apenas Epistemologia Crítica, utiliza-se das categorias e das leis da dialética materialista como “caixa preta instrumental de ferramentas” que operam a reflexão crítica para estudar e para analisar os processos da produção científica, entendidos como processo de conhecimento, de entendimento, de esclarecimento do homem, do gênero humano e da humanidade, do ser humano. Para o Prof.º Dr. Silvio Sánchez Gamboa é assim “que a Filosofia resgata sua posição frente à Ciência enquanto crítica do conhecimento científico” (1998, p. 17). Na reflexão crítica sobre o conhecimento científico a utilização do materialismo histórico e dialético apresenta-se como uma via de acesso ao estudo da caracterologia dos seus elementos consubstanciais de sua complexidade estrutural, tanto aos que subjazem enquanto aspectos internos do trabalho de pesquisa (lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos, técnicos, gnosiológicos e ontológicos), quanto aos que subjazem enquanto aspectos externos do trabalho de pesquisa (históricos, sociais, culturais, institucionais). Para ele a Epistemologia Crítica é multidisciplinar, é interdisciplinar, é transdisciplinar, em toda a sua transversalidade¹³. Nela, teoria do conhecimento, teoria da ciência, da lógica e da dialética são termos correspondentes.

O Paradigma Gamboa da Pesquisa em Educação, portanto, disseca cirurgicamente a estruturação elementar de qualquer pesquisa científica em ciências da educação quando parte da configuração da composição da Filosofia Geral: em Ontologia (doutrina do ser), em Gnosiologia (doutrina do conhecimento), em Lógica (ciência das formas e leis do pensamento), esquema que é de importância fundamental para o entendimento do desenvolvimento das Ciências na Contemporaneidade. Gamboa remonta às críticas modernas de Immanuel Kant (1724-1804) e Friedrich Hegel (1770-1831) que auxiliam numa reunificação da Teoria do Conhecimento com a Lógica e a com a Ontologia, porque ajudam no entendimento da identidade das leis, das formas e do desenvolvimento do pensamento humano em sua relação

¹² Parte executada do conhecimento voltada para as relações sociais e para as relações políticas, econômicas e morais; prática; ação concreta.

¹³ Qualidade ou característica daquilo que é transversal; obliquidade.

com a leis do mundo objetivo e com as leis do ser, do sujeito, do subjetivo e da subjetividade. A partir destes filósofos podemos pensar no “[re]descobrimto da concepção dialética do sujeito e do objeto no processo do conhecimento e o reconhecimento do lugar da prática na teoria do conhecimento, [porque] Marx supera a separação entre ontologia e gnosiologia na base materialista e histórica da lógica dialética” (Gamboa, 1998, p. 18, colchetes incluídos). Para Gamboa, a partir destes filósofos, podemos reobter o reconhecimento da apropriação dos princípios de identidade e de reflexividade entre sujeito e objeto e vice-versa por nós mesmos.

O Paradigma Gamboa da Pesquisa em Educação destaca que na dialética materialista tanto sujeito quanto objeto são reunificados porque históricos. Isso quer dizer que na ação, na atividade prática que é sempre histórica, ou seja, na atividade prática e histórica dos homens, teremos sempre uma relação dialética entre o sujeito (o homem) e o objeto (o mundo), seja na interação entre o homem e a natureza, seja na interação entre o homem e a sociedade, seja na interação entre o homem e a cultura. O ponto de vista materialista entende que a prática histórica é sempre entendida como ação transformadora do ser humano sobre o mundo, contraditória, dialética e dialógica. Consiste, portanto, em importante pista para entender a relação entre o pensamento e o mundo como um processo de reflexo especular deste na consciência do ser humano. É aqui que mora a unidade entre as leis do pensamento e as leis do ser humano, sendo justamente “por isso que a incorporação da prática histórica à teoria do conhecimento é fundamental na nova concepção do conhecimento” (Gamboa, 1998, p. 19).

Como dito, a concepção materialista de dialética opera uma ressignificação do debate da Ontologia na Filosofia quando reintegra a doutrina filosófica do ser através do problema fundamental da relação do pensamento com o ser do homem. A dialética materialista opera, portanto, uma coincidência entre as leis do pensamento e as leis do ser humano, que podem ser obtidas e verificadas pela ação prática dos homens sobre o mundo, servindo de base à coincidência entre a Dialética, a Lógica e a Teoria do Conhecimento ou Episteme. Entre as leis do mundo objetivo e as leis do pensamento do ser humano, ocorre um movimento de identidade e de reflexividade, enquanto um processo dinâmico de mútua elucidação, explicitação e esclarecimento. O Prof.º Dr. Silvio Sánchez Gamboa (1998, p. 20) afirma que este é o cerne do movimento dialético, da lógica dialética, da Epistemologia Crítica, na qual a dialética dos conceitos se converte em mero reflexo consciente do movimento dialético do mundo real com o mundo subjetivo, ou, porque não, do mundo real com o mundo virtual da subjetividade, como tratará Gilles Deleuze (1925-1995) mais à frente.

O Paradigma Gamboa da Pesquisa em Educação destaca ainda que a dialética materialista é a lógica e o método do movimento do pensamento sobre si mesmo, rumo à

verdade objetiva, pretendendo revelar as leis do movimento dos objetos e dos processos subjetivos, cognoscitivos e mentais, ou seja, pretendendo revelar a lógica da relação entre o mundo objetivo e o mundo do pensamento, a fim de assegurar que o pensamento coincida em conteúdo evocado com a realidade objetiva que se encontra fora dele. Temos, portanto, o problema da relação do pensamento com o ser e a com a consciência do ser de pensamento. Nesse sentido, podemos entender que todas “as categorias do materialismo dialético são ao mesmo tempo Ontológicas (relativas aos conteúdos da realidade objetiva ao ser) e Gnosiológicas (relativas à relação do pensamento com o ser e do movimento do conhecimento)” (GAMBOA, p. 20-21; grifo nosso). Mas o Prof.º Dr. Silvio Sánchez Gamboa nos lembra ainda que é de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) o mérito de recolocar alguns princípios de coincidência entre elas desenvolvendo condições filosóficas para a superação histórica dessa divisão, que deixou como resultado a separação entre a Filosofia e a Ciência e, conseqüentemente, a redução da Teoria do Conhecimento à Teoria da Ciência e o abismo do isolamento entre a problemática da Ciência e o problema geral do gênero humano. Este notável professor não pára por aí e insiste que a pesquisa em Ciências Humanas, em Ciências Sociais e em Ciências da Educação devam alinhar-se rumo à Jürgen Habermas (1929-), à Escola de Frankfurt e à Teoria Crítica, para a reunificação entre a Lógica, a Teoria do Conhecimento e a Ontologia, colaborando para uma espécie de Teorética ou Teoria Sintética da Epistemologia Crítica. Propõe que

Essa superação só ocorrerá na medida em que a Teoria do Conhecimento for entendida como Teoria da Sociedade e a Teoria Crítica da Sociedade inclua os elementos epistemológicos do Materialismo Histórico, segundo as teses programáticas de Habermas. Nessa tarefa, a Epistemologia Dialética se identifica com a proposta de Habermas porquanto ela tem por objetivo a reflexão sobre a produção do conhecimento científico a partir dos princípios e categorias do materialismo histórico e dialético. Esses princípios e essas categorias que concebem a pesquisa epistemológica como um trabalho interdisciplinar no qual se integram elementos gnosiológicos, lógicos, ontológicos e históricos, os quais estão presentes em todo processo de conhecimento humano e, particularmente, no processo de produção do conhecimento científico (Gamboa, 1998, p. 21).

O Paradigma Gamboa da Pesquisa em Educação, os Enfoques Paradigmáticos e os Níveis da Pesquisa Científica

O Paradigma Gamboa da Pesquisa em Educação do Prof.º Dr. Silvio Sánchez Gamboa nos apresenta ainda importante classificação caracterológica quando da análise sintética, estrutural e sistemática da Epistemologia da Pesquisa em Ciências Humanas, em Ciências Sociais e em Ciências da Educação que ele se refere como ENFOQUES PARADIGMÁTICOS

DE PESQUISA CIENTÍFICA. Para ele, obrigatoriamente, todos estudos, pesquisas e projetos de pesquisa, pesquisas em desenvolvimento e em andamento, absolutamente todas, deverão necessariamente e conscienciosamente adequar-se partir: ou do 1) Enfoque Paradigmático EMPÍRICO-ANALÍTICO ou TRADICIONAL; ou do 2) Enfoque Paradigmático MATERIALISTA-DIALÉTICO ou CRÍTICO; ou ainda, do 3) Enfoque Paradigmático FENOMENOLÓGICO-HERMENÊUTICO ou PÓS-CRÍTICO. Depois, opera-se uma sequência de vigilância epistemológica do Enfoque Paradigmático de Pesquisa¹⁴ pretendido, pois cada enfoque possui uma Ontologia do ser humano (maneira de entendimento e de esclarecimento do ser humano) que tangencia e subjaz. Cada Ontologia do ser humano que o enfoque pretendido comporta, por sua vez, caracteriza-se pelo escalonamento compulsório de níveis: 1) do NÍVEL TEÓRICO; 2) do NÍVEL TÉCNICO-METODOLÓGICO; 3) do NÍVEL EPISTEMOLÓGICO; e 3) do NÍVEL GNOSIOLÓGICO. No Nível Teórico teríamos a composição do núcleo conceitual básico, referenciais explicativos e compreensão dos fenômenos que são tratados e privilegiados, enfatizando autores, teóricos e teorias, enfatizando-se ainda a relação de fricção comparativa deste corpo teórico com ele mesmo, com seu próprio núcleo teórico, com outras teorias e com as possíveis críticas. No Nível Técnico-Methodológico teríamos a seleção dos instrumentos e das técnicas utilizadas no processo de conhecimento, destacando-se a maneira de abordar o objeto nos caminhos a serem percorridos, quando dos passos a serem tomados, quando do encaminhamento dos procedimentos técnicos de cooptação, de coleta, de seleção, de organização e de tratamento na interpretação dos dados, das fontes, dos resultados encontrados, ou das informações daí advindas, conformadas ao objeto e aos objetivos do trabalho de pesquisa e de estudos a que se pretende o projeto. No Nível Epistemológico teríamos a concepção de ciência, de cientificidade, de causalidade e de verdade ou de falseabilidade que subjaz. No Nível Gnosiológico concebe-se a forma de relacionar objeto de estudo com o sujeito no processo de conhecimento e na maneira de abstrair, de generalizar, de conceituar ou de classificar, enquanto saber, ou enquanto conhecimento. Uma outra observação feita pelo autor é que cada enfoque corresponderia respetivamente aos três tipos de interesses políticos humanos originários, baseados no Trabalho, na Linguagem e no Poder, e que orientam toda a produção do Conhecimento Científico Ocidental: o Conhecimento de

¹⁴ Assim sendo, poderíamos articular estas três tipologias de interesse político das Educação com o que Tomaz Tadeu da Silva (2006; 2005) chama Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Crítica e com a Pedagogia Pós-crítica, em *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (1999) e *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular* (1999).

Controle Técnico, o Conhecimento de Consenso Dialógico e o Conhecimento Crítico Emancipador.

Da Problematização Crítica e da Técnica de Pesquisa da Tese: a Arqueogenealogia da Produção do Arquivo e da Escrita

É neste sentido do alinhamento à análise epistemológica “metacientífica e metateórica” proporcionada pelo Paradigma Gamboa e pela Episteme dos Métodos, primeiramente contribuindo com as condições de possibilidade de uma vigilância epistemológica conscienciosa. Depois com a condição de possibilidade na identificação conscienciosa das barreiras epistemológicas. E, por fim, do transpor consciencioso das barreiras epistemológicas, a fim de proporcionar as suas rupturas epistemológicas, seu deslocamento epistemológico pelo sujeito, que esta Pesquisa de Tese em Educação também desafia saberes disciplinares enquanto tal e coloca a análise crítica permanente da constituição racionalista moderna dos arquivos, das escrituras, dos escritos e dos documentos enquanto problematização principal. A partir de então, também nos alinhamos, além do Paradigma Gamboa e da Episteme dos Métodos, à Pesquisa Arqueogenealógica a partir de Michel Foucault (1926-1984). A Pesquisa Arqueogenealógica já é uma realidade em Filosofia, História e Epistemologia das Ciências Humanas, das Ciências Sociais, das Ciências da Educação, dos Sistemas de Pensamento e das Mentalidades. A Pesquisa Arqueogenealógica afirma que todo o material selecionado e usado pelo pesquisador é sempre rebelde à classificação e ao ordenamento arquivístico. Os processos de subjetivação e de objetivação da escrita na composição arqueogenealógica segue os rastros dos “resíduos alçados à categoria de objeto significativo [que] acenam para novas perspectivas de estudo, nas quais se abole qualquer investida analítica que se pretenda fechada e normativa” (Souza & Miranda, 2011, p. 11).

Certa vez, no ano de 1969, Michel Foucault (1926-1984) declarou em uma entrevista que, durante a sua infância e desenvolvimento escolar, sempre teve muita dificuldade com o aprendizado e treino da escrita. Ele relata que por durante muito tempo, a partir dos 10 a 12 anos de idade, a inscrição na palavra ainda não havia surtido o efeito esperado que deveria. O próprio entrevistador, Claude Bennefort, reforça tratar-se de uma concepção primitiva e desvalorizada da escrita na biografia do filósofo. Nas palavras do próprio:

[...] Vou tentar lhe dizer o que foi para mim, ao longo da minha vida, a escrita. Uma das minhas mais constantes recordações – certamente não a mais antiga, mas a mais obstinada – é a das dificuldades que tive para escrever bem. Escrever bem no sentido

que isto tem nas escolas primárias, ou seja, encher páginas com uma letra bem legível. Acho – na verdade tenho certeza – que eu era na minha sala e na minha escola o mais ilegível. Isso durou muito tempo até os últimos anos do ensino fundamental. No quinto ano, faziam-me encher páginas especiais de caligrafia, de tanta dificuldade que eu tinha de segurar minha caneta da maneira correta e traçar como devia os signos da escrita (Foucault, 2016, p. 37).

Este excerto acima consiste num relato autobiográfico do filósofo Michel Foucault acerca do uso da escrita e da escritura, servindo de perfeita ilustração de nossa perspectiva teórica, metodológica e epistemológica. O objeto do relato é a sua relação pessoal com a escrita e com a escritura durante o desenvolvimento de sua história e de sua trajetória de vida educacional com a aprendizagem da linguagem textual em todos os níveis de ensino necessários pelos quais o sujeito deva passar em sua educação e formação permanente e continuada. Nas páginas seguintes desta publicação ele problematiza a falta de esclarecimento e autoconsciência da relação dos indivíduos-sujeitos com a narrativa, o que ele chamou de “desvalorização funcional profunda da palavra” (Foucault, 2016 p. 38; 2016a,). Contudo, a questão narrativa e narratológica têm sido já há algum tempo muito problematizada na instituição e na constituição da subjetividade dos indivíduos-sujeitos históricos (Ricoeur, 2017).

Enfim, paralelamente à abordagem cultural-materialista e crítico-dialética de problematização, optamos ainda para este estudo, pela ratificação deste caminho metodológico da associação com a arqueogenealogia. O termo “arqueogenealogia” é uma aglutinação de “arqueologia” com “genealogia”, episteme dos métodos investigativos trabalhados por Michel Foucault (2007; 2008). Operamos também em coadunação com a perspectiva taxonômica de Antônio Joaquim Severino (2012), importante pesquisador da área da Filosofia da Educação que, diante da postura cética e da rejeição de todo saber classificatório, ordenador e sistemático que a Pesquisa Educacional vinha reagindo já há algum tempo, como verdadeiras críticas mordazes e incapazes de viabilizar a própria racionalidade metódica como possível produtora do real e da realidade social, política e institucional, destacou, mapeou e corroborou a existência e a circulação de um conjunto de novas orientações e doutrinas epistemológicas em Ciências da Educação que adotam uma perspectiva transdisciplinar e transversal de cientificidade com as Ciências Humanas e as Ciências Sociais, a partir de um recorte pós-moderno e pós-estruturalista “que denomino “arqueogenealogia”” (p. 101). É sob esse rótulo que este professor-pesquisador caracteriza toda a orientação do Pensamento Científico Contemporâneo em Ciências da Educação, porque assume uma postura reflexiva diferente da praticada pela Idade Moderna ou Modernidade, da ilustração iluminista, que era baseada nos reflexos especulares do espelhos identitários da re(a)presentação, conforme salientam Richard Rorty

(1992), Michel Foucault (2007) e, sobremaneira, Ian Hacking (2009). Nas palavras didáticas de Severino:

Mediante o termo **arqueogenealogia**, proponho caracterizar toda a orientação do pensamento contemporâneo que assume uma postura reflexiva radicalmente diferente da praticada pela modernidade. Trata-se de uma tentativa de organização e aproximação de expressões de pensamento que adotam, em diferentes áreas, uma atitude de ruptura com as formas epistemológicas do projeto iluminista da modernidade, em suas dimensões filosóficas e científicas, de modo especial as vinculadas à racionalidade moderna, ao sujeito transcendental e à consciência autocentrada [...] (Severino, 2012, p. 101-102, grifo do autor).

Ao mesmo tempo procuram desenvolver seu potencial analítico ampliando o território da subjetividade, dotando-a de uma sensibilidade mais desejante, vivencial. Para tanto, essas expressões filosóficas atuais, em seu proceder epistemológico, realizam uma dupla tarefa: uma tarefa **arqueológica**, buscando desenterrar as significações ocultas das profundidades de todos os discursos, e uma tarefa **genealógica**, resgatando a gênese dessas significações a partir da realidade do poder que impregna todo o mundo social. Trabalhando a partir da discursividade do social, privilegiam a *linguagem como fonte de toda a significação* [...] (Severino, 2012, p. 101-102, grifo do autor; itálico nosso).

É neste sentido que, para o desenvolvimento do trabalho prático desta Pesquisa de Tese em Educação, no momento de questionar os indivíduos-sujeitos integrantes dos Núcleos ou Grupos de Pesquisa Científica e de Estudos em Educação no Ensino Superior da pós-graduação *stricto sensu* existentes na cartografia regional da Amazônia paraense, dentro do campo de intervenção e de coleta institucional, a fim de buscar de informações e de coletar dados, nos perguntamos: quais as conexões que se estabelecem entre a escrita e a produção do arquivo e da escritura na cultura epistemológica do Ensino Superior no *stricto sensu*¹⁵? Adotamos as seguintes perguntas no questionário do formulário estruturado: 1) O que é escrita para você? Quando falo escrita estou me referindo à utilização dos signos da escrita, ou seja, a utilização das palavras; 2) Como você aprendeu a escrever? Ou seja, como você aprendeu a utilizá-las; 3) Qual a sua lembrança mais arcaica sobre sua ligação com as letras e com a escrita? Ou seja, com a utilização das palavras (signos da escrita); 4) O que é escrita, hoje, para você?; 5) O que você pensa a respeito da relação entre escrita, no caso a sua utilização das palavras (signos da escrita)

¹⁵ É uma expressão latina que significa, literalmente, “em sentido específico”, por oposição ao “sentido amplo”, contido em *lato sensu*. No âmbito do Ensino Superior é utilizado para se referir ao nível de pós-graduação que titula o estudante como Mestre ou Doutor em determinado campo do conhecimento, denotando, neste caso, um grau mais elevado de pesquisa daquele que ocorre no *lato sensu*. A diferença no uso das expressões deve-se à tentativa e referir-se a processos distintos de amadurecimento científico dos alunos por intermédio de cursos de pós-graduação. Nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, os alunos são imersos em processos de capacitação bem demorados, nos quais a capacidade de aplicar métodos rigorosos de pesquisa para solucionar ou estudar problemas inéditos aumenta com a experimentação ativa, com a relação dos alunos com a comunidade acadêmico-científica e acadêmico-universitária, com a relação dos alunos com os institutos e departamentos de pesquisa, e, sobremaneira, com os Núcleos ou Grupos de Pesquisa e Estudos.

e leitura da literatura acadêmica na pós-graduação *stricto sensu*?; 6) O que você pensa a respeito dos currículos, dos programas e dos planos de leitura e sua relação com a necessidade da tarefa programática da escrita ou da escritura de Teses e de Dissertações no seu Núcleo ou Grupo de Pesquisa e de Estudos? 7) Qual o comando geral do coordenador do seu Núcleo ou Grupo de Pesquisa e de Estudos acerca da escritura da sua Dissertação ou Tese?

Da Hipotetização e da Justificativa da Pesquisa de Tese

Em nossa performance enquanto professor-pesquisador docente em formação, fazemos questão de desenvolver em nosso ensino-aprendizagem a metáfora da arqueologia e da genealogia elencadas por Michel Foucault. A arqueologia e a genealogia são ciências que já existem enquanto heranças epistêmicas em Foucault, assumidamente, histórico-antropológica e nietzschiana, de teoria e de método histórico na escritura de gêneses de arquivos e na lógica deste conhecimento nela contido, numa espécie de Filosofia Antropológica ou Antropologia Filosófica (Nietzsche, 2011). Em *Nietzsche, a genealogia e a história* (2012/1971), diz Foucault: “a genealogia é cinza; ela é meticulosa e pacientemente documentária. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos”. Para a história enquanto genealogia, ou seja, para a genealogia enquanto história, ou mesmo, para a genealogia enquanto método histórico, ou ainda, para genealogia enquanto propedêutica teórica, metodológica e historiográfica dentro da Teoria e Epistemologia da História, exige “um indispensável demorar-se: marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história” (Foucault, 2012, p. 55), como por exemplo, as nossas ideias, os nossos pensamentos, os nossos sentimentos, os nossos comportamentos, os nossos condicionamentos, as nossas consciência ou inconsciência, os nossos consciente ou inconsciente, os nossos afetos ou desejos, os nossos instintos ou pulsões, as nossas paixões de amor, nossa pulsão de vida, nossa Pulsão de Eros. Todo o nosso Eros. Assim como Tânatos. Enfim,

A genealogia exige, portanto, a minúcia do saber, um grande número de materiais acumulados, exige paciência. [...] Em suma, uma certa obstinação na erudição. A genealogia não se opõe à história como a visão ativa e profunda do filósofo ao olhar de toupeira do cientista; ela se opõe, ao contrário, ao desdobramento meta-histórico das significações ideais e das indefinidas teleologias. Ela se opõe à pesquisa da “origem” (Foucault, 2012, p. 56)

De volta à arqueologia, ou seja, de volta à história enquanto método arqueológico, ela está profundamente comprometida com as coisas ditas e coisas escritas, sobremaneira,

abnegadamente ditas em suportes textuais, em suportes escritos, em escrituras. Na Antiguidade somente os *escribas* possuíam o domínio da escrita, da leitura e era preciso escolarizar-se formalmente para a outorga do título. Nestes tempos imemoriais, o escriba era o profissional que copiava manuscritos ou escrevia textos ditados. A profissão de escriba era bastante visada, já que era requisito essencial para quem tivesse aspirações políticas, administrativas, ou prescindisse destes assessores. Para essa profissão, a habilidade da leitura e a habilidade da escrita só eram atingidas dentro do esquema do mestre de ofícios, dentro da relação de aprendiz e de mestre, dentro da relação da transmissão do ensino-aprendizagem, geralmente com o pai ou com algum parente próximo. Profissão difícil, o escriba tinha que se haver com os mais diversos suportes físicos e também de diferentes tipos de escrita, de códigos e de decodificação. Ou seja, a leitura e a escrita, desde tempos imemoriais, sempre se impunham e se impõem dentro de critérios exigidos no interior da relação ensino-aprendizagem, como exemplo de capricho que o domínio dos sistemas simbólicos, dos sistemas de significação, dos sistemas de produção e reprodução de significados, enfim, dos sistemas de códigos que nos passaram a ser exigidos enquanto suporte de memória da transmissão da experiência cultural e civilizacional.

Sobre as perspectivas e tendências da educação no século XXI, seguimos os passos do professor Claudemir Belintane (2006), livre-docente da Universidade de São Paulo (USP). Para este pesquisador temos hoje um aluno mesclado, na dobradiça entre o real e o virtual, entre a realidade imediata e síncrona e a virtualidade remota ou mediata e assíncrona, que ele chama de *cyberaluno*¹⁶, ferindo-se à invasão do cotidiano contemporâneo pela hipermídia, pela internet ou rede de computadores, associada ao manejo de *softwares*¹⁷ em computadores ou de aplicativos em *smartphones*¹⁸, que num primeiro momento, não são entendidos como educativos, pedagógicos (educação infanto-juvenil) ou andragógicos (educação do adulto), e que, num segundo momento, a necessidade de formação e de educação do comportamento operante desses dispositivos tecnológicos, são percebidos enquanto necessidades especializadas, que precisam de formação, de educação e de treinamento urgente. Enquanto professor-pesquisador em formação docente atento ao seu tempo-espço, tudo isto supracitado, nos obriga a sempre a pensar (inflexão) e a repensar (reflexão) a relação histórica entre a “oralidade”, a “memória”, o “aprendizado” e os “suportes de escrita”. Porquanto,

[...] estamos tomando a escrita e as diversidades de suporte como parâmetros do ensino, embora saibamos que um dos principais elementos que induzem a **necessidade de uma escrita é a fugacidade da memória humana – uma das razões**

¹⁶ Aluno virtual.

¹⁷ Programas (programação) de dados informacionais.

¹⁸ Telefones móveis que possuem uma gama diversificada de aplicativos (softwares) informacionais.

de ser da própria escrita. Não apenas entre os povos ágrafos, mas também em muitas outras sociedades que conheceram alguma forma de escrita, as técnicas mnemônicas de transmissão oral, sempre estiveram presentes no ensino, muitas vezes como um conjunto rigoroso de procedimentos estéticos e discursivos que também pode ser visto como um modo de escrita, sobretudo se levarmos em conta a ideia de que seu objetivo é fazer permanecer traços que consigam evocar o já vivido (Belintane, 2006, p. 90, grifo nosso).

Consultando Steven Roger Fischer (2009; 2006) nos primórdios dos usos da escrita e da prática da escritura, as técnicas mnemônicas sempre foram cultivadas e ensinadas. A relação dos textos oriundos da tradição oral com a emergência das técnicas escriturais sempre levou os pesquisadores a pressupor a existência de que já havia uma literatura oral, que acabou exigindo o uso da técnica escrita e textual, imprimindo uma instrumentalização prática. Nessas “aulas do escriba”, a história oral, que agora converte-se em texto copiado, consistia, em sua maioria de trechos de textos literários. Havia uma imbricação entre a escrita nascente, a escritura e os textos orais preexistentes. Os textos literários antigos e arcaicos estariam localizados numa tradição oral preexistente. A passagem dessa tradição oral que, inevitavelmente, se dava de maneira presencial, usando um “suporte carnal”, para a tradição escrita em diversos suportes físicos foi sempre motivo de muita resistência nas diversas culturas. Embora os gregos tenham aperfeiçoado o alfabeto, criando as vogais, ampliando e sofisticando o seu uso, o ensino e a arte de ensinar na Grécia, sempre privilegiaram muito mais a oralidade, pondo em prática um programa de currículo contando, por exemplo, com o mito, com a poesia épica, com a retórica, com a dialética, com a métrica, com o diálogo, exigindo um esforço mnêmico muito maior, contando com a subjetividade dos alunos, do que propriamente com a nova ideia de transmissão cultural através da escrita enquanto suporte de memória, como um fundamento essencial na sua educação e transmissão cultural. O uso da escrita era ainda restrito a especialistas.

Enfim, a escrita é uma das manifestações mais antigas da civilização na edificação da cultura e o desenvolvimento das formas conhecidas de escrita se deu de forma lenta e descontínua, no qual ela servia a contextos culturais específicos, incluindo o desenvolvimento tecnológico. Assim sendo, a escrita alfabética é diferente da escrita ideográfica, da mesma forma que a escrita para um livro é diferente da escrita para a internet. Portanto, escrever não se restringe a combinar letras e palavras, ou organizar parágrafos, e, arquivar o produto do escrever, na educação formal ou informal. A escrita e a escritura no arquivar signos, ainda tem sido discutido com muita frequência em pesquisas e estudos sobre o tema em todos os níveis de ensino e de educação formal. Sendo assim, queremos discutir os elos entre a escrita, o arquivo e a escritura levando em consideração a diversidade de políticas, de práticas e de representações destes, nos diversas níveis da educação formal, sobremaneira, no Ensino

Superior e na pós-graduação em *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado), foco do empenho desta Pesquisa de Tese em Educação.

Longe de se deter nesta evolução descontínua da escrita, para o objetivo até aqui imediato desta Pesquisa de Tese em Educação, adotaremos a definição de escrita de Steven Roger Fischer (2009; 2006) enquanto produto de uma longa evolução do uso de símbolos gráficos mnêmicos, ou seja, da utilização de ferramentas gráficas artificiais de memória que são usados em contextos linguísticos, hoje basicamente nomeadas de escrita. Ele inclui ainda em seu modelo de entendimento da escrita, o esquema da escrita completa ou escrita plena, por ele definida como aquela que deve preencher, de acordo com ele, três requisitos básicos: 1) a escrita completa deve ter como objetivo a comunicação; 2) a escrita completa deve consistir de marcações gráficas artificiais feitas numa superfície durável ou eletrônica; 3) a escrita completa deve usar marcas que se relacionem convencionalmente para articular a fala, ou o falado, ou o dito, ou o pensado, ou o evocado ou o enunciado, na superfície durável ou eletrônica, de maneira que a comunicação seja alcançada.

Do Tempo-Lugar dos Sujeitos Participantes da Pesquisa e da Técnica de Coleta de Dados

Os indivíduos-sujeitos da pesquisa, ou seja, aqueles que foram triados e selecionados quando da aplicação do formulário estruturado ou questionário estruturado (no Google Forms), são acadêmicos-pesquisadores em formação docente, mestrandos ou doutorandos, como também, mestres e doutores, todos integrantes ou egressos de Núcleos ou Grupos de Pesquisa e de Estudos em Educação (CNPq) e de Programas de Pós-graduação em Educação (PPGED's), dentro da cultura epistemológica do Ensino Superior *stricto sensu*, nas universidades da Amazônia paraense. O tempo-lugar destes indivíduos-sujeitos participantes da pesquisa é o próprio campo institucional de ensino e de pesquisa, o próprio campo institucional de análise e de intervenção, ou seja, é o próprio ambiente de pesquisa de pleno funcionamento científico da cultura epistemológica do Ensino Superior do *stricto sensu*.

Dos Objetivos da Pesquisa

Do Objetivo Geral

- Identificar e analisar quais as conexões que se estabelecem entre a escrita e a produção do arquivo e da escritura na cultura epistemológica do Ensino Superior no *stricto sensu*.

Dos Objetivos Específicos

- Identificar e analisar processos de inscrição histórica e política na instituição, na constituição, na subjetivação e na educação do indivíduo-sujeito humano;
- Identificar e analisar processos de subjetivação histórica, política, institucional e constitucional contidos nas práticas de escrita, em sua relação com a produção de arquivos e de escrituras;
- Identificar e analisar o nível crítico e reflexivo acerca da experiência estética da produção do arquivo, a partir da relação existente entre a prática da leitura de códigos disciplinares específicos com a produção de textos escritos, de escrituras textuais;
- Identificar e analisar o nível crítico e reflexivo acerca da experiência estética da produção social da escrita institucional obrigatória (teses e dissertações).

Para que tudo acima seja um projeto exequível, a Pesquisa de Tese em Educação Arquivo e Escritura na Cultura Epistemológica do Ensino Superior na Amazônia Paraense, parte, portanto, da diversidade da multidisciplinaridade, da intercessão da interdisciplinaridade e da qualidade da transversalidade no enquadre de objetivos e de objetos pelo sujeito, funcionalidade das quais nos utilizamos de um amplo espectro de áreas do saber e do conhecimento científico: da 1) Filosofia Geral: Filosofia Elementar e Fundacional, Filosofia Moderna, Filosofia Contemporânea, Antropologia Filosófica, Ontologia, Gnosiologia, Epistemologia, Filosofia da Ciência, Filosofia da Linguagem, Filosofia da Mente, Filosofia da Cultura; da 2) Psicologia Geral: Psicologia Experimental, Psicologia Comportamental, Psicologia do Desenvolvimento Humano, Psicologia Social, Psicologia Sócio-Histórica, Psicologia Institucional, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia da Personalidade, Psicologia da Linguagem, Neuropsicologia Básica e Aplicada, Psicossomática, Psicopatologia, Psicanálise, Psiquiatria Estrutural e Fundamental, Psicopatologia do Trabalho, Psicodiagnóstico e Esquizoanálise; da 3) Sociologia Geral: Sociologia do Conhecimento; da 4) Antropologia Estrutural: Antropologia Social e Antropologia Cultural; da 5) História Geral: Teoria da História, Historiografia, Nova História Cultural, Filosofia da História; da 6)

Geografia Geral: Geografia Humana, Geopolítica; da 7) Linguística Estrutural: Sociolinguística e Psicolinguística; das 8) Letras & Artes: Teoria da Literatura ou Teoria Literária, da Leitura e da Escrita, da Crítica Literária e da Crítica Cultural; e 8) seguindo na inspiração de escolas filosófico-literárias como Realismo, Classicismo, Romantismo, Modernismo, Impressionismo, Surrealismo, Antropofagismo, Dadaísmo, do Movimento Peixe Frito, dentre outras *avant guard*¹⁹, que também podem emergir.

Assim sendo, na Pesquisa de Tese em Educação Arquivo e Escrita na Cultura Epistemológica do Ensino Superior na Amazônia Paraense, opera-se num duplo movimento dinâmico, de composição imaginária, interdependente e vice-versa: uma parte substancialmente *epistêmica* – teórica, metodológica, epistemológica e tecnológica – enfim, nossa “episteme dos métodos”, na qual demarcamos o arquivo e a escrita, o arquivístico e o escriturário, no campo interdisciplinar e transversal da formação em educação contemporânea; e outra parte substancialmente *estética* – especializada e aplicada – na qual propõe-se dar condições tanto fenomenológicas, quanto interpretativas e também hermenêuticas, da produção do significado e do sentido pelo indivíduo-sujeito moderno na contemporaneidade.

O trabalho de Pesquisa de Tese em Educação Arquivo e Escrita na Cultura Epistemológica do Ensino Superior na Amazônia Paraense, problematiza o indivíduo-sujeito e demarca a sua subjetividade, considerando-os enquanto efeitos dos processos de objetivação e dos processos de subjetivação, no campo da Cultura e da Sociedade Contemporânea, a partir da Cultura Moderna, sobre a educação e a formação do desenvolvimento do ser humano, sobre a instituição e a constituição da dignidade da pessoa em contínuo desenvolvimento humano, a fim de fundamentar o embasamento da utilização da Filosofia, da História e da Epistemologia das Ciências Humanas, das Ciências Sociais, das Ciências da Educação e dos Sistemas de Pensamento e das Mentalidades, necessariamente subjacentes ao enquadre dos objetos e dos objetivos a partir de Michel Foucault (1926-1984).

Para tanto, organizamos a Pesquisa de Tese Arquivo e Escrita na Cultura Epistemológica do Ensino Superior na Amazônia Paraense, prosseguindo de acordo com a sequência de entradas estruturadas, na SEÇÃO – 1 – DA TEORÉTICA GERAL DA SOCIEDADE, DO SUJEITO E DA SUBJETIVIDADE: por uma Arqueogenealogia do

¹⁹ *Avant garde* ou *avant guard*, do francês vanguarda ou de vanguarda, em sentido literal consistia na parcela avançada da guarda frontal de trincheira de um batalhão ou de um exército diante do combate, aquela que está à frente, aquela que avança, que vai na frente. Em sentido metafórico, refere-se a setores da atividade técnica humana, de maior pioneirismo de consciência, possibilitando uma maior combatividade no interior de qualquer movimento social, político, artístico ou científico, sobremaneira, cultural. A combatividade de vanguarda possibilita a produção de rupturas com modelos preestabelecidos, defendendo formas, estilos e conteúdos antitradicionais e experimentais.

Indivíduo Moderno no Contemporâneo, demarcamos a nossa episteme dos métodos e problematizamos em termos teóricos, metodológicos e epistemológicos elementares e fundamentais, a nossa posição de sociedade, de sujeito e de subjetividade do indivíduo moderno na contemporaneidade. Na SEÇÃO – 2 – DA TEORÉTICA GERAL DO CONHECIMENTO E DA EPISTEMOLOGIA: da Linguística à Arqueogenealogia de Michel Foucault, demarcamos a nossa episteme dos métodos e problematizamos, em termos teóricos, metodológicos e epistemológicos, elementares e fundamentais, a nossa posição de linguagem na prática discursiva da arqueogenealogia a partir de Foucault. Na SEÇÃO – 3 – DA TEORÉTICA GERAL DA FILOSOFIA, HISTÓRIA E EPISTEMOLOGIA DA HISTORIOGRAFIA: da Escola dos *Annales* e Escola de *Frankfurt* à Nova História Cultural e Estudos Culturais da Educação, demarcamos a nossa episteme dos métodos e problematizamos, em termos teóricos, metodológicos e epistemológicos, elementares e fundamentais, a nossa posição histórica e historiográfica. Na SEÇÃO – 4 – DA TEORÉTICA GERAL DA FILOSOFIA, HISTÓRIA E EPISTEMOLOGIA DO ARQUIVO E DA ESCRITURA: o uso dos conceitos em Michel Foucault e em Jacques Derrida, demarcamos a nossa episteme dos métodos e problematizamos, em termos teóricos, metodológicos e epistemológicos, elementares e fundamentais, a nossa posição dos usos dos conceitos de arquivo e de escritura em Foucault e Derrida. Na SEÇÃO – 5 – DA TEORÉTICA GERAL DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO SUPERIOR: os Núcleos ou Grupos de Estudos e de Pesquisas Científicas em Educação no *Stricto Sensu*, demarcamos a nossa episteme dos métodos e problematizamos em termos teóricos, metodológicos e epistemológicos elementares e fundamentais, a nossa posição de educação e de ensino superior nos Núcleos ou Grupos de Pesquisa e de Estudos científicos da Amazônia paraense no *stricto sensu*.

SEÇÃO – 1 – DA TEORÉTICA GERAL DA SOCIEDADE, DO SUJEITO E DA SUBJETIVIDADE: por uma Arqueogenealogia do Indivíduo Moderno no Contemporâneo

Nesta parte demarcamos a nossa episteme dos métodos e problematizamos em termos teóricos, metodológicos e epistemológicos, elementares e fundamentais, a nossa posição de sujeito, de sociedade e de subjetividade do indivíduo moderno na contemporaneidade, para o desenvolvimento deste trabalho de Pesquisa de Tese em Educação.

1.1. Idade Moderna ou Modernidade, Modernização e Reflexividade Crítica

Na nossa Civilização Ocidental da Idade Contemporânea ou Contemporaneidade²⁰, tida como sociedade industrial, dita como capitalista e vista como tecnológica, na qual, a partir da razão instrumental, opera a indústria cultural e o escalonamento *standard* da cultura de massa, os processos humanos, os processos de interações e de relações humanas, têm adquirido cada vez mais uma altíssima complexidade e reflexividade. A complexidade da vida sociopolítica do sujeito humano já na modernização, atingiu seu máximo expoente, sua máxima intensidade, nunca visto antes, em toda a história da humanidade. Na nossa época, Idade Contemporânea ou Contemporaneidade, a organização do modo de vida, a organização civilizatória, sociopolítica e cultural, possui uma grande diversidade, uma grande complicação interna, uma grande implicação interna, caracterizando-se, sobremaneira, por ter produzido de fato, num intervalo de trezentos anos, entre os séculos XVII, XVIII e XIX, como também nos últimos cem anos do século XX, uma grande soma de saber e de conhecimento científico.

Durante estes períodos, houve um processo muito intenso de produção de saber, um processo muito intenso de produção de conhecimento científico, muito maior do que a humanidade havia conseguido anteriormente em dois mil anos. Toda essa grande soma de produção de saber e de conhecimento científico, nos trouxe como resultado, uma diversidade de tecnologias, de aplicações tecnológicas e de técnicas científicas que aceleraram a chamada evolução, a chamada revolução humana, o chamado progresso humano, o chamado desenvolvimento humano. Da mesma forma que a grande soma de saber e de conhecimento

²⁰ Idade Contemporânea ou Contemporaneidade é um dos períodos da história da humanidade, que, de acordo com a periodização histórica tradicional, iniciou-se em 1789 e estende-se até os nossos dias. A Idade Contemporânea ou Contemporaneidade é um dos períodos da história humana que, cronologicamente, iniciou-se com a queda da Bastilha, na França, em 1789, estendendo-se até a atualidade, até os nossos dias.

científico produzido a partir das Ciências Naturais, das Ciências Biológicas, das Ciências Exatas, ditas Ciências Formais, da qual se originam as técnicas das aplicações tecnológicas duras, é da grande soma de saber e de conhecimento científico produzido a partir das Ciências Humanas, das Ciências Sociais e das Ciências Educacionais, que se originam as técnicas científicas aplicadas em tecnologias políticas, tecnologias sociais e tecnologias educacionais. Ou seja, uma parte da grande soma de saber e de conhecimento científico produzido nas Ciências Humanas, das Ciências Sociais e das Ciências Educacionais, versa sobre a nossa própria organização sociopolítica em si mesma, versa sobre o nosso próprio funcionamento civilizatório e cultural, versa sobre o nosso próprio ordenamento organizacional, versa sobre o nosso próprio ordenamento constitucional e ordenamento institucional. Enfim, versa sobre ela mesma enquanto objeto de estudos, campo de análise e campo de intervenção.

Seguindo estas pistas deixadas por Ulrich Beck (2011), geralmente, distingue-se a industrialização da modernização. Esta ressignifica o salto tecnológico de racionalização, da organização e transformação do trabalho, sem precedentes e, em certa medida, até então, rumo ao desconhecido. E, para além disto, muito mais, pois implica mudanças consideráveis das biografias (ontogêneses; psicogêneses) tidas como padrão. Ou seja, da normalização dos estilos de vida, das formas e dos modos de vida, que necessitam agora das estruturas de saber-poder, das estruturas de modulação social e de controle político, das formas políticas de participação ou de opressão, das concepções de realidade, das normas das políticas da cognição, das normas das políticas de subjetivação, das normas das políticas de relação. “O arado, a locomotiva a vapor e o microchip são, na concepção sociocientífica da modernização, indicadores visíveis de um processo de alcance que abrange e reconfigura toda a trama social, no qual se alternam, em última instância, as fontes da certeza das quais se nutre a vida”. Ulrich Beck nos coloca dentro da prospecção de uma época que vai para um além da verdade e do esclarecimento científico moderno, vulgarmente conhecida entre nós como pós-modernidade, propondo o uso de noções como modernidade tardia, modernidade reflexiva, ou modernização tardia, modernização reflexiva, ou apenas reflexividade crítica (2011, p. 23, grifo nosso).

A Idade Moderna ou Modernidade²¹ e, juntamente com ela, a industrialização e a modernização, têm recebido atualmente inúmeras críticas. Temos rupturas das unidades-síntese e descontinuidades das noções de “razão”, de “racionalidade”, de “ciência” e de “progresso”, todas ligadas ao tipo de sociedade que se desenvolveu nos séculos seguintes e que estão na raiz

²¹ Foi um período específico na História do Ocidente que se inicia no final da Idade Média, do final do século XV, até o final do século XVIII, de 1453 à 1798 d.C. Embora esse período cronológico seja motivo de intensos debates, ele inclui o Renascimento e o Iluminismo.

dos problemas que assolam a nossa época. A Crítica Moderna, Pós-Moderna, Pós-Crítica ou Crítica Barroca²² consistiria num Movimento Intelectual Contemporâneo, de inspiração foucaultiana, que tenta justificar que já estaríamos vivendo uma nova periodização histórica, uma nova época histórica, uma época histórica radicalmente diferente da anterior: a Pós-Modernidade, marginalizando a periodização formal tradicional e linear da história, sincrônica e cronológica, que sempre propunha tratar nos *currícula*²³, como Idade Contemporânea ou Contemporaneidade, a demarcação cronológica subsequente à Idade Moderna ou Modernidade. Contudo, a pós-modernidade com sua crítica barroca, seja lá como for, não tem se preocupado em demarcar essa periodização cronológica da história dentro da maneira formalizada, e, opera deste jeito o seu movimento intelectual contestatório, mas que no entanto, ainda que extremamente criativo e com grande adesão acadêmico-científica, não possui núcleo teórico-conceitual e nem núcleo histórico-filosófico unificados, consistindo num conjunto muito diversificado de perspectivas, abrangendo uma variedade de campos intelectuais, políticos, estéticos e epistemológicos. Em todas essas vertentes seja histórico-filosófica, seja sócio-política, seja teórico-metodológica e epistemológica, seja teórico-historiográfica, seja filosófico-literária, a crítica barroca, questiona os princípios, os fundamentos, os pressupostos estabelecidos e desenvolvidos a partir do *Iluminismo* (Falcon, 1986), da *Revolução científica moderna* (Japiassu, 1985) e do *Discurso filosófico da modernidade* (Habermas, 2000).

Acontece que nossas noções de “educação”, de “pedagogia” e de “currículo”, são todas consolidadas ainda no Renascimento do Iluminismo Enciclopedista, na retomada do discurso filosófico neoclassicista da modernidade, culminando na revolução científica da modernidade e contribuindo com a consolidação das “ideias modernas” daí resultantes. A educação, tal como a conhecemos hoje é uma instituição moderna por excelência, porque seu objetivo mais fundacional consiste em transmitir conhecimento científico, de formar um ser humano supostamente racional e supostamente autônomo, ao mesmo tempo em que o modela como cidadão de uma democracia representativa. Seria somente através desse sujeito racional, autônomo, liberal e democrático que conseguiríamos atingir também, o ideal moderno de uma sociedade racional, progressista e igualitária. Assim sendo, a crítica pós-moderna, ou pós-crítica, ou crítica barroca, configuram graves ataques à própria ideia de educação, porque

²² A despeito desta nomenclatura, o que parece estar sendo pontuado por diversos autores, é uma ideia de ruptura com a sincronia, uma descontinuidade anacrônica. Primeiramente, temos a passagem de uma sociedade feudal, para um outro tipo de formação social que define um novo período histórico, a Modernidade. Destacam que, de alguma forma, aquilo que hora fora chamando de **Modernidade Clássica** ou **Época Clássica** na periodização temporal proposta por Michel Foucault, atualmente, encontrar-se-ia em transformação.

²³ Plural de currículo em latim.

questiona as noções de razão e de racionalidade, bem como as noções de sujeito racional, livre, autônomo, autocentrado e soberano que somente conseguiu conhecer-se a si mesmo durante a Idade Moderna ou Modernidade, depois do nascimento das ciências humanas.

Para Filosofia, História e Epistemologia das Ciências Humanas, das Ciências Sociais, das Ciências da Educação, dos Sistemas de Pensamento e das Mentalidades, é a partir destes princípios e fundamentos que se afirmam que o ser humano possui certas “características essenciais” e necessárias que serviriam de base para a construção e consolidação da sociedade em que vivemos enquanto democracias constitucionais ocidentais contemporâneas. É com a preservação destas noções humanistas, que atualmente conseguimos entender o processo de desenvolvimento da Idade Moderna ou Modernidade em Idade Contemporânea ou Contemporaneidade. Contudo, para a crítica pós-moderna, essas noções, ao invés de conduzirem ao estabelecimento da sociedade perfeita do sonho ilustrado do iluminismo, conduziram ao pesadelo de uma sociedade racionalizada e extremamente burocratizada no que se refere às organizações e às instituições, tanto nos aparatos estatais como nas estruturas das empresas privadas capitalistas. Levaram ao estabelecimento de uma sociedade totalitária que, em nome da razão e da racionalidade, em nome da racionalidade técnica, em nome da razão instrumental, em nome da *ratio*²⁴, instituíram sistemas brutais e cruéis de opressão e de exploração, produzindo dor, sofrimento, exclusão, extermínio, genocídio e morte. Para a crítica pós-moderna as consequências da ideia de razão da modernidade são extremamente negativas, pois se revelou incapaz de trazer o tão desejado e benigno progresso, mesmo sob o controle do domínio da natureza, inclusive da sua própria natureza humana, a partir do avanço constante da técnica, da ciência e da tecnologia, onde os resultados legados seriam claramente passivos e indesejáveis, porque na síntese-analítica da reflexividade crítica de Theodor Adorno & Max Horkheimer “o iluminismo é totalitário” (Adorno & Horkheimer, 1996/1985, p. 21).

1.2. Michel Foucault e a Constituição do Sujeito Moderno

Michel Foucault (1926-1984) afirma que de fato “a análise da relação do desejo com a realidade e com a “máquina” capitalista contribui para responder questões concretas” (2014e/1977, p. 02), a fim de introduzir o desejo no pensamento, no discurso, na ação, na prática enunciativo-discursiva e na produção de significado e de sentido no cotidiano, provocando sua manifestação, seu desdobramento, sua extensão, redimensionando-o em qualquer direção,

²⁴ Razão, relação ou proporção em latim.

promovendo linhas de fuga em rizomas para toda parte. Estender, assim, o desejo em suas forças potenciais em pulsões libidinais na esfera do político, a fim de intensificar o processo de reviramento, reversão e, porque não, na revolução da ordem estabelecida e na insurreição contra qualquer poder arbitrário. Afirma que no decorrer de suas pesquisas sobre objetivação e subjetivação do sujeito, ou seja, como o ser humano se reconhece como tal, sempre esbarrou com a questão do poder, ainda que este não fosse o foco de suas investigações, como ele mesmo frisou (Foucault, 2013c). Afirma também que a problemática da constituição do sujeito, no sentido de que ele não é um dado natural essencial e sim algo construído dentro de um processo de formação de sua constituição, perpassa por todo o seu trabalho, mas que, no entanto, discute a problemática da constituição do sujeito a partir do tempo presente. Portanto, sua cronologia inicial parte da história do presente: é no âmbito do presente que ele encontra o solo no qual deseja se situar. Porque é este presente que fabricaria, para o próprio tempo presente, um tipo específico de homem, de ser humano, de indivíduo e de sujeito, de sujeito de desejo. Enfim, ele investiga o problema da constituição do sujeito no presente, percebe-o envolvido em relações de poder e o encontra como produto destas relações.

A constituição do sujeito moderno e de sua subjetividade incluiria, tanto os modos, os processos e os mecanismos de objetivação quanto os modos, os processos e os mecanismos de subjetivação. De uma maneira geral, utiliza-se processo de objetivação do sujeito quando o homem é objeto de conhecimento, objeto de saber, objeto de produção de saber, e modo de subjetivação do sujeito quando ele é o protagonista da ação, ou de qualquer intervenção institucional, inclusive de poder. Objetivação, significa, portanto, o processo de constituição do indivíduo moderno como objeto, como um corpo dócil e útil, enquanto que subjetivação consiste no processo de constituição do sujeito enquanto tal, dotado de uma identidade e subjetividade que se reconhece pela consciência que tem de si mesmo. Existiria uma sobreposição de sentidos de ambos os processos quando da sua utilização por Foucault e essa “utilização não permite a definição de um sentido único para o que se entenderia por subjetivação e objetivação em todos os textos em que tais expressões aparecem” (Fonseca, 2003, p. 23). Estas são as formas das ferramentas teóricas que Michel Foucault vai se utilizando para falar acerca do que se convencionou chamar, de maneira didática, de Estudos Foucaultianos, porque se referir como arqueogenealogia do sujeito moderno e contemporâneo, exigiria do interlocutor já assumir-se como um estudioso comprometido com esta demarcação.

[...] [P]ode-se dizer que Foucault pretende estudar as formas de **constituição do indivíduo moderno**. Quando se fala em formas de objetivação e formas de subjetivação, é sempre em relação à **constituição do indivíduo**. Pensar, portanto, nos

processos de objetivação é pensar em aspectos da **constituição do indivíduo**. Da mesma forma que pensar nos processos de subjetivação também é pensar em aspectos dessa constituição [...]. [Assim sendo], os mecanismos de objetivação e os mecanismos de subjetivação concorrem, simultaneamente ou não, para os **processos constitutivos do indivíduo, cuja a genealogia é o objeto dos trabalhos de Foucault**. [...] Tais mecanismos integram esses processos, que, apesar de se desenvolverem de formas diversas, referem-se sempre ao mesmo elemento: a **constituição do indivíduo** [...] (Fonseca, 2003, p. 24; colchetes incluídos; grifo nosso)

Enfim, as expressões objetivação e subjetivação são usadas inúmeras vezes por Michel Foucault para definir e se referir aos processos que incidiriam sobre a constituição do indivíduo no contemporâneo. A arqueogenealogia do indivíduo moderno incluiria, portanto, tanto a arqueogenealogia do indivíduo moderno enquanto objeto, referindo-se aos processos de objetivação, quanto a arqueogenealogia do indivíduo moderno enquanto sujeito, referindo-se aos processos de subjetivação. A objetivação do sujeito seria um produto de práticas discursivas e de práticas não-discursivas, institucionais ou não, mas que tornariam o indivíduo um sujeito dócil e útil. A subjetivação do sujeito refere-se ao indivíduo que já reconheceria a sua identidade, como também já seria capaz de reconhecer a sua subjetividade por meio da consciência que tem de si mesmo. Ambas as formas de se referir à arqueogenealogia do sujeito e da subjetividade nos permitem estudar e entender, a partir da constituição do indivíduo moderno, a constituição do sujeito contemporâneo. De qualquer forma, “quando houver referência aos processos de objetivação e subjetivação, será sempre em relação ao indivíduo. [...] [O] termo sujeito expressará o resultado da constituição do indivíduo ante os mecanismos de subjetivação presentes na atualidade (Fonseca, 2003, p. 23; colchetes incluídos)”.

Os Institucionalistas Franceses²⁵ tentam reiteradamente definir e redefinir o conceito de produção, para tentar reinventar o entendimento que temos de modos de produção do sujeito ou simplesmente produção de subjetividade. Produção é o processamento de tudo aquilo que existe, em permanente geração de *devir*, de transformação, de metamorfose e que, “com uma terminologia ainda religiosa, chamaríamos de criação” (Barembliitt, 1996, p. 46). Para eles, assim como para nós também, como o homem não possui uma essência invariante, ubíqua e universal, teríamos, portanto, infinitos, heterogêneos e diversificados processos de subjetivação e de produção de sujeitos e de subjetividades do ser humano. Existem tentativas de homogeneização, mas sabemos que mesmo em forma de coletividade e de grupos, isso seria inviável. Enfim, a arqueogenealogia da subjetividade do sujeito é vista como resultante de um processo de produção complexo, de longa duração, tanto na história do homem, como na história do indivíduo, que culminaria no que Anthony Giddens (2003), ou próprio Michel

²⁵ Movimento intelectual francês contemporâneo. Cf. Gregório Barembliitt (1996).

Foucault (2014; 2014a; 2014b; 2014c) entendem como a educação e a formação do homem íntimo, como a educação e a formação do homem de intimidade, como a educação e a formação do sujeito de desejo. A produção desse sujeito de desejo intimista e solipsista na cidade mundial é muito contingente ao arranjo de acontecimentos que os dispositivos maquínicos programam num enquadre de espaço-tempo, de topologia, de cronotopo. Logo, a arqueogenealogia do sujeito e da subjetividade, a produção de subjetividade, a produção do sujeito do desejo

[...] é absolutamente contingente, é absolutamente própria de cada lugar, de cada momento, de cada conjuntura histórica etc. Ou seja, que se produzem sujeitos em cada acontecimento, sujeitos para esse acontecimento, sujeitos variavelmente protagonistas deste acontecimento, ou, se pode dizer, é o acontecimento que os produz. E podem existir analogias, podem existir semelhanças entre esses sujeitos. O que importa não é a produção das semelhanças ou de analogias entre os sujeitos, mas a produção de diferenças, a singularidade de cada sujeito produzido em cada lugar, em cada momento. Então, quando nesta produção [de acontecimentos] predomina o instituído, a reprodução de um sujeito de desejo assujeitado aos interesses dominantes, aos interesses exploradores, aos interesses mistificantes, ela adota as características de um sujeito mais ou menos universal e eterno. A isto se chama **produção de subjetividade assujeitada**, subjetividade submetida. Quando o que predomina neste processo é a geração do novo, de subjetividade absolutamente original, absolutamente singular, absolutamente instituinte, absolutamente contingente, circunstancial, e é gerada pelos acontecimentos revolucionários, a isto se chama **produção de subjetividade livre**, não assujeitada, primigênica, produtiva, revolucionária, em que o desejo se realiza [...] gerando o novo [...] (Baremlitt, 1996, p. 50-51; grifo nosso).

Radicalizando o projeto da arqueogenealogia da ontologia do sujeito moderno e contemporâneo, alguns autores, baseados nos Estudos Foucaultianos, tratam esse processo como tecnologias da subjetividade, tecnologias do eu, tecnologias de governabilidade, como tecnologias políticas do governo do eu, como o renomado psicólogo social Nikolas Rose, no seu excepcional *Inventando nossos selves: psicologia, poder e subjetividade* (2011).

1.3. Os Processos de Objetivação e de Subjetivação Histórica e Política

Com muita frequência historiadores renomados como Ciro Flamarion Cardoso & Ronaldo Vainfas *et alii* (2011; 2012) se referem à política ou ao político como equivalentes ou sinônimos de poder. Contudo, Francisco José Calazans Falcon (2011, p. 56) afirma que a historiografia recente já identifica novos caminhos da história política a partir das novas ideias sobre o poder na trajetória da história política Contemporânea, porque já “observar-se-á a passagem bastante lenta do poder como algo inerente a certos indivíduos e instituições – a começar pelo Estado – ao conceito de poder como um tipo de relação social concebida eventualmente de natureza plural – os poderes”. Ou seja, que a nova história política Contemporânea já se situa a partir dessa noção volúvel de poder. Segundo ele, a história-

disciplina e a história-narrativa, ao comporem a escrita textual na historiografia acerca da história política tradicional, sempre chamam majoritária atenção para a importância do papel dos políticos e/ou dos homens de Estado nas origens, instituições e fins da República. A história política tradicional arquivava a memória dos grandes feitos dos vultos da nobreza, dos reinados, das monarquias, das dinastias, dos verdadeiros portadores do poder no Antigo Regime. Com a formação dos Estados-nação, novas possibilidades teóricas e metodológicas se ofereceram aos historiadores da política, visto que agora temos uma “pulverização do poder” (Falcon, 2011, p. 70), sobremaneira, pelos agentes operadores da razão de estado e pelos agentes operadores da razão instrumental, como no Poder Executivo ou no Poder Judiciário, por exemplo, como ocorre na governabilidade do Estado de hoje. A partir de então, o Estado-nação e a Democracia, em substituição à Dinastia, ocuparão então o lugar de honra no campo da historiografia moderna e contemporânea. O povo ou a nação, representam, agora, os agentes tanto de uma coletividade, como de sua individualidade histórica irreduzível, com realidades únicas que têm no Estado Democrático de Direito Republicano, sua melhor expressão política.

[...] [A] **nouvelle histoire** possibilitou a abertura para concepções novas e variadas a respeito de temas pouco frequentados pela historiografia: os poderes, os saberes enquanto poderes, as instituições supostamente não políticas, as práticas discursivas. Foucault, pois foi este o autor que revolucionou a compreensão desses novos objetos, colocou em destaque a relação entre as diferentes práticas sociais e a pluralidade e onipresença não do poder, mas dos poderes. A historiografia política passou a enfocar, nos anos 1970, a **Microfísica do poder**, na realidade as infinitas astúcias dos poderes em lugares históricos pouco conhecidos dos historiadores – família, escola, asilos, hospitais, hospícios, polícia, oficinas, fábricas, etc. – em suma, o cotidiano de cada indivíduo ou grupo social [...] (Falcon, 2011, p. 68, grifos do autor).

Até aqui, as discussões travadas na historiografia a partir do campo marxista, em graus diferentes, ou mesmo segundo visões diferentes entre si, também já lançavam novas luzes sobre o político, a política, o Estado, suas relações com a sociedade civil, além de contribuírem com a investigação histórica à questão muito mais ampla do poder e seus temas, como por exemplo, “dominação”, “violência”, “autoridade”. Destacam-se ainda a importância do debate interdisciplinar perpetrado pela Escola dos *Annales* (*École des Annales*) balizando os novos rumos da história política. A partir de então, o encontro inevitável entre poder e política na preocupação historiográfica, passam, dessa forma ao domínio das representações sociais e de suas conexões com as práticas sociais. A problemática do simbólico, do simbolismo, das formas simbólicas, mas sobremaneira, do poder simbólico, da relação da linguagem com o poder, irão ajudar a compreender não mais a política em seu sentido tradicional, mas no nível das representações sociais e coletivas, dos imaginários sociais, da memória ou memórias coletivas, das mentalidades e, sobremaneira, das diversas práticas discursivas associadas ao poder, das

determinações sociais na ação comunicativa e discursiva do poder: temos novamente então aqui o momento de voltarmos à questão de difícil entendimento da arqueogenealogia da ontologia moderna e contemporânea do sujeito do desejo ser produto exímio de arranjos de poder, arbitrários ou não, contestáveis ou não, aceitáveis ou não.

São muitas as tendências, variações, ênfases ou preferências observadas no bojo do movimento de renovação da história política a partir das relações de poder, por isso destacam-se o interesse descritivo de certos domínios como: o comportamento político; o governo, a governança e a governabilidade; a administração pública e as políticas públicas. O interesse nesses setores ocorre porque as decisões políticas nesses setores adquirem um peso específico muito importante, “levando a uma politização inevitável dos acontecimentos, atitudes, comportamentos, ideias e discursos” (Falcon, 2011, p. 71). Assim sendo, não pode haver uma racionalidade ou uma inteligibilidade da história fora da referência ao universo político. Logo, a ressignificação da história política implica a necessidade de reformulação dos pressupostos teóricos, metodológicos e epistemológicos, das abordagens, dos conceitos, de redefinir o político, sua realidade, sua especificidade, colocando no jogo a noção de social, o conceito de representação, etc. Enfim, é preciso apropriar-se de teorias e de métodos desenvolvidos tanto pelos próprios historiadores, quanto por cientistas humanos, cientistas sociais, bem como de cientistas educacionais, sempre que se possa, a partir dessa apropriação, produzir abordagens inovadoras e hipóteses científicas no campo da história política atual.

Para esses autores consagrados é o acontecimento político que deve ser revisto pela história política: “é fundamental que o historiador político passe do estudo institucional do Estado para o estudo do poder [...], [onde] o essencial é o conceito de acontecimento político a ser revisto” (Falcon, 2011, p. 73; colchete incluído). Os eventos e acontecimentos políticos como efeitos de poder se dão no interior das instituições políticas, burocráticas ou públicas do Estado, por meio de seus agentes políticos, individuais ou coletivos, das elites ou das massas, bem como seus sistemas e estruturas próprias e internas, “insiste-se nos quadros institucionais e suas práticas, no pessoal político [...], [na] cultura política” (p. 73). No geral, a renovação da história política, depende agora das pegadas deixadas por Michel Foucault, porque o interesse maior das investigações e das inovações na pesquisa científica agora passam a ser a constituição das formas concretas que o exercício do poder, a luta pelo poder e as relações de poder assumem no interior de instituições e de processos institucionais.

1.4. A Ogiva Nuclear do Inconsciente Maquínico: a Produção do Desejo no Sujeito e o Sujeito do Desejo na Produção

A renovação no interior da história política a partir da década de 1970 intensificou a atitude epistemológica, sobretudo aqueles impulsionados e seduzidos por posições como as de Foucault e Derrida, gerando um esforço de desconstrução variada diante dos tratamentos das temáticas do poder, a partir de um ponto de vista culturalista, muitas vezes até antropologizante, relativizando o poder do judiciário, mas agora reposicionando-o enquanto um produto de práticas culturais de judicialização. O Estado, o poder de Estado, a razão de Estado e “a questão central da legitimação do poder não deve ser abordada somente por meio do exame jurídico de seus fundamentos” (Cardoso, 2012, p. 41). É justamente isto que Michel Foucault irá destilar no decorrer de toda *Vigiar e punir* (2011/1975). Na sua abordagem histórica da política a partir do exercício do poder, ela seria então definida como uma resultante dinâmico-sistêmica dos eventos e dos acontecimentos, daí a noção de sistema político, “de todos os fenômenos implicados pela conquista e pelo exercício do poder” (Cardoso, 2012, p. 38). O sistema político, ou sistema de poder, ou *Microfísica do poder* (2012/1979), como quer Foucault, consiste num campo de interações e de intervenções no qual são feitas decisões ou alocações de valores dotados de autoridade, ou seja, um conjunto de estruturas que induzem relações de autoridade e de obediência, estabelecidas com vistas a um suposto bem comum. Toda a politização da sociedade é dependente destas práticas culturais e de práticas de saber-poder, muito dependente desta cultura política que opera com a existência de um princípio mediador, como o de autoridade disciplinar. Assim,

[...] a realidade estaria dada por uma dialética do conflito e da ordem sociais, encarada sob o ângulo do que se convencionou chamar de “política” [...]. Torna-se pelo menos virtualmente possível, a partir de então, o **desideratum**²⁶ humano de compreender e controlar a vida dos homens em sociedade [...]. Dominadores e dominados, não veem necessariamente com bons olhos a desmistificação dos processos em que são gerados os mitos fundadores da integração e da participação, a exposição de um passado esquecido (ou que não se pensa a fundo) ou a análise do imaginário social que aparece reproduzido no sistema institucional. Tanto os que acham que devem comandar, quanto os que escolhem (livre ou inconscientemente) obedecer, não têm, de ordinário, desejo ou interesse de que alguém venha desmontar analiticamente o mecanismo bem azeitado, porém implícito, de seu compromisso tácito [...] (Cardoso, 2012, p. 38-39; grifo do autor)

Michel Foucault vê o modelo de imagem do Estado, a cultura política da razão de Estado, da racionalização do Estado enquanto exercício microfísico não judiciário do poder. Por conseguinte, o modelo de entendimento de funcionamento do poder é muito mais institucional do que jurídico, totalmente dependente das práticas, das relações sociais e das

²⁶ Desiderato; o que se deseja; aspiração.

representações no interior de instituições, sobremaneira, como produto de práticas de linguagem enunciativo-discursivas. Logo, Foucault também possui uma concepção própria do que é a sociedade, do que é a história, do que é a sociedade como forma organizada de associação humana, da história como o *devoir* da sociedade na linha do tempo. Aqui a sociedade é vista como uma rede, com um tecido de instituições que possuem funções distributivas e redistributivas.

As instituições são lógicas, são árvores de composições lógicas que, segundo a forma e o grau de formalização que adotem, podem ser **leis**, podem ser **normas** e, quando não estão enunciadas de maneira manifesta, podem ser **pautas**, regularidades de comportamentos. [...] [**L**]eis, **normas e pautas** são objetificações de **valores**. [...] As leis, em geral, estão escritas; as normas e os códigos também. Mas uma instituição não precisa de uma formalização por escrito: as sociedades ágrafas também têm códigos, só que eles são transmitidos verbal ou praticamente, não figurando em nenhum documento. [...] O que estas lógicas significam? Significam a regulação de uma atividade humana e se pronunciam valorativamente com respeito a ela, clarificando o que deve ser, o que está prescrito e o que não deve ser, isto é, o que está proscrito, assim como o que é indiferente [...] (Baremlitt, 1996, p. 27-28; grifos do autor).

Enfim, em um plano formal, e ao mesmo tempo abstrato, a sociedade é um tecido de instituições articuladas e interpenetradas entre si que servem para regular a produção e a reprodução da vida humana sobre a face da terra, bem como as relações entre os homens. Mas, entretanto, para poder vigorar e cumprir sua função de regulação social da vida humana, as instituições precisam materializar-se em dispositivos concretos muito diversificados, que são as organizações sociais no interior de estabelecimentos e de equipamentos. Estes estabelecimentos e equipamentos “incluem dispositivos técnicos cujos exemplos mais clássicos são a maquinaria, as instalações, arquivos, aparelhos” (Baremlitt, 1996, p. 30), de maneira que formem um grande sistema de máquinas, um grande sistema maquinico. As organizações sociais, com seus estabelecimentos e equipamentos, não teriam sentido, objetivo, direção ou razão de ser se não estivessem investidas de instituições. As organizações são formas materiais que concretizam o social, que põem em funcionamento, que põem em engrenagem, em efetividade as opções e as decisões que as instituições produzem, reproduzem, distribuem e redistribuem, enunciam. Ou seja, as instituições não possuiriam vida e nem realidade social, concreta e materializada, se não fosse através dos grupos, das organizações, das comunicações, das enunciações, dos indivíduos-sujeitos.

Gregório Franklin Baremlitt em seu *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática* (1992/1996), um clássico obrigatório e indispensável da nossa área, é bem didático com relação ao fluxo da trajetória humana e da arqueogenealogia do sujeito moderno e contemporâneo: é no interior dos grupos, das organizações, das instituições, seus

estabelecimentos e seus equipamentos, que o indivíduo-sujeito passa grande parte de sua vida e de seus processos de objetivação e de subjetivação. Mas é claro, tudo isto, naturalmente, só adquire a dinâmica e a engrenagem necessárias ao seu funcionamento, com a presença, além do próprio indivíduo que se tornará sujeito, dos agentes institucionais que irão operar ações, práticas e intervenções, práticas e representações. As práticas sociais e institucionais dos agentes institucionais podem ser verbais, não-verbais, discursivas ou não, práticas teóricas, técnicas, científicas, epistemológicas, etc., inclusive muito comprometidas com os processos de objetivação do sujeito. Os agentes institucionais privilegiados dentro dos processos de produção institucionais protagonizam práticas de instituições totais. São justamente estes os seres humanos que dão suporte e protagonizam a “atividade de toda essa parafernália”. É na prática da ação concreta e na rede de representações sociais e simbólicas dos agentes institucionais que “toda essa parafernália acaba por operar transformações na realidade” (Baremlitt, 1996, p. 30-31).

Para os Institucionalistas Franceses para que a sociedade humana exista deve ser encarada como coletividade, como coletivo, de coletivos, de grupos regidos pela virtualidade de instituições, ao mesmo tempo em que estas instituições são sinônimo de existência de um coletivo humano, “e o seu conjunto é o que constitui uma civilização ou sociedade humana”. A individualidade e a coletividade investem pulsões de vida nas instituições, seus sonhos, seus desejos, suas vontades, suas decisões, numa composição de forças simbólicas que “sem dúvida se pode distinguir nelas uma potência, um movimento de transformação constante que tende a modificar, a operar mutações, transmutações nas suas características”. De fato, o que o psicanalista e esquizoanalista Gregório Franklin Baremlitt (19??-2021) destaca sempre é esta necessidade de inserir o desejo na produção e a produção no desejo. Baremlitt é enfático ao afirmar que para os Institucionalistas Franceses a sociedade é um “objetivo utópico ativo” (Baremlitt, 1996, p. 31-34) e prossegue enunciando que

[...] Então é importante saber que para que a vida social, entendida como o processo em permanente transformação, que deve tender ao aperfeiçoamento, que deve visar a maior felicidade, a maior realização, a maior saúde, a maior criatividade de todos os membros, essa vida só é possível quando ela é regulada por instituições e organizações, quando nessas instituições e organizações a relação e a dialética existentes entre **o instituinte e o instituído**, entre **o organizante e o organizado** (processo de institucionalização-organização) se mantêm permanentemente permeáveis, fluidas, elásticas [...] (Baremlitt, 1996, p. 33; grifo nosso).

Os seres humanos vivem integralmente suas experiências de maneira compartilhada: ideias, necessidades, aspirações, emoções, sentimentos, razão, desejo. Como sujeitos sociais, improvisam, forjam saídas, resistindo e se submetendo, se sujeitando, se assujeitando, enfim,

vivendo dentro de um conjunto de relações e de correlações de força, dialéticas e contraditórias, que nos faz considerar tal experiência como uma luta, uma luta num campo político, relações que concretizam e materializam a luta de classes. A luta de classes é, ao mesmo tempo, luta de interesses e de valores. Alguns historiadores radicalizam e afirmam que esse modo de luta é o modo de vida de nossa cultura civilizacional. Que nossa cultura política não pode ser pensada como um simples reflexo da base material infraestrutural. Dessa forma, ao pensarmos a história como a totalidade da experiência vivida integral e socialmente, o conceito de política se amplia, sendo definido como todo um espaço da luta e da disputa. Nesse sentido, o campo político ultrapassa os limites da presença e da ação do Estado, ultrapassa o âmbito estritamente institucional, para colocar no corpo social “a multiplicidade de formas de poder contidas nas estratégias de controle e de subordinação” (Vieira, Peixoto & Khoury, 2007, p. 8).

Ao pensarmos a história e a cultura política nestes termos, a dominação enquanto manejo da organização do controle social permeia toda a teia e o conjunto da vida, não sem resistência da população. O poder e a dominação não se localizam apenas no aparelho de estado, mas sobremaneira, no interior mais íntimo de disciplinarização necessária dos corpos da população, que permeia roda a atividade social, como a produção e a educação, por exemplo. A conjuntura da nova história política exige que o que se descreva sejam as lutas reais, de baixo, não apenas aquelas que se expressam de forma organizada, previsíveis, mas sobretudo, aquelas que se apresentam surdas-mudas na resistência, ou que partem de estratégias ocultas de insubordinação do controle. Ao fazer isso, a nova história política se liberta de muitas incertezas, conduzindo-nos à uma percepção um tanto quanto mais esclarecida de processos históricos paralelos, simultâneos, que não se unificam à história política total, porque mostra a coexistência de tempos históricos diferenciados, rompendo com a noção linear, progressiva e evolutiva da história, muito combatida por Michel Foucault. Rompe com a lógica do capital, do neoliberalismo e traz à cena histórica agentes sociopolíticos antes relegados, valorizando-lhes em todo o seu modo de vida, em todo o seu modo de ser, em seu saber, em sua cultura própria, em suas experiências de vida, experiências humanas, o significado e o sentido atribuído às suas vivências e à ressignificação das suas experiências.

1.5. Biopoder & Biopolítica: o Poder de Disciplina Sobre o Corpo do Sujeito do Desejo

Em *Vigiar e punir: o nascimento da prisão* (2011/1975), o que nos observa Michel Foucault é que a partir do século XVII, ao longo do século XVIII, e, especialmente, no início do século XIX, estruturou-se e desenvolveu-se, toda uma nova tecnologia de poder que tem por

objeto e por objetivo, o aproveitamento e a utilização dos corpos dos homens, sobre os homens, dos seres humanos, por eles mesmos, até que seus próprios corpos também se tornem, tecnologias sociais e políticas, a forma técnica, o meio técnico, automático, autômato, autônomo de funcionamento condicionante e de comportamento operante. Obtemos nossa chegada até aqui nesta pesquisa, com a episteme dos métodos da arqueogenealogia da ontologia do sujeito e da subjetividade moderna e contemporânea, a partir de Michel Foucault, a introdução nas análises históricas da questão do poder enquanto um instrumento capaz de explicitar a questão da formação do saber sobre a vida e, dessa forma, mapear as decisões de poder sobre ela e sobre o outro. Trata-se do duplo clássico de Michel Foucault: saber-poder. Epistemologicamente, ele irrompe linguisticamente com o universal “poder”, com sua síntese, com sua unidade, com sua unidade-síntese. Por isso, não existe em Foucault uma teoria geral do poder que dê unidade e universalidade ao que para ele possa ser em sua essência ou em sua natureza. O que teríamos sobre a égide de poder seriam formas díspares, heterogêneas e em constante transformação. O poder em Michel Foucault “é uma prática social, e como tal construída historicamente” (Machado, 2012, p. 12). É dessa forma que ele trabalha uma Analítica do Poder capaz de dar conta do seu funcionamento local, em campos de saber discursivos específicos e em épocas predeterminadas. A analítica do saber-poder ou arqueogenealogia de Michel Foucault é menos uma teoria do que uma forma de análise no domínio das relações do saber com suas determinações sobre o poder de decisão sociopolítica.

A analítica do saber-poder ou arqueogenealogia de Michel Foucault, a respeito desta problemática, assume conscienciosamente uma problematização, uma reflexão consciente com âmbito um tanto quanto mais limitado e recortado da realidade, micropolítico e microfísico, evitando, inclusive questões como a origem do poder, optando, dessa forma, por uma perspectiva de análise eminentemente descritiva, capaz de identificar e de explicitar os diferentes mecanismos, aparelhos, técnicas, táticas, estratégias e dispositivos empregados, bem como seu funcionamento e engrenagens, numa cartografia mais localizada e singularizada. O poder das relações de poder na sociedade é um feixe aberto, obtuso, rizomático, mais ou menos coordenado, e sem dúvida, mal coordenado dessas relações. Então, sendo assim, para ele, só nos resta rastrear, mapear e analisar, cartografar a sua formação e a sua articulação com o saber.

Uma outra importante característica da analítica do saber-poder ou arqueogenealogia de Michel Foucault é a “não sinonímia entre Estado e poder” (Machado, 2012, p. 3). Os poderes se manifestam em execução no interior do aparelhamento central ou periférico do Estado, por meio de autarquias responsáveis pela educação formal, por exemplo. Os poderes se exercem em níveis variados e em pontos diferentes da capilaridade da rede social e da malha política.

Na complexidade da capilaridade da rede social e da malha política, os poderes periféricos, ora molares, ora moleculares, ora micropoderes, ora microfísicos, podem aparelharem-se e integrarem-se ou não ao Estado, podem aparelharem-se e integrarem-se ou não ao poder público ou à iniciativa privada. Para Michel Foucault (2011) a partir do século XVII temos o aparelhamento do sistema estatal, paralelamente, a partir das mudanças no regime político republicano precisando ser concretizado, ser materializado, no nível dos mecanismos gerais controle e no nível das técnicas de dominação, tidos agora como mecanismos de soberania do Estado, com efeitos de conjunto na rede capilar, tanto sobre o corpo social da população, como sobre o corpo individual do sujeito do desejo, da subjetividade desejosa. Enfim, a microfísica e a mecânica do poder se expande por toda a capilaridade da sociedade, assumindo formas mais regionais e concretas, investe em instituições e toma corpo concreto através de técnicas de dominação e de controle muito fragmentárias, muito hierarquizadas. O alvo do exercício do poder é o corpo individual e o corpo social simultaneamente. Por penetrar na rotina individual do sujeito do desejo e no cotidiano da vida dos pequenos grupos, caracteriza-se como um micropoder ou um subpoder, daí “microfísica do poder” (Foucault, 2012; 2011).

Na analítica do saber-poder ou arqueogenealogia de Michel Foucault o que acontece na microfísica do poder, enquanto um sistema de poderes, nem sempre se encontra localizado no aparelho de Estado, mas que o subjaz, o ultrapassa e o complementa em sua periferia e em sua capilaridade, em sua reticularidade. Para Michel Foucault, na sociedade impera uma malha em rede de poderes reticulares. O poder para Michel Foucault só existe a partir de práticas e de relações. O poder é um exercício relacional: o poder se exerce. Este exercício toca o funcionamento de uma maquinaria, dispara a engrenagem da máquina da produção social e política em seu funcionamento, que não se situa num lugar privilegiado ou exclusivo do Estado, mas que é responsável pela localização existencial da base concreta donde e aonde o efeito de poder se dará, primeiro no corpo enquanto técnica, no corpo individual, ou corpo anátomo-clínico, ou corpo anátomo-existencial (Foucault, 2011a, p. 9-33; 2011b, p. 131-163).

Temos aqui um poder no sentido de gerenciamento, de gestão da vida dos homens. Começam-se a delinear as primeiras noções que fundamentam a perspectiva do *biopoder* e da *biopolítica* (Foucault, 2014a). Ao romper com a unidade e a universalidade do poder, Michel Foucault abandona uma visão tradicional negativa do poder como poder soberano, poder despótico, poder tirânico, poder dinástico, como poder de soberania jurídica, que proíbe, que censura, que interdita, que reprime, que coage por meio da lei, em atos legais. A partir de Michel Foucault e com ele existe uma troca do modelo repressor e dominador do poder para o modelo produtor de poder. Devemos, portanto, juntamente com ele, modificar nossa percepção do

fenômeno do poder, para que possamos entender melhor essa dinâmica, enfatizando, portanto, suas funções produtoras, suas funções produtivas e suas funções positivas do poder.

1.6. A Episteme dos Métodos no Cronotopo Foucaultiano

Trataremos agora da topologia e da sociopolítica foucaultiana, do cronotopo foucaultiano, como uma teoria de humanização, de desenvolvimento humano, de civilização e de cultura que, inevitavelmente, incluiria internamente, teorias sobre a norma e a sobre normalização, sobre a subjetividade e sobre a subjetivação, sobre a judicialização e sobre a medicalização (Foucault, 2011) da gestão da vida do sujeito e da subjetividade do ser humano. Topologia e sociopolítica estas que teriam no corpo humano vivente tanto objeto como objetivo, daí partir da noção de “ortopedia moral” (Foucault, 2011a, p. 15; grifo nosso). Entre os séculos XVII e XIX, passamos por uma série de “grandes transformações institucionais” (Foucault, 2011a, p. 13), que irão ressignificar o fluxo e a passagem da vida do ser humano, se servindo muito mais de cerimoniais e de atos procedimentais, eminentemente, administrativos, que deixam um rastro documental imediato. Uma série de mudanças de execução da coisa pública, e porque não da República, dentro das necessidades do aparecimento, dentro das necessidades do surgimento, dentro das necessidades do nascimento do novo Estado-nação, da passagem da dinastia à democracia. Michel Foucault nos chama a atenção agora para os cuidados dos homens sobre os homens, num processo de transição do *modus operandi*²⁷ para um novo modelo de sociedade republicana e democrática, que culmina com a emergência dos Estados-nação após a queda e a degola das grandes dinastias imperiais.

²⁷ Expressão do latim que significa “modo de operação”. Modo pelo qual um indivíduo ou uma organização desenvolve suas atividades ou opera.



Figura 3: Antonin Artaud em 1926²⁸.

*O corpo sem órgãos*²⁹ do indivíduo-sujeito, corpo vivente, corpo vibrátil, corpo pulsátil do ser humano, agora é uma preocupação administrativa do Estado, muito dependente do trabalho dos técnicos da anatomia e da ortopedia moral, o anatomista e o ortopedista, que irão operar os novos programas institucionais, enquanto analistas peritos da norma, no interior das políticas públicas. Nesse sistema de desenvolvimento da liberdade humanizada, “o corpo é colocado num sistema de coação e de privação, de obrigações e de interdições”. De um modo geral, as práticas tecnológicas institucionais dos homens sobre os homens, para Michel Foucault, “se tornaram pudicas”, pois sequestram e recolhem o corpo, mas sem tocá-lo, ou o mínimo possível, porque o que se quer é “atingir nele algo que não é o corpo propriamente. [...] O corpo se encontra aí em posição de instrumento ou de intermediário” (Foucault, 2011a, p. 16). Nessa topologia temos um novo modelo de entender a distribuição de justiça equitativa e igualitária que tem na liberdade um bem e um direito, que dever ser garantido dentro de processos institucionais de produção e reprodução, de distribuição e de redistribuição.

[...] Se a justiça ainda tiver que manipular e tocar o corpo dos justicáveis, tal se fará, à distância, propriamente, segundo regras rígidas e visando a um objetivo bem mais “elevado”. Por efeito dessa nova retenção, **um exército inteiro de técnicos** veio substituir o carrasco, anatomista imediato do sofrimento: [...] **os médicos, [...] os psiquiatras, os psicólogos, os educadores** [...] (Foucault, 2011a, p. 16; grifo nosso).

²⁸ Antonin Artaud em 1926. Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Antonin_Artaud#/media/Ficheiro:Antonin_Artaud_1926.jpg >. Último acesso em: 19 de setembro de 2024.

²⁹ Expressão cunhada pelo poeta, ator, escritor, dramaturgo, roteirista e diretor de teatro francês ligado ao surrealismo e com aspirações anarquistas, Antoine Marie Joseph Artaud (1896-1948), conhecido como Antonin Artaud (Figura 3). A expressão aparece em seus textos escritos para referir-se à vida, sobretudo, em confronto com a cultura. A noção foi, portanto, transversalizada das artes cênicas e incorporada de forma própria pelo glossário lexical da esquizoanálise para problematizar seus ideários teórico-conceituais. A esse respeito conferir Suely Rolnik (1989) e Françoise Dosse (2010).

Para Michel Foucault, os rituais modernos e contemporâneos, cheios de pudicícia de execução das políticas de distribuição e de redistribuição de direitos humanos, cuidam dos sujeitos através de uma economia de acessos e de intervenções sobre o corpo que querem atingir seus processos vitais, “uma execução que atinja mais a vida do que o corpo” (Foucault, 2011a, p. 17), capaz de proteger e promover a vida e retardar a morte. Ou ainda, de atingir a sua vitalidade, de atingir a sua história de vida, de atingir a sua biografia. Nasce o sujeito jurídico de direitos humanos já a partir do pulular das teorias jurídicas na virada do século XVII ao XIX, que agora irá exigir que a intenção formal da lei ocorra por meios mecânicos, por meios artificiais e por meios culturais de recolhimento institucional sistemático da vida do ser humano para a sua politização, para a sua normalização, para a sua medicalização, para a sua judicialização. A forma geral da humanização democrática se configura na busca do menor sofrimento, menor trauma, maior bem-estar, mais suavidade, mais respeito e mais dignidade. A sociedade de punição, executada pela técnica da sanção normalizadora, executada pela vigilância hierárquica, operam deslocamentos consideráveis do objeto e do objetivo da ação punitiva, da ação pedagógica, da ação médica, ou da ação jurídica, em suas formas mais duras, agora é na inscrição da própria objetivação e subjetivação do indivíduo-sujeito no contemporâneo, “pois não é mais o corpo, é a alma. À expiação que tripudia sobre o corpo deve suceder um castigo que atue, profundamente, sobre o coração, o intelecto, a vontade, as disposições” (Foucault, 2011a, p. 21), juntamente com sua conversão em atos e em rastros documentais.

A episteme dos métodos do cronotopo foucaultiano é de altíssima complexidade teórico-conceitual. A episteme dos métodos do cronotopo do indivíduo-sujeito foucaultiano destaca o controle sobre o corpo que agora é incorpóreo. Destaca o controle enquanto uma realidade incorpórea e disciplinar sobre o corpo sem órgãos. Para tanto, o corpo entra numa realidade documental indireta, geralmente produzida no interior de um estranho campo científico-jurídico, que operam técnicas epistemológicas complexas, muito dependente do registo e da emissão de laudos médicos e perícias judiciais. Daí a configuração de noções como as de normalização, de medicalização e de judicialização. Estes códigos disciplinares, estas decodificações textuais executadas pelos *experts*, são convertidas em toda a sua produção documental, são convertidas em toda a sua produção arquivística (de arquivos), são convertidas em toda a sua produção escriturária (de escritos e de escrituras), avaliando e julgando os níveis de *status médico-legal* dos indivíduos-sujeitos. O saber da medicina pelos médicos e pelos técnicos paramédicos, o saber judiciário pelos operadores do direito e sus técnicos para-

judiciários, todos ficam responsáveis em produzir episteme de métodos de saberes e de conhecimentos acerca do indivíduo-sujeito, por meio de diagnósticos, de inventários, de inquéritos e de processos que incidem virtualmente sobre ele, mediado pelos “laudos periciais contemporâneos”. Michel Foucault (2011a, p. 23) afirma ainda que esses laudos periciais contemporâneos, buscam indiretamente explicar um ato de gestão da vida por meio da produção documental decodificada de disciplinas acadêmico-científicas, que auxiliam na produção de todo um conhecimento indireto do sujeito e de sua subjetividade, introduzindo-os, solenemente, num campo de objetos médico-juridicamente definidos e codificados, ou seja, no “campo dos objetos suscetíveis de um conhecimento científico [...] sobre os indivíduos; não mais sobre o que eles fizeram, mas sobre aquilo que eles são, serão, ou possam ser”. Toda uma verdade sobre o sujeito será produzida, todo um conjunto de julgamentos apreciativos sobre seus instintos, sobre sua hereditariedade, sobre o meio ambiente que se desenvolveu, sobre a sua proveniência sócio-econômica, até mesmo sobre seus aspectos inconscientes, como também, acerca da constituição de seus afetos e desejos, composta nos laudos normativos, nos prognósticos, nos diagnósticos, inserindo-o, dessa forma, no sistema da episteme de métodos complexos da normalização, da medicalização e da judicialização da vida.

A partir de determinado momento do *Vigiar e punir: o nascimento da prisão* (2011/1975) temos claramente um modelo de alma do sujeito, um modelo de subjetividade e de subjetivação do sujeito, a arqueogenealogia de sua ontologia moderna e contemporânea. A partir da busca frenética de cartografias sobre o saber-poder, dissecando a constituição de saberes para execução de poderes, encontramos no meio do caminho a produção indireta de sua subjetividade. A produção de saberes de maneira indireta sobre o sujeito e sua subjetividade se dará agora no formato de avaliações de inquéritos paramédicos e para-judiciários. As modalidades médicas e jurídicas, paramédicas ou para-judiciais, dentro do hospital e da escola, no interior da saúde e da educação, através da produção documental de suas perícias e sanções normalizadoras, resultados de suas avaliações, de seus exames, de seus julgamentos, suas audiências, de pautas, de reuniões, de decisões, etc., irão ajudar a compor os prontuários, os inquéritos jurídicos. Estes serão a súpula da produção do conhecimento e da verdade sobre o sujeito e sua subjetividade no hoje. Julgar era estabelecer a verdade a partir do conhecimento da infração, do conhecimento do responsável, do conhecimento da lei, para produzir características da subjetividade do sujeito de maneira apropriadamente científica: do instinto, do inconsciente, do meio ambiente ou da hereditariedade. Como dito, entraremos num “estranho complexo científico-jurídico” (Foucault, 2011a, p. 22-23; grifo nosso). Enfim, teremos todo um conjunto de julgamentos apreciativos, de avaliações, de normativas, de

prognósticos, de diagnósticos, concernentes à evolução do sujeito, concernentes ao desenvolvimento do indivíduo. Tudo isso compõem os processos periciais sobre o sujeito, no decorrer do seu processo e dessa forma, tratar da sua individuação e da sua subjetivação. Os *peritos experts* emitem juízos de normalidade dentro de todo um sistema para-judiciário, dentro de documentos que expedem a sanção normalizadora que, inevitavelmente implica, uma apreciação de normalidade e, ao mesmo tempo, uma prescrição técnica para uma normalização possível. Os juízes de nossos dias, os magistrados, tribunais ou jurados, não julgam mais sozinhos. Ao longo de qualquer processo normal sobre o sujeito, ocorrerá toda uma produção documental.

1.7. Controle do *Devir*, Esquizoanálise & Antropofagia

É no *Vigiar e punir: o nascimento da prisão* (2011/1975) que Michel Foucault cunha em 1977 a expressão “microfísica do poder” (Foucault, 2011b, p. 134) para se referir à filosofia política e social contida na nova mecânica e anatomia política do corpo e da corporeidade a partir do século XVIII. A linguagem matriz da máquina esquizoanalítica (Deleuze & Guattari, 2014) já está aqui, já nasce aqui. É nesse momento que Michel Foucault mapeia a intensificação das disciplinas na produção e na fabricação do corpo disciplinado, na passagem do corpo populacional para o corpo individual. Um corpo inapto é cooptado e sai de uma massa disforme, corrigem-se suas posturas e seus comportamentos, tornando-o, lentamente, a máquina da qual se precisa, dentro de uma coação calculada que percorre e assenhoreia-se dele, prolongando o automatismo dos seus hábitos e tornando-o perpetuamente disponível, perpetrando sua disponibilidade. São os “autômatos” (Foucault, 2011b, p. 134, grifo nosso) de Michel Foucault, ou seja, é todo aquele “corpo que se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde, torna-se hábil ou cujas forças se multiplicam” (Foucault, 2011b, p. 132). Para Michel Foucault, a produção social, a produção política, a produção histórica e a produção cultural do corpo ocorrem simultaneamente e amplamente em dois registros distintos: um “anátomo-metafísico” (corpo individual e molecular) e um “técnico-político” (corpo coletivo e molar). Para o primeiro registro, “a redução materialista da alma” (Foucault, 2011b, p. 132, grifo nosso), um corpo inteligível, um corpo explicável e um corpo analisável. Para o segundo registro, um corpo manipulável, um corpo utilizável. Ambos registros contribuem para uma teoria geral do adestramento e da docilidade: “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 2011b, p. 132). No entanto, os famosos autômatos de Michel Foucault não consistem apenas num jeito de entender o organismo

humano apenas no interior de um modelo maquínico, mas sobremaneira, de enfatizar a sua condição sociopolítica produzida dentro de um modelo reduzido de poder, um resultado de investimentos de poder, produto do exercício do poder, inclusive para produção do desejo.

O corpo vivo do homem e sua vida individual e coletiva entram em certos esquemas de docilidade, ou seja, são colocados num fluxo de modelagem para torná-lo dócil e dissipar sua animalidade, ou como diria Dr. Freud, usar de dominação através da repressão para tentar uma sublimação na cultura. Mas para tanto, deve haver arranjos decisórios antecipados, ou seja, medidas de poder, medidas sociopolíticas. É nesse sentido que o corpo é produzido pelo poder. Esta é a principal tese de Michel Foucault acerca do poder no modo de produção, inclusive do corpo, porque ele é o objeto e o objetivo de investimentos imperiosos, sobremaneira, de capitalização econômica e cultural. Para Michel Foucault, “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (Foucault, 2011b, p. 132). O poder sobre o corpo se converte na forma de controle, ou seja, um controle coercitivo infinitesimal sem folga em toda a sua mecânica de existência, mesmo que seja para produzi-lo para o desejo. Existe um poder infinitesimal, capilar e reticular sobre o corpo vivo, sobre a vida, sobre a vida ativa, e, todos os em todos os níveis escalonados, para a sua gestão total. As novas tecnologias políticas do corpo são as técnicas disciplinares, ou seja, “as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação” (Foucault, 2011b, p. 133).

Não se trata necessariamente ainda de cuidar do corpo, de uma dietética da corporeidade desejosa e sexual, como ficará explícito no deslocamento diacrônico que Foucault faz no *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres* (1976) e no *História da sexualidade 3: o cuidado de si* (1976), justamente, para provocar a nossa percepção da relação precarizada consigo mesmo na Idade Contemporânea. A partir da Idade Moderna e na Idade Contemporânea a cultura política sobre o corpo vivo, ou seja, a biopolítica e o biopoder, querem trabalhá-lo detalhadamente, pois não param de exercer sobre ele um controle coercitivo sem folga, um saber-poder infinitesimal sobre o corpo ativo em sua mecânica, em sua maturação, em sua organização interna, em sua eficácia dos movimentos, das atitudes, dos gestos, de sua velocidade, etc. “Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos” (Foucault, 2011b, p. 133). Agora a coação se faz de menos sobre o significado dos elementos do comportamento e dos sinais da linguagem corporal e de mais sobre as forças em sua disciplina tecnológica e em sua utilidade técnica, mesmo que para a reprodução, ou ainda para o desejo sexual, libidinal, até porque

[...] a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. A modalidade, enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as **disciplinas** [...], [que] têm como fim principal um aumento do domínio de cada um sobre seu próprio corpo [...] (Foucault, 2011b p. 133, grifo do autor, colchetes incluídos).

Para Michel Foucault a disciplina e o disciplinamento se utilizam de diversas técnicas. A primeira, e talvez a mais importante, seja a distribuição dos indivíduos no espaço, uma *cerca*, um espaço cercado, um espaço fechado em si mesmo, o “local protegido da monotonia disciplinar” (Foucault, 2011b, 137). O modelo de recolhimento em instituições totalmente fechadas configura um novo tipo de controle que vai se impondo, pouco a pouco, como o mais frequente e o mais perfeito para o regime de educação formal, por exemplo, até tornar-se a forma obrigatória. Contudo, o aparelho disciplinar, mesmo operando o recolhimento e a clausura, trabalha o espaço dentro de uma visão muito refinada, dentro de um princípio de localização e de lotação imediata do corpo do indivíduo-sujeito num local, num espaço-tempo, num cronotopo. Tratam-se do esquadrinhamento e do quadriculamento, conceitos cunhados pela topologia, pelo cronotopo, pela tipologia, pela taxonomia foucaultiana. Dentro do esquadrinhamento e do quadriculamento do espaço disciplinar, teremos “cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo”. Para Michel Foucault, o espaço disciplinar encontra sua dobradiça nos compartimentos da arquitetura física e organiza um espaço analítico que é sempre celular, capilar, reticular, porque a disciplina exige a “solidão necessária do corpo e da alma” (Foucault, 2011b, 138). O aparelho disciplinar opera um princípio de claustro e de clausura.

[...] O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. [...] O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e recompõe. Uma **anatomia política**, que é também igualmente uma **mecânica de poder** [...]; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem o que se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos **dóceis** [...] (Foucault, 2011b, p. 133-134, grifos do autor, colchetes incluídos).

O manejo do espaço das instituições disciplinares opera um quadriculamento individualizante que envolve distribuir e redistribuir os corpos dos indivíduos-sujeitos onde se possa rapidamente isolá-los e localizá-los. Mas esse conjunto de operações em nada serviriam

se não estivessem articuladas à um modo de vida, à um modo de produção da vida social, à um aparelho de produção, inclusive e sobretudo, de produção do desejo e do desejo na produção. É o posto nesta repartição do espaço nessa topologia e tipologia, do cronotopo e da taxonomia foucaultiana, porque “é preciso ligar a distribuição dos corpos, a arrumação espacial do aparelho de produção e as diversas formas de atividade na distribuição dos “postos” (Foucault, 2011b, p. 140). Sobre essa relação entre disciplina e modo de produção da vida material, entre a estrutura e a superestrutura, destacamos o seguinte excerto:

[...] A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). [A disciplina] dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma **aptidão**, uma **capacidade** que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada [...] (Foucault, 2011b, p. 133-134, grifos do autor, colchetes incluídos).

Dentre as diversas instituições disciplinares nas quais essa nova anatomia política e microfísica do poder é encontrada em funcionamento, destacamos as escolas primárias, secundárias e colégios, enfim, por toda a capilaridade de funcionamento da educação, do ensino e da pedagogia, em todos os níveis, por todo o organograma e fluxograma da educação formal. O poder disciplinar por vezes é imposto para responder a uma conjuntura sociopolítica ou governamental, porque a disciplina opera técnicas essenciais, táticas minuciosas, íntimas, utilizando-se de dispositivos capazes de definir “um certo modo de investimento político e detalhado do corpo [...], como se tendessem a cobrir o corpo social inteiro” (Foucault, 2011b, 134). Até aqui é possível que já tenhamos mais ou menos condições de colocar que o sujeito ontológico e participante desta pesquisa é o *expert* em formação *stricto sensu*. O *expert* colaborador-pesquisador em formação docente é o indivíduo-sujeito de nossa Pesquisa de Tese em Educação. *Expert* é a maneira estética, ética e política encontrada pelo conjunto de novas vertentes doutrinárias contemporâneas como as utilizadas acima enquanto ferramentas teórico-conceituais, para problematizarmos a ontologia do indivíduo-sujeito do qual precisamos forjar e confeccionar para esta Pesquisa de Tese em Educação, que é o *homo academicus* de formação erudita, integrantes dos Núcleos ou Grupos de Pesquisa científica de instituições de ensino superior localizadas na cartografia regional na Amazônia paraense.

Para Nikolas de Rose (2011) *expert* é um especialista na análise de produção, no nosso caso, de bens imateriais, bens memoráveis e bens superestruturais. Toda a produção de bens oriunda do trabalho em educação é gerida, gerenciada, gerenciada por especialistas ou *experts*, no nosso caso, os que optam pelo *stricto sensu*, para desenvolver competências de ensino, de

pesquisa, de aplicação e de inovação tecnológica. O *expert* é um especialista tal que aplica a especialidade técnica e tecnológica e de inovação. É um indivíduo, um ator social, um professor, um pesquisador, um cientista, um secretário, um adepto, com habilidades e competências oriundas de conhecimentos especiais que o fazem dominar determinado saber ou fazer humano, como as Ciências Humanas da Psicologia e da Educação, por exemplo, bem como suas Filosofias e suas Tecnologias. Os *experts* são os engenheiros e os arquitetos da alma humana dentro dos grupos e dos coletivos institucionais da organização sociopolítica nas sociedades liberais, democráticas e capitalistas, dentro do conjunto societário e civilizatório, no qual consideramos posicionar o Ocidente e o modo de vida antropológico ocidental.

Diante do acima exposto, nosso modelo sociológico, nosso modelo psicológico e modelo topológico de sujeito e de subjetividade adotado é o da esquizoanálise, um Sistema de Pensamento contemporâneo que se entende enquanto uma “soma não totalizável de saberes e afazeres praticáveis por qualquer agente, em qualquer tempo ou lugar”, que se vê “in enquadrável nos gêneros de pensamento e ação até agora conhecidos” (Baremlitt, 1996, p. 170). Invenção do filósofo Gilles Deleuze (1925-1995), do psicanalista Félix Guattari (1930-1992) e da professora Suely Rolnik (1948-), em exposição pela primeira vez de maneira relativamente sistematizada no livro *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia I* (1972), o ser ontológico da esquizoanálise é o autômato enquanto máquina desejante. No entanto, tudo isto já vem se configurando em Sigmund Freud (1856-1939), com o seu indivíduo-sujeito do desejo e do recalque. Como também em Friedrich Nietzsche (1844-1900), com o seu indivíduo-sujeito ressentido, intempestivo e potente. E ainda em Michel Foucault (1926-1984) com o seu indivíduo-sujeito da tecnologia disciplinar. O esquizoanalista é aquele que aplica estes saberes e práticas sobre o indivíduo-sujeito humano a fim de “introduzir o desejo na produção e a produção no desejo”, e, para tanto, “o que se tem de fazer é liberar, propiciar, deflagrar a potência da produção, do desejo e da diferença” (Baremlitt, 1996, p. 96). A esquizoanálise

[...] [p]ropõe algo assim como um processo de análise [e de auto-análise] permanente, generalizado e ubíquo, presente por toda a parte, em qualquer momento, e protagonizado por qualquer pessoa que tenha, naturalmente, interiorizado os princípios teóricos desta concepção [...]. Não é necessariamente uma atividade coletiva, senão que pode ser dual ou individual. Sequer implica um trabalho de um agente sobre um usuário, mas que pode ser um trabalho feito por um sujeito sobre si mesmo. Mas que tem também um aspecto analítico, ou seja, a compreensão de como as determinações alienantes do sistema, responsáveis pela **dominação**, pela **exploração** e pela **mistificação**, estão presentes em cada uma de nossas atividades vitais, as afetivas, as sentimentais, as econômicas, as políticas, as artísticas, as relações com os outros e as relações conosco mesmos [...] (Baremlitt, 1996, p. 94; colchetes incluídos; grifo nosso).

A proposta de Gilles Deleuze & Félix Guattari (Dosse, 2010) possui uma natureza intrinsecamente revolucionária no que concerne ao desejo a partir da psicanálise. O sujeito da esquizoanálise, a meu ver, é uma aplicação muito peculiar do freudo-marxismo: castrado, privado e frustrado de amor, estado de criança indefesa e experiências de desamparo e impotência, não obedecendo ao entendimento do modelo de homem de teoria de desenvolvimento da personalidade e suas patologias ou não, como na Psicologia enquanto ciência clínica e profissão clínica que se aporta na Medicina e na Psiquiatria. Partindo da Psicologia do Conhecimento, o sujeito e a subjetividade da esquizoanálise é o que escapa à normalidade da psicanálise enquanto modelo teórico-metodológico, de propedêutica clínica, de terapêutica interventiva sobre a psicologia individual da personalidade do sujeito e da subjetividade, como é o formalmente adotado pela Medicina, pela Clínica Médica, Neurologia, Neuropsicologia, Psicologia Médica, Clínica Psicológica, Psiquiatria, Psicopatologia e Psicofarmacologia, por exemplo.

Assim sendo, a esquizoanálise preserva somente o entendimento inicial de sujeito e de subjetividade do modelo do esquizofrênico, do grego *schizo* que significa “divisão”, “cisão”, e, *phrenos* que significa “mente”, no sentido de “mente cindida”, “mente seccionada da realidade”. Este étimo é o que também dá origem às classificações psiquiátricas, nosológicas e nosográficas de taxonomias como “esquizóide ou esquizotípico”, por exemplo, que nos ajudam a reforçar a noção de indivíduo, de indivisível, para onde não há mais para dividir, para onde a subjetividade não consiga mais ser seccionada, sequestrada, esquadrinhada e quadriculada, cronotopolizada. Ou seja, o modelo de indivíduo-sujeito da esquizoanálise, o modelo *esquizo*, comporta um homem como “resultado de um processo produtivo de produção [que] pode ser pensado segundo a lógica que caracteriza o funcionamento da esquizofrenia (não como patologia, mas como ser do *devir*). A *bios* do esquizo da esquizoanálise é uma biologia molecular, um autômato, uma máquina desejanter, um *corpo sem órgãos* produto da micropolítica e da microfísica do poder. Esta vida esquizo do ser de *devir* da sociologia, da psicologia, da topologia e do cronotopo esquizoanalítico é “um funcionamento absolutamente livre, infinito e imprevisível que consiste em conexões e cortes de fluxos energéticos entre unidades intensivas denominadas *máquinas desejanter*” (Baremlitt, 1996, p. 171, grifos do autor), cada uma das quais é irrepitível, pura singularidade, pura alteridade.

Como destacamos acima, a sociologia, a psicologia, a topologia e o cronotopo da esquizoanálise são propostas políticas mais subversivas, mais ativas, mais enérgicas, mais

potencialmente intempestivas que lançam mão de uma *bricolagem*³⁰, bem ao estilo de escrita filosófico-literária, da psicanálise com o marxismo, numa aposta freudo-marxista renovada. O indivíduo-sujeito esquizoanalítico, o esquizoanalizando, entra no fluxo e na lógica da produção desejante, da produção do desejo, da reprodução deste, para se tornar ele próprio ser de desejo e de consumo, uma máquina desejante e consumista. Na esquizoanálise “a essência do real é a [da] produção desejante, ou seja, a [da] incessante metamorfose geradora de diferenças inovadoras que se originam ao acaso” no espaço-tempo, no cronotopo da Idade Contemporânea. Para os esquizoanalistas, o indivíduo-sujeito enquanto produto final a ser produzido a partir da dimensão antropológica da arqueogenealogia da ontologia do ser humano é o da voluptuosidade, o ser da voluptuosidade, o ser da volúpia, o ser de uma volúpia assumidamente gozosa, o ser da *consumovoluptuosidade*. A *consumovoluptuosidade* do ser de *devenir* é o ponto de chegada da esquizoanálise, tratando-se de um processo produtivo desejante revolucionário de entendimento e de esclarecimento do desenvolvimento humano e de revolução humana. A esquizoanálise, entendida como um procedimento teórico para tentar se pensar, se compreender e se produzir o real, engloba qualquer atividade intelectual e prática que procura liberar o sujeito para um outro “processo produtivo-desejante-revolucionário” (Baremlitt, 1996, p. 171, grifos do autor, colchetes incluídos).

A esquizoanálise configura-se, portanto, como um conjunto não totalizável de *práxis* singulares dentro de uma micropolítica (Guattari & Rolnik, 1990, grifo nosso) que pode somar-se à microfísica do poder (Foucault, 1990) e “qualquer tentativa de resumir essa amplíssima leitura da realidade natural-histórico-social-libidinal e tecnológica seria estéril” (Baremlitt, 1996, p. 171), porque “são muito sofisticadas e complicadas”. A esquizoanálise não é considerada como uma disciplina acadêmica ou como uma ciência, mas é sobretudo, uma nova forma de pensar o modo de ser do sujeito e a da subjetividade humana e sua maneira de viver hoje. A esquizoanálise “é um entendimento do mundo, da história, da vida, do psiquismo, que pretende ser um novo gênero, não enquadrável nem como uma ciência, nem como ideologia” (Baremlitt, 1996, p. 93-95). Para seus fundadores Deleuze, Guattari & Rolnik, a esquizoanálise consiste numa proposta radicalmente nova, irreduzível a nenhum gênero disciplinar anterior, assim como também se distingue da arqueogenealogia de Foucault, na qual

[...] A Superfície de Produção está, por sua vez, integrada pelo Corpo sem Órgãos e as **Máquinas Desejantes**. O Corpo sem Órgãos é o contrário de um organismo, ou seja, compõem-se de matérias não formadas e energias ainda não vetorizadas como forças. Em si mesmo o Corpo sem Órgãos é o grau zero de Intensidades, mas quando

³⁰ Cf. nota de rodapé n.º 39 e o uso do conceito na página 118.

ele é ajeitado, como um Plano de Consistência de um Dispositivo ou Agenciamento **revolucionário, desejan-te-produtivo**, as Intensidades circulam por ele configurando as Máquinas Desejantes e suas conexões criativas, geradoras de tudo quanto é novo [...]. Os **dispositivos ou agenciamentos produtivo-desejan-te-revolucionários** gerados por encontros ao acaso das **intensidades ou máquinas desejantes** são capazes de desestruturar os estratos e territórios da Superfície de Registro, propiciando desterritorializações e linhas de fuga pelas quais o desejo e a produção se plasman em novidades radicais [...] (Baremlitt, 1996, p. 97, grifo nosso, maiúsculas do autor).

Por fim, a concepção do nosso ser ontológico, do nosso sujeito e de sua subjetividade é o mesmo a que se refere a esquizoanálise e a antropofagia e, a partir do qual, esboçamos nossa crítica e clínica contemporâneas. Para este entendimento, reunimos, tanto os princípios constitutivos do ser de *de- vir* da esquizoanálise, quanto os princípios constitutivos do ser de *de- vir* da antropofagia. Adotaremos, tal qual Suely Rolnik (1996) o princípio antropofágico de Oswald de Andrade, do Movimento Antropofágico e do Manifesto Antropofágico, enquanto princípio constitutivo do sujeito e da subjetividade, apontando novos domínios e novos caminhos de entendimento sobre a política, a ética e a estética, na Idade Contemporânea, na América Latina, na Amazônia e no Brasil. Enfim, contribuindo para o estabelecimento de um novo paradigma ético-estético-político, até mesmo dentro da busca da difusão da representatividade da Cultura Brasileira no ordenamento global e mundial.

[...] Estendido para o domínio da subjetividade, o **princípio antropofágico** poderia ser assim descrito: engolir o outro, sobretudo o outro admirado, de forma que partículas do universo desse outro se misturem às que já povoam a subjetividade do antropófago e, na invisível química dessa mistura, se produza uma verdadeira transmutação. Constituídos por esse princípio, os brasileiros seriam, em última instância, aquilo que os separa incessantemente de si mesmos. Em suma, a antropofagia é todo o contrário de uma imagem identitária [...] (Rolnik, 1996, p. 02-03; grifo nosso).

E mais: o que temos hoje

[...] [é] uma multiplicação ao infinito das mestiçagens que se operam na subjetividade, com elementos vindos de toda parte do planeta, não importando de onde se esteja. Com isso, pulverizam-se muito rapidamente as identidades, o que pode levar a supor que o modelo identitário na construção da subjetividade estaria sofrendo igual pulverização [...]. Identidades locais fixas desaparecem para dar lugar a identidades globalizadas flexíveis [...] (Rolnik, 1996, p. 02-03).

Para esta professora e pesquisadora, filósofa e psicanalista, tanto em Oswald de Andrade, como em Deleuze & Guattari, tanto para a esquizoanálise como para a antropofagia, temos uma crítica e uma clínica contundente do sujeito e da subjetividade subordinada aos regimes de identidade do modelo de representação, como já deixou claro Michel Foucault com a crítica pós-moderna ao sujeito fundacional, ao sujeito racional, traçado pela história dos

Sistemas de Pensamento já a partir da modernidade, porque na sua vertente estética, a referência à qual a crítica barroca associa-se é o Movimento Modernista ou Modernismo, iniciado em meados do século XIX, como reação às regras impostas e aos cânones do classicismo na Literatura e nas Artes, atacando noções modernas de “pureza”, de “abstração”, de “função”, de “apresentação” e de “representação”, caracterizando-o enquanto crítica ético-estético-política³¹.

³¹ Por fim, destaco a suprema admiração que a Belém da Amazônia paraense na Belle Époque (1871-1914) representa na arqueogenealogia de minha própria ontologia, pois consiste num dos nossos analisadores e marcadores de um momento histórico-cultural dos mais importantes nesta transição do *fin de siècle*, na circunscrição de nossa cartografia regional. Enquanto analisador histórico de nossa periodização civilizatória e cultural o indivíduo-sujeito do cronotopo da *belle époque* demonstrou-se muito dependente da topologia da cidade, da topologia que a cidade nos ocupava, da topologia do modelo arquitetônico, urbanístico e artístico de cidade global e de cosmopolitismo. Nossa mais linda cronotópica até aqui. Ainda hoje, em nossa Idade Contemporânea ou Contemporaneidade, passeamos com nossos pés e sapatos em calçadas muradas pelo *art nouveau* do desenho e da arte industrial, na arte aplicada a partir da industrialização tecnológica pelas classes capitalistas. A nossa urbanística arquitetônica daí oriunda, possibilitou um *baby boom* de sociedade, de civilização e de cultura, que, com a caixa preta de ferramentas da episteme dos métodos teórico-conceituais e fenomenológico-hermenêuticas, nos ajudaria a forjar, por exemplo, um ser de *devenir* “esquizoantropofágico”, nesta ou noutra pesquisa.

SEÇÃO – 2 – DA TEORÉTICA GERAL DO CONHECIMENTO E DA EPISTEMOLOGIA: da Linguística à Arqueogenealogia de Michel Foucault

Nesta parte demarcamos a nossa episteme dos métodos e problematizamos, em termos teóricos, metodológicos e epistemológicos, elementares e fundamentais, a nossa posição de linguagem na prática discursiva da arqueogenealogia a partir de Foucault, para o desenvolvimento deste trabalho de Pesquisa de Tese em Educação.

2.1. Dimensionando o Panorama dos Estudos da Linguagem: dos estudos linguísticos e estudos do discurso como prática de produção de significado e de sentido à prática de análise enunciativa do discurso.

O trabalho de Pesquisa de Tese em Educação Arquivo e Escritura na Cultura Epistemológica do Ensino Superior na Amazônia Paraense se situa e se dimensiona amplamente dentro dos limites e dos domínios das questões da Linguagem, da Linguística, da Literatura e da Filosofia da Cultura. Insere-se no crescente interesse das Ciências Humanas, das Ciências Sociais, e sobretudo, das Ciências da Educação, nas formas do uso da linguagem, das práticas de linguagem, seja falada, dita ou escrita, de conversações ou de textos, ou seja, das práticas discursivas e da produção de significados e de sentidos no cotidiano. Todas as “disciplinas nas humanidades e nas ciências sociais se voltaram para os problemas fascinantes do texto e da conversação em interação, cognição, contexto social ou cultura” (Iñiguez *et alii*, 2004, p. 7). O objetivo geral desta seção é dimensionar o panorama dos estudos de linguagem, dos estudos linguísticos e dos estudos do discurso. Sobremaneira, já a partir da crítica construcionista da Psicologia Social espanhola, com a ajuda de Lupcinio Iñiguez *et alii* (*op. cit.*), os efeitos das contribuições do *giro ou círculo discursivo* no desenvolvimento, tanto históricos, quanto sistemáticos, tanto teóricos, como metodológicos e, sobretudo, epistemológicos, dos estudos da linguística, da linguagem, da literatura e da filosofia da cultura, que ocorrem de forma quase que independente, a partir da década de 60, entre 1964 e 1974, na Antropologia, na Sociologia, na Psicologia Social e na Linguística.

A questão da origem da linguagem, ou, em outros termos, da evolução do comportamento comunicativo é altamente controversa (Franchetto & Leite, 2004), devido à inexistência de provas e testemunhos factuais, diferentemente da evolução da espécie humana, para qual existem evidências concretas. Fato este que tornou o tema sujeito às mais inusitadas divagações. De um modo geral, todas as teorias de aquisição da linguagem enfatizavam uma

ontogênese a partir da *filogênese*, agindo no desenvolvimento do indivíduo tal como fases de evolução da espécie. Até meados do século XIX, o quadro era cientificamente desanimador, no qual pairava a imaginação sem limites, o que fez com que a Sociedade Linguística de Paris aprovasse uma moção proibindo, ainda em 1866, de toda e qualquer menção sobre a origem da linguagem em qualquer estudo que se pretendesse científico. Ainda no final do século XIX e início do XX a situação mudou bastante com os avanços na Biologia Populacional, na Genética Evolutiva, na Antropologia, na Etologia, na Primatologia, na Paleontologia, na Arqueologia, na Linguística, e, sobremaneira, na Psicologia Cognitiva, levaram à suspensão da proibição do tema e ao ressurgimento do interesse sobre a evolução da linguagem. Tudo isso para tentar livrar o estudo da origem da linguagem de explicações religiosas, especulativas, metafísicas.

No pensamento científico moderno descendemos do macaco, numa longa cadeia evolutiva que se iniciou há pelo menos 25 milhões de anos: tivemos que nos tornar bípedes, assumir a posição ereta, lateralizar o cérebro, aumentar e modificar a estrutura de neurônios para assim então adquirir a faculdade que singulariza definitivamente o homem em relação aos demais primatas, e, é precisamente essa faculdade de falar e de nomear, que traça essa linha divisória entre humanos e os demais animais, sendo impossível pensar em qualquer imagem do homem que não esteja associada a um ser superior, ser civilizador e ser culturalizador, que não seja dotado da mais importante faculdade do homem: *a linguagem humana*. Convém ressaltar que a faculdade humana da linguagem é de altíssima complexidade e que não se limita à nomeação das coisas ou ao enfileirar linear aleatório de palavras, como pérolas num colar de contas, num mecanismo que permite o encaixe de sentenças uma dentro de outras ou uma a partir da outra, pois “a descrição dessa capacidade humana exige mecanismos bem mais complexos do que o mero reconhecimento da associação entre coisas e palavras” (Franchetto & Leite, 2004, p. 11). Michel Foucault (2016; 2007) trata este assunto no interior da Filosofia, História e Epistemologia das Ciências Humanas, das Ciências Sociais, das Ciências da Educação, dos Sistemas de Pensamento e das Mentalidades, dentro de um sistema de pensamento ora estrutural, ora pós-estrutural. É assim que Michel Foucault (*op. cit.*; *idem*) irá pensar a ontologia e a ontogênese do sujeito e do ser humano como originária de seu *ser de linguagem*.

Longe de querermos encontrar o momento original da aquisição da linguagem na espécie humana, ou de traçarmos uma pequena nova história da filosofia da linguagem, preferimos *partir da constatação da ligação da capacidade da aquisição da linguagem com o desenvolvimento cultural e civilizador no homem*. Nesse sentido, nos afastamos de qualquer *concepção naturalista de aquisição da linguagem* e nos associamos à *Concepção*

Convencionalista da Linguagem, onde a linguagem se destaca como um fato e uma criação eminentemente humana, na qual as palavras são construções dos homens e não uma imitação do objeto nomeado. A concepção convencionalista de linguagem parte da hipótese de que a motivação para a aquisição da linguagem no homem vem da necessidade de comunicação, tanto pela vocalização da palavra, como pelo movimento do gesto corporal, dentre outros aspectos. A concepção convencionalista de linguagem parte ainda da constatação de que a aquisição da linguagem no homem está diretamente ligada ao desenvolvimento adaptativo das suas formas de vida social, cultural, política e institucional. É a concepção convencionalista de linguagem que instaura e que institui “a separação entre paixão e razão, ente entre linguagem e mundo, entre signo e coisa, entre participação e representação” (Franchetto & Leite, 2004, P. 20).

Ainda que não tenhamos certeza de como a linguagem se originou, o interesse em estudá-la é milenar e antigo. Foi assim que hoje podemos encontrar a hipótese mais predominante sobre a natureza do que é a linguagem, aquela que considera, eminentemente, a aquisição da linguagem como instrumento de comunicação. Sobremaneira, aquela “hipótese muito própria do mundo contemporâneo, marcado, entre outras coisas, pela mídia” (Guimarães, 2001, [s. p.]³², ou seja, pela mediação simbólica. Estas hipóteses vêm acompanhada de pelo menos outras duas: 1) a de que falar ou dizer ou de que escrever, é, fundamentalmente informar; e 2) a de que a linguagem expressa, fundamentalmente, nossos pensamentos, nossos sentimentos e nossas emoções. Estas hipóteses revelam a altíssima complexidade de se lidar com estudos de linguagem, ao mesmo tempo em que são tomadas, enganosamente, sobretudo, pelo senso comum, como compondo um núcleo ideológico básico e inquestionável sobre o que seria a linguagem: a de que teríamos uma essência interna.

Os estudos e interesse pela linguagem datam da Antiguidade Clássica, já na filosofia grega, “que se viu levada a estudar a estrutura do enunciado para poder tratar do juízo” (Guimarães, 2001, [s. p.]). Foi Platão (428/427 a. C. - 348/347 a. C.) quem estabeleceu a primeira classificação de palavras de que se tem notícia: os nomes e os verbos. Depois dele Aristóteles (384 a. C. - 322 a. C.) considerou uma outra classificação das palavras: os nomes, os verbos e as partículas. Essa divisão entre nomes e verbos procura descrever a estrutura do juízo, que deve falar de como é o mundo e as coisas. Temos assim, a primeira divisão da cadeia de signos linguísticos pelo reconhecimento de uma diferença de categoria entre palavras. Por

³² Eduardo Roberto Junqueira Guimarães é linguista e professor do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É também poeta reconhecido por seus trabalhos na área da semântica e da enunciação. Guimarães já presidiu o Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística.

consequente, estamos diante de uma posição que toma como interesse a relação da linguagem com o conhecimento. Ao lado dos estudos filosóficos, também na Grécia, desenvolveram-se os estudos de Oratória, de Retórica, de Dialética e de Gramática.

A Gramática constitui-se na história como uma instrumentação ou uma instrumentalização das línguas que, enquanto Arte (no sentido latino) ou Técnica (no sentido grego), apresenta-se como um modo de ensinar a ler e a escrever corretamente. Segundo nossas fontes teóricas pesquisadas, a Gramática instala, como central, no domínio dos Estudos da Linguagem, a qualidade da correção, qualidade que toma várias feições no decorrer da história e permanece, ainda hoje, como um modo de regular os códigos linguísticos. De fato, Michel Foucault (2016; 2007; 2008) passará a tratar qualquer código linguístico como tecnologia disciplinar. Por outro lado, a Retórica se apresenta como o estudo das técnicas de convencimento dos ouvintes por aquele que fala, o orador. Na Retórica o que importa é como dizer para levar o ouvinte à conclusão projetada. É possível perceber, portanto, que estamos diante de duas posições distintas: de um lado uma que zela pela norma de correção gramatical, do outro uma que preza pelas regras de persuasão e de convencimento para alcançar o ouvinte. Assim, temos “de um lado o “valor” da língua, de outro a adequação da relação orador/auditório” (Guimarães, 2001, [s. p.]).

Prosseguindo com esta referência teórica, o pensamento moderno sobre linguagem consolida-se no século XIX, com o nascimento da Linguística, com a saída desta da Antropologia, bem como com a ascensão da Linguística Comparativa ou Linguística Comparada, onde filósofos e gramáticos dedicaram-se ao exame de dados e de informações provenientes das diferentes línguas e povos. O reconhecimento da diversidade linguística e cultural impulsionou novas linhas de investigação e de novas sínteses. Neste momento de desenvolvimento do nascimento da Linguística enquanto ciência, toma-se como principal objeto a mudança linguística, motivada por um projeto de poder reconstituir o passado linguístico das línguas europeias e asiáticas. Nascia assim, o grande grupamento de línguas denominado indo-europeu. As questões principais aqui são as relações genealógicas entre línguas e as formas que adquirem no seu processo de mudança, daí também ser chamada de Linguística Transformacional. Ou seja, toma-se uma forma para se saber como ela era antes, buscando-se reconstituir por comparação entre as línguas aparentadas (ou da mesma família), o passado cognato da forma em questão. A primeira etapa em qualquer disciplina que se queira científica é ter um método seguro de classificar os seus objetos. E foi no século XIX que a Linguística se constituiu como ciência autônoma pelo desenvolvimento de uma metodologia própria e rigorosa para explicar a diversidade através de estudos comparativo-genéticos, capaz

de estabelecer as relações históricas entre as línguas. A pedra de toque do método histórico-comparativo é o estabelecimento das palavras cognatas, ou seja, palavras descendentes da mesma palavra antiga que exibem semelhanças sistemáticas e numerosas em suas formas fonéticas e de significado. Assim, as línguas passaram então a ser vistas como produtos históricos, tornando-se até emblemáticas de estados nacionais distintos. Os procedimentos do método genético e do método histórico-comparativo no nascimento da Linguística se dão no interior de uma posição naturalista e biológica sobre a linguagem, adotando fundamentalmente a aplicação das leis formológicas e fonéticas.

Os Estudos da Linguagem possuem a configuração que têm hoje a partir de mudanças significativas no domínio da Linguística constituídas no início do século XX, pelo abandono da posição naturalista e comparatista do século XIX. O paradigma do sistema comparativo-histórico e da Linguística Transformacional cederá lugar, no *Novo Mundo Ocidental*, ao estruturalismo da Linguística Estrutural, representada pelos trabalhos do suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913) e do russo Roman Jakobson (1896-1982). O programa estruturalista foi a primeira grande ruptura epistemológica na história da linguística, reposicionando os estudos da linguagem como um todo, por caminhos que se desdobravam em várias direções, desde a renovação dos estudos comparatistas, até estudos considerados mais sincrônicos, buscando nas concepções do sistema saussureano, os limites do isolamento do objeto linguístico, buscando incluir no linguístico a subjetividade do sujeito. Saussure emerge do comparatismo do século XIX no qual se formara. Suas formulações tentam ligar duas tradições nos estudos da linguagem: a alemã e a francesa, que, de acordo com nossas referências pesquisadas, foi assim que ele chegou às suas clássicas distinções entre *língua e fala*, *significante e significado*, e de *sincronia e diacronia* (Guimarães, 2001, [s. p.]), porque para ele língua é um sistema de objetos e de formas que se caracterizam pelas relações que têm umas com as outras, pelas relações que têm entre si, compondo um sistema homogêneo. Seria esta homogeneidade interna deste sistema de língua apresenta que possibilitaria pensar a linguagem cientificamente.

Estaríamos, portanto, ainda diante de uma concepção de linguagem como um sistema estrutural-funcional, que substituiria a concepção naturalista, organicista e atomista, próprias do comparatismo. Outra ruptura epistemológica estruturalista com a comparatista, embora se reconheça nesta o lugar dos estudos sobre a diversidade das línguas e seus processos de mudanças, consideram-se importantíssimo que a linguística deveria colocar no centro do seu interesse o estudo do sistema da língua num dado momento histórico ou sincrônico. Ou seja, segundo estes autores, nos estudos acerca do funcionamento das línguas, não devemos ser levados pelo que as formas foram, mas por aquilo que elas são, bem como pela relação que elas

têm naquele dado momento da história. Para quem fala, pouco importa se *mulher* veio de *muliére*, mas sim, que mulher se opõe a homem, por exemplo.

Afirmam-se ainda que hoje temos no campo da linguística e da linguagem o problema da descrição do que depois foi chamado de estruturalismo, paralelamente aos estudos da diversidade e da mudança. A linguística estrutural do século XX, embora tenha sido basicamente sincrônica, ao estabelecer a língua como objeto da linguística, ainda que tenha estabelecido a língua como o objeto da linguística em dado momento histórico, constitui um sistema de objetos no qual não estavam incluídas as questões do sujeito, da subjetividade, e os desdobramentos destes em sua relação com o mundo e com a realidade dentro do processo de significação. Estaríamos aqui ainda no domínio do linguístico enquanto relação com o próprio domínio linguístico, ou seja, nada no linguístico é externo à língua. Assim sendo, aqui no estruturalismo ainda não interessa a relação das formas da língua com os objetos do mundo ou com o pensamento. Para este autor, o estruturalismo que caracteriza a linguística europeia em meados do século XX, concederá a esta disciplina o status de ciência piloto das Ciências Humanas e das Ciências Sociais.

Prosseguindo com o professor Eduardo Roberto Junqueira Guimarães (*op. cit.*) um terceiro momento decisivo na história dos Estudos da Linguagem no século XX é marcado por uma posição teórica que busca pensar a relação entre a exterioridade e o linguístico como uma relação histórica e constitutiva do processo linguístico. Estaríamos, aqui, diante da posição da Análise do Discurso, que se desenvolve a partir do final da década de 1970 na França. Seus principais expoentes são os filósofos Michel Foucault (1926-1984) e Michel Pêcheux (1938-1983). Enquanto Foucault tentava problematizar a História, a Teoria da História e a História dos Saberes a partir de sua arqueogenealogia do discurso, Pêcheux aborda a análise do discurso como um modo de se poder pensar o histórico e o político como próprios do processo de significação do dizer e no interior do qual o sujeito se constitui, ocorrendo sua subjetivação. Ou seja, a superfície material e a exterioridade concreta da linguagem não se apresenta como um fora a que a linguagem deve ser correlacionada, ela é parte constitutiva do que é próprio da linguagem e de seu funcionamento. Para esta posição o objeto fundamental dos Estudos da Linguagem é o discurso enquanto objeto ao mesmo tempo que linguístico e integralmente histórico. É assim que veremos o estruturalismo avançar para os domínios da Filosofia, da Antropologia, da Sociologia, da Psicologia Social, que passam a colocar no centro delas a questão simbólica, ou seja, a de que os fatos do ser humanos significam e estão estruturados enquanto significação.

Com o próprio Michel Foucault, em um debate intitulado *Linguística e ciências sociais* (2013/1969), encontramos, pois, toda esta problematização da encruzilhada da linguística e das ciências da linguagem, na qual chamou de limiar de cientificidade:

[...] [Q]uais são os problemas que a linguística em sua forma moderna pode introduzir no pensamento em geral, na filosofia, se vocês querem, e, mais precisamente nas ciências humanas? Frequentemente, encontramos expressa a seguinte tese (como em Lévi-Strauss na sua *Anthropologie structurale*): a análise da linguagem por Saussure e seus sucessores – ou seja, a linguística estrutural – conseguiu atingir, durante o século XX, o que poderíamos chamar de um “limiar de cientificidade”. Esse limiar de cientificidade se tornou manifesto, por um lado, pelas **técnicas de formalização das quais a linguística é altamente capaz**, e, por outro, pela relação que ela mantém com a teoria da comunicação e com a teoria da informação em geral e, [...] enfim, pela existência de um domínio técnico de aplicação [...]. A linguística teria então ultrapassado um certo limiar, [...] do domínio do conhecimento interpretativo àquele do **conhecimento formal. A linguística teria passado, portanto, para o lado da verdadeira ciência, ou seja, da ciência verdadeira ou ainda da ciência exata** [...] (Foucault, 2013a, p. 167, grifos nosso).

Michel Foucault prossegue problematizando o *limiar de cientificidade da linguística* quando ela renuncia o comparatismo, o estruturalismo, para ir buscar uma

[...] antiga **familiaridade com as ciências humanas**, [na qual] ela se encontraria, [...] em uma posição de modelo a seguir e aplicar e, ao mesmo tempo, **as ciências humanas, muito naturalmente buscariam se juntar à linguística nessa nova fase de cientificidade que ela teria finalmente atingido**. Assim, seria instaurada uma espécie de prova de ciclismo, a linguística passando para o lado das ciências exatas e todas as ciências humanas tentando atingir com a linguística o nível normativo das ciências exatas. É o que ocorria principalmente com a sociologia [...]. Podemos criticar essas teses correntemente admitidas. Pode-se fazer observar que não é de hoje, longe disso, que as ciências sociais solicitam a ciência da linguagem alguma coisa como uma forma ou um conteúdo de conhecimento. Afinal, desde o século XVIII, as ciências sociais recorrem à análise da linguagem [...]. Consequentemente, não data de hoje essa relação permanente entre as ciências sociais e as ciências das línguas. Não é de hoje que data essa **defasagem epistemológica** entre as ciências da linguagem e as outras ciências humanas [...] (Foucault, 2013a, p. 168; grifo nosso; colchetes incluídos).

Michel Foucault não pára por aí e afirma a positividade da linguística e das ciências da linguagem, que desde o século XIX, por meio da Linguística Transformacional (ou histórico-comparativa), como também da Linguística Estrutural, atingiram um alto nível de cientificidade, um alto grau de exatidão e de demonstrabilidade, que, segundo ele, seria mais elevado do que todas as outras ciências sociais ou humanas reunidas. Ele prossegue com o exemplo da Sociologia, primeira a se beneficiar das aquisições epistemológicas da linguística estrutural, mas não pelas leis da evolução fonética, nem do sistema de parentesco das línguas

indo-europeias, pois estas não diminuiriam sua defasagem ou decalagem³³ epistemológica, como citado acima. Nas palavras do próprio:

[...] Dito de outra forma, **o fato de que as ciências da linguagem estejam em um nível de cientificidade superior ao das outras ciências humanas é um fenômeno** que data de quase dois séculos. Por isso não creio que se possa dizer muito simplesmente que as ciências da linguagem e as ciências da sociedade se aproximam hoje, **porque a ciência da linguagem passou primeiramente para um regime superior e as ciências sociais querem atingir esse nível**. Parece-me que as coisas são um pouco mais complicadas do que isso. [...] O fato novo seria antes que **a linguística acaba de dar às ciências sociais possibilidades epistemológicas diferentes das que ela lhes oferecia até então. É o funcionamento recíproco da linguística e das ciências sociais que permite analisar a situação atual, bem mais do que o nível de cientificidade intrínseco da linguística**. Encontramo-nos, portanto, diante de um fato constante: a antiga **decalagem epistemológica** entre as ciências da linguagem e as outras ciências humanas [...] (Foucault, 2013a, p. 169; grifo nosso)

Michel Foucault prossegue problematizando que, no entanto, o particular da situação atual é que essa decalagem epistemológica ou defasagem epistemológica assume uma nova forma, “é de uma outra maneira que, atualmente, a linguística pode servir de modelo para outras ciências sociais”, porque segundo ele a Linguística em sua forma Moderna (Linguística Moderna) coloca para Linguística Contemporânea, e, conseqüentemente, para Filosofia, História e Epistemologia das Ciências Humanas, das Ciências Sociais, das Ciências da Educação, dos Sistemas de Pensamento e das Mentalidades, a de que “a linguística estrutural não atua sobre coleções empíricas de átomos individualizáveis (raízes, palavras, flexões gramaticais), mas sobre conjuntos sistemáticos de relações entre os elementos”, dentro de um sistema de comunicação. Diz Foucault: “chegamos agora ao problema da comunicação”. Foucault afirma que a linguística estrutural saussuriana, que “a linguística, a partir de Saussure, trabalha sobre a língua em geral, como os gramáticos dos séculos XVII e XVIII” (Foucault, 2013a, p. 169) assim o faziam, mas que ainda não considera a língua e a linguagem como instrumentos de tradução do pensamento e da apresentação-reapresentação-representação simbólica no interior da subjetividade do sujeito, mas apenas como uma forma de comunicação, no qual a língua em seu funcionamento pressupõem: 1) emissores, de um lado, e receptores de outro; 2) mensagens, ou seja, séries de acontecimentos distintos; 3) códigos ou regras de construção dessas mensagens que permitem individualizá-las.

De repente, a **análise da linguagem**, em vez de ser relacionada a uma **teoria da representação** ou a uma **análise psicológica da mentalidade dos sujeitos**, encontra-se atualmente colocada em pé de igualdade com todas as outras análises que podem estudar os emissores e os receptores, a codificação e a decodificação, a estrutura dos códigos e o desdobramento da mensagem. A **teoria da língua** encontra-se, portanto,

³³ Do francês *décalage*; defasamento; discrepância; decalcagem; defasagem.

ligada à análise de todos os fenômenos da informação. [...] Vocês percebem também, que ao mesmo tempo, a linguística se vê ligada às ciências sociais de um modo novo, na medida em que o social pode ser agora definido ou descrito como um conjunto de códigos ou de informações que caracterizam um grupo dado de emissores e receptores. [...] **[F]enômenos a serem analisados em termos psicossociológicos, podem ser lidos no presente a partir do modelo linguístico** [...] (Foucault, 2013b, p. 172; grifo nosso).

A crítica pós-estruturalista ou pós-estruturalismo começa a se esboçar e para facilitar seu entendimento, melhor seria chamarmos, primeiramente e didaticamente, de crítica do círculo discursivo ou a crítica do giro discursivo, ou ainda, a crítica do giro linguístico, outrora do sujeito cognoscente, agora na subjetividade do *ser de linguagem*, não é possível sem a crítica da racionalidade científica, com efeitos de rupturas de paradigmas epistemológicos da história da ciência e dos sistemas de pensamento. Foucault situa então a existência de outras formas de racionalidade. Também situa a existência de outros estilos de raciocínio, como o de um “freud-estruturalo-marxismo” que desqualifica tanto a fenomenologia, quanto a hermenêutica. Para Michel Foucault (2013a, p. 34) “estamos hoje na era do saber”, porque “o saber se disseminou”. Para ele, “existe hoje uma reflexão filosófica extremamente rica em um campo que antigamente não fazia parte da reflexão filosófica”. Ele se refere às Ciências Humanas e às Ciências Sociais, como a Etnologia, a Linguística, a Sociologia, a Psicologia: “os etnólogos, os linguistas, os sociólogos, os psicólogos, comentam os atos filosóficos”, e fazem, portanto, a Filosofia da Ciência própria da qual praticam, problematizando, sua Epistemologia, sua Episteme dos Métodos. Assim sendo, esses pesquisadores, com muita frequência, operam um deslocamento à Antiguidade, “pois, no tesouro que nos transmitiu a Antiguidade, a linguagem vale como o signo das coisas” (Foucault, 2016, p. 45-6). Para ele, a natureza cosmológica e, por conseguinte ontológica, entre *o macrocosmo* e *o microcosmo* (Foucault, 2016, p. 43), é formalizado a partir de geometrizações e, sobremaneira, de gramatizações sintáticas, através da composição de uma grande “prosa do mundo” (Foucault, 2013a; p. 23), como um “mundo composto por uma vasta sintaxe” (Motta, 2013, p. XXVII), no qual ele “colabora para efetuar uma mutação de *episteme*, para além do que alguns chamam de pós-estruturalismo ou pós-modernismo” (Motta, 2013, p. VII, grifo do autor). Ilustremos na citação:

[...] Quando o centro do mundo deixa de ser nosso solo, ele não abandona o animal humano a um destino planetário autônomo: ele o faz descrever um círculo rigoroso, imagem sensível da perfeição, em torno de um centro que é o Iluminar do mundo, o deus visível de Trimegisto, a grande pupila cósmica. Nessa claridade, a Terra é liberada do peso sublunar. É preciso lembrar do hino de Marsilio Ficino ao Sol, e toda essa teoria da luz que foi a dos pintores, dos físicos, dos arquitetos. A filosofia do homem era a de Aristóteles; o próprio humanismo está associado a um grande retorno da cultura do Ocidente ao pensamento solar. O classicismo se estabelecerá nesse mundo iluminado, uma vez dominada a jovem violência do Sol; o grande fogo com o

qual se encantava a cosmologia de Copérnico irá se tornar o espaço homogêneo e puro das formas inteligíveis [...] (Foucault, 2013a, p. 1 e 2).

Para Michel Foucault (2016/1966), no Capítulo II de *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas* (2016/1966), intitulado *A prosa do mundo*, por toda a parte, há somente o mesmo jogo, que é o jogo do signo primeiramente em sua relação com a natureza. Em seu esboço mais geral da *epistémê* (p. 43) até o final do século XVI, “a natureza, como jogo de signos [...], fecha-se sobre si mesma segundo a figura redobrada do cosmo”, e, “por toda a parte há somente um mesmo jogo, o do signo e do similar, e é por isso que a natureza e o verbo podem se entrecruzar ao infinito, formando, para quem sabe ler, como que um grande texto único” (p. 43), uma grande tessitura tal Arácné nas suas teias (ver Seção 1 e Figura 1), ou como numa tapeçaria, como numa grande *escrita das coisas*. De fato, um dos subtítulos deste capítulo ele intitula de *A escrita das coisas*. Baseia-se aí no histórico século XVI, onde a linguagem no seu ser bruto não se trata ainda de um sistema arbitrário. Nesse momento, a linguagem “está depositada no mundo e dele faz parte porque, ao mesmo tempo, as próprias coisas escondem e manifestam seu enigma como uma linguagem e porque as palavras se propõem aos homens como coisas a decifrar” (p. 47). Para Michel Foucault (2016/1966), *A escrita das coisas* sempre parte da natureza, como a grande metáfora de um livro aberto, o qual se soletra e que se lê, a fim de se estruturar para conhecer a natureza numa transferência profunda, sendo esta reversa ou reflexa, que constrange a linguagem, obrigando-a operar uma grande distribuição de similitudes e de assinalações, obrigando-a a residir em meio às plantas, às ervas, às pedras e os animais, por dentre leis de afinidades, de conveniência, de analogias, etc. Pois,

[...] Não há diferença entre essas marcas visíveis que Deus dispôs na superfície da terra, para nos fazer conhecer os segredos interiores, e as palavras legíveis que a Escritura ou os sábios da Antiguidade, esclarecidos por uma luz divina, depositaram nos livros que a tradição salvou. A relação com os textos é da mesma natureza que a relação com as coisas. Aqui e lá são signos o que arrolamos. Mas Deus, para exercitar nossa sabedoria, apenas semeou na natureza figuras a serem decifradas (e é nesse sentido que o conhecimento deve ser *divinatio*), enquanto os antigos já deram interpretações que só temos que recolher. Que devíamos somente recolher, se não fosse preciso aprender sua linguagem, ler seus textos, compreender o que dizem. A herança da Antiguidade é, como a própria natureza, um vasto espaço a interpretar; aqui e lá é preciso arrolar signos e, pouco a pouco, fazê-los falar. Em outras palavras, *divinatio* e *eruditio* são uma mesma hermenêutica. [...] Mas, assim como os signos naturais estão ligados ao que indicam pela profunda relação de semelhança, assim também o discurso dos antigos é a imagem do que ele enuncia; se ele tem para nós o valor de um signo precioso, é porque, do fundo de seu ser, e pela luz que não cessou de atravessá-lo desde o seu nascimento, está ajustado às próprias coisas, forma seu espelho e sua emulação; ele é para verdade eterna, o que esses signos são para os segredos da natureza (desta palavra ele é o sinal a decifrar); tem, com as coisas que desvela, uma afinidade sem idade. Inútil, pois, pedir-lhe seu título de autoridade; ele é um tesouro de signos ligados por similitude àquilo que eles podem designar. A única diferença é que se trata de um tesouro de segundo grau, remetendo às notações da

natureza, as quais indicam obscuramente o fino ouro das próprias coisas. A verdade de todas essas marcas – quer atravessem a natureza, quer se alinhem nos pergaminhos e nas bibliotecas – é em toda a parte a mesma: tão arcaica quanto a instituição de Deus. [...] [Lá aonde,] a natureza e o verbo podem se entrecruzar ao infinito, formando, para quem sabe ler, como que um grande texto único (Foucault, 2016, p. 46-47; colchetes incluídos; negrito nosso).

Podemos perceber então, dentro do amplo aspecto de características elencadas por esse conjunto de citações diretas, que os Estudos da Linguagem até o século XVI repousavam na mesma disposição epistemológica em que repousavam as ciências da natureza ou as disciplinas esotéricas e herméticas, por exemplo. Nestes estudos as palavras, obviamente, estruturavam diretamente o mundo, se agrupando ou em letras, ou em sílabas, ou em palavras, ou em signos, nos quais são depositadas virtudes que se aproximam e se associam. Para Michel Foucault, houve uma grande nomeação das coisas do mundo da natureza dentro de um longo processo de sua apresentação. A linguagem em sua forma primeva era um signo puro das coisas, absolutamente correto, transparente e reflexo do que lhes assemelhava e lhes designava. Porque até o século XVI, “os nomes eram depositados sobre aquilo que designavam” (Foucault, 2016, p. 49). Enfim, a forma da similitude, ou seja, a forma da semelhança com as coisas “havia sido a primeira razão de ser da linguagem” (p. 49). Uma das sínteses mais potentes de *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*, é a de que, “de todo modo, um tal entrelaçamento da linguagem com as coisas, num espaço que lhes seria comum, supõe *um privilégio absoluto da escrita*” (2016/1966, p. 52, grifo nosso). E segue dizendo que o privilégio concedido à escrita dominou durante todo o Renascimento e, de acordo com Foucault, “sem dúvida, foi um dos grandes acontecimentos da cultura ocidental” (p. 52-53). Mas aqui, o que ocorre ainda é a apresentação do significado das coisas do mundo, ainda aqui a linguagem não é o que é porque tem um sentido, como vai ocorrer a partir dos séculos XVII e XVIII, período no qual a linguagem não mais se assemelha imediatamente às coisas que ela nomeia, mas que, no entanto, não está separada do mundo. Ela continua sob uma outra forma, mas agora com base na similitude perdida e dentro do espaço vazio por ela deixado, passando a linguagem a ser o lugar das revelações, ou seja, a fazer parte do espaço aonde a verdade se revela, ao mesmo tempo quem se manifesta, e que se enuncia, num movimento de apresentação, de reapresentação, de representação. Nessa encruzilhada, certamente a linguagem “não é mais a natureza na sua visibilidade de origem, mas também não é um instrumento misterioso, cujos poderes somente alguns privilegiados conheceriam” (p. 50). A linguagem agora é “a figura de um mundo em vias de se redimir, colocando-se, enfim, à escuta da verdadeira palavra” (p. 50).

[...] Todas as línguas que conhecemos, só as falamos agora com base nessa similitude perdida e no espaço por ela deixado vazio [...]. É por isso que todas as linguagens do mundo, tal como foi possível conhecê-las graças a essa conquista, formam, em conjunto, a imagem da verdade. O espaço em que se desdobram e sua imbricação liberam o signo do mundo salvo, tal como a disposição dos primeiros nomes se assemelhava às coisas que Deus colocara a serviço de Adão [...]. As línguas estão com o mundo numa relação mais de analogia que de significação; ou antes, seu valor de signo e sua função de duplicação se sobrepõem; elas dizem o céu e a terra de que são a imagem; reproduzem, na sua mais material arquitetura, a cruz cujo advento anunciam – esse advento que, por sua vez, se estabelece pelas Escrituras e pela Palavra. Há uma função simbólica na linguagem: mas, [...], não devemos mais buscá-la [...] nas próprias palavras, mas antes na existência mesma da linguagem, na sua relação total com a totalidade do mundo, no entrecruzamento de seu espaço com os lugares e as figuras do cosmos [...] (Foucault, 2016, p. 51-52).

Para Foucault (2016; 2007) a partir do século XVII os Estudos de Linguagem tomam forma enciclopédica (grandes gramáticas e sintaxes), e o uso do alfabeto como ordem enciclopédica arbitrária mais eficaz, não refletindo o elemento estrutural puro e neutro na linguagem, mas quando iremos reconstituir a ordem mesma do mundo, a partir do encadeamento de palavras e de sua disposição no espaço, porque é a linguagem, com seu poder de geometrização e de gramatização, “que consegue especializar os conhecimentos, ao mesmo tempo segundo a forma cósmica, imóvel e perfeita do círculo e aquela, sublunar, precívél, múltipla e dividida da árvore” (2016, p. 52), como em rizoma, rizomático. O uso da linguagem agora envolve o uso da imaginação, que se utilizará de um tempo ao mesmo tempo enciclopédico e bibliotecário. Em *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas* (2016/1966), Michel Foucault é radical com a cisão da linguagem falada da linguagem escrita. Para Foucault (Figura 4)³⁴, nos Estudos da Linguagem, o uso da linguagem falada obedeceria um princípio de passividade, enquanto que o uso da linguagem escrita obedeceria um princípio de atividade. Para Foucault, a parte fêmea da linguagem possui um o intelecto passivo, enquanto que “a Escrita é o intelecto agente, o “princípio macho” da linguagem. Somente ela possui a verdade” (Foucault, 2016. p. 53; grifo nosso). Para Michel Foucault (2013) algo capital nos estudos da história da nossa linguagem ocorreu nesse início de século XVII e deslocou o lugar do nascimento da verdade, o lugar de onde a verdade era proveniente. Agora a verdade “não está mais do lado das figuras do mundo, mas nas formas interiores e cruzadas da linguagem” que agora se “profere no encontro de um enunciado e de um relato” (p. 2).

³⁴ A refeição dos estruturalistas. Maurice Henry. In: **La Quinzaine Litteraire**, 1 July 1967. Disponível em: < <https://antropologiaculturasociedade20172.blogspot.com/2017/09/a-eficacia-simbolica.html> >. Último acesso em: 17 de setembro de 2024. Na imagem da charge criticando a “época de ouro” dos debates do estrutural vs. pós-estrutural, nesta ordem: Michel Foucault, Jacques Lacan, Claude Lévi-Strauss e Roland Barthes.



Cartoon by Maurice Henry, published in La Quinzaine Littéraire, 1 July 1967.

Figura 4: A refeição dos estruturalistas.

2.2. Elementos de Linguagem e Arqueogenealogia em Michel Foucault³⁵

Atualmente, arrasta-se um conflito em Filosofia, História e Epistemologia das Ciências Humanas, das Ciências Sociais e dos Sistemas de Pensamento e das Mentalidades, acerca da classificação da posição de Michel Foucault (1926-1984) dentro desse espectro no qual ele mesmo era professor-pesquisador. Mas sabemos, contudo, que ele era muito arredio com qualquer modo de especificação e classificação, fato explicitamente colocado logo de início de *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas* (2016/1966). Quando seu pensamento emerge, temos historicamente a peleja entre o estruturalismo e a hermenêutica, briga que dará início ao que temos hoje como estruturalismo e pós-estruturalismo. Quando seus livros surgem, tentam-se classifica-los, ora numa posição estruturalista, ora numa posição hermenêutica, ou interpretativa ou pós-estruturalista. Porém, “Foucault nunca tinha sido estruturalista³⁶ e detestava interpretações [...]; apenas considerava o estruturalismo a posição mais avançada no campo das ciências humanas [...], ele não praticava as ciências humanas: ele analisava, do exterior, o discurso como um domínio autônomo” (Dreyfus & Rabinow, 2013, p. XI).

³⁵ Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho (GT) de História e Filosofia da Educação do XV Seminário Nacional de Políticas Educacionais e IV Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores, ocorrido nos dias 13, 14 e 15 de dezembro de 2021. Trabalho publicado em FERREIRA, Michel de Vilhena; PAIXÃO, Carlos Jorge; OLIVEIRA, Damião Bezerra. Elementos de Linguagem e Arqueogenealogia em Michel Foucault. In: MOURA, Fadya Lorena de Souza; BRASIL, Heloísa dos Santos; PINTO, Ivany; RIBEIRO, Maria Edilene da Silva; SANTIAGO-VIERA, Sílvio. (Orgs.). **O desmonte da educação pública e do Estado brasileiro: quais as saídas possíveis?** Belém/PA: PPGED/ICED/UFPA, 2022. pp. 583-592 (ISSN: 2359-0874). Trabalho publicado em FERREIRA, Michel de Vilhena; PAIXÃO, Carlos Jorge; OLIVEIRA, Damião Bezerra. Elementos de Linguagem e Arqueogenealogia em Michel Foucault. In: OLIVEIRA, Damião Bezerra; NASCIMENTO, Ivany Pinto. (Org). **Educação e diversidade: mudanças, ameaças e enfrentamentos.** Campinas: Mercado das Letras, 2023. pp. 107-120. (ISBN: 978-85-7591-753-4).

³⁶ [...] Gostaria de responder a algumas questões que me foram propostas. Inicialmente, vou lhes confiar uma coisa que parece não ser ainda conhecida em Paris – não sou estruturalista. Salvo em algumas páginas que eu lamento, jamais empreguei a palavra estrutura. Quando falo de estrutura, falo dele como um objeto epistemológico que me é contemporâneo [...] (FOUCAULT, 2013, p. 185).

Temos, primeiramente aqui, a melhor pista em que consiste a arqueologia. Apesar dos ditos e dos escritos de Michel Foucault apresentarem uma abordagem e uma linguagem muito semelhante ao que os estruturalistas e os hermeneutas estavam fazendo, influenciados pelos modismos, *a arqueologia de Foucault consiste apenas na análise descritiva das formas históricas assumidas pelas práticas discursivas, pelos discursos enquanto domínio autônomo*. O pensamento de Foucault também não possui uma teoria unificada do discurso e nem metodologia de análise de discurso. A arqueologia seria, portanto, uma descrição objetiva das regras através dos quais o discurso organiza e origina não somente a si mesmo, mas também organiza e origina as práticas sociais, institucionais e culturais, abrindo o caminho para a genealogia, e mais à frente, a imbricação de ambas em arqueogenealogia.

Poderíamos considerar então, a arqueogenealogia enquanto uma teoria, um método e uma técnica de pesquisa que combinaria tanto uma análise arqueológica, que preserva um certo afastamento do discurso, quanto uma análise genealógica que partiria do interior das práticas culturais capaz de mostrar, ainda que interpretativamente, através da compreensão do significado e do sentido mais profundo da tradição das práticas, como em nossa cultura os seres humanos tornam-se, tanto sujeito quanto objeto, tanto estrutura quanto hermenêutica, tanto subjetivação quanto objetivação.

Entre os anos 1960 e 1980, o pensamento de Michel Foucault (2008; 2007) expressava todas as críticas que o século XX vinha fazendo à Idade Moderna ou Modernidade, sobretudo às suas concepções de metafísica, de racionalidade, de historicidade, de ciência e de cultura humanas. Foucault, embora declarasse não ser estruturalista, afirmava que o sujeito humano é constituído por estruturas biológicas, psicológicas, econômicas e linguísticas, ao mesmo tempo em que também depunha contra o existencialismo fenomenológico, o subjetivismo idealista e o humanismo personalista que conjuravam o homem livre, criativo, autoconsciente, artífice de seu próprio futuro. Este homem, para os estruturalistas, não existe. Este homem, se quisermos falar dele cientificamente, é antropofagizado por estruturas que são onipresentes, onipervasivas, onideterminantes e onívoras em relação à sua posição de sujeito, à sua subjetividade e ao seu saber, como o consideramos nesta tese, a partir da esquizoanálise e da antropofagia.

A atitude filosófica arqueogenealógica de Foucault vinha apresentando soluções bem diferentes daquelas propostas pela filosofia ocidental tradicional clássica que tratava como metafísicos os problemas filosóficos relativos ao sujeito humano, ao eu, ao ego, à onipotência egóica e juntamente com ela sua pretensa liberdade, seu pretense poder de responsabilidade de fazer história, relativos ao desenvolvimento e ao progresso da história humana e com ele seus pretensos significados e sentidos. A atitude arqueogenealógica de Foucault se caracterizava

muito mais pela problematização do subjetivismo, do humanismo, do empirismo e do historicismo, oferecendo um leque de propostas díspares que, contudo, encontram sua unidade em um protesto comum contra a exaltação do eu e a glorificação do finalismo de uma história humana feita ou, de qualquer forma, guiada ou co-criada pelo homem e por seu empenho.

A atitude arqueogenealógica de Foucault pretende deslocar a direção em que andava o saber sobre o homem, a fim de destronar o sujeito, o eu, o ego, a subjetividade, a consciência, ou o espírito, juntamente com suas tão celebradas capacidades de liberdade, de autodeterminação, de auto-transcendência e de criatividade, em favor de estruturas profundas e inconscientes, onipresentes e onideterminantes, isto é, de estruturas onívoras em relação ao “eu”. E isso tudo a fim de ajudar a tornar científicas as Ciências Humanas e Sociais (CHS). A atitude arqueogenealógica de Foucault tem validade histórico-filosófica e acadêmico-científica, justamente porque problematiza pelo menos dois grandes temas da tradição: o do eu e o da história. Contudo, contra o existencialismo fenomenológico, o subjetivismo idealista, o humanismo personalista e todas as demais doutrinas que exaltam a centralidade de um eu criativo, livre, responsável, construtor de seu próprio futuro, proclamando a *o fim e a morte do sujeito homem*, produzido por estruturas profundas e inconscientes (econômicas, psicológicas, simbólicas, etc.), antropofágicas em relação ao seu eu.

Levados pela força do movimento estrutural-pós-estrutural, o marxismo evidenciou o peso da estrutura econômica na construção do indivíduo, de suas relações e de suas ideias. A psicanálise chamou a atenção do nosso olhar para as estruturas inconsciente que sustentam o nosso comportamento. A Antropologia Social e Cultural demonstra os sistemas coletivos de regras, valores, costumes, práticas, ideias e simbologias que nos objetivam e nos subjetivam do nascimento à morte. O protesto pós-estruturalista também demonstrou a partir da linguística estrutural os complexos mecanismos simbólicos da linguagem, na qual mora a possibilidade real de nossa subjetividade, de constituição do nosso pensamento. Nossa visão de mundo é dependente da nossa prática linguística e psicolinguística. Como não poderia também deixar de ocorrer, a Teoria da História e a Historiografia é chamada a se rever e a se reposicionar diante da história da humanidade, vista agora como história do saber e do conhecimento científico, como um desenvolvimento descontínuo de estruturas que conformam e compõem o pensamento, a prática e as instituições, tanto nas diversas épocas, como nas diferentes culturas da humanidade.

Michel Foucault (2008; 2007), com a episteme da arqueogenealogia, desenvolveu outra abordagem no estudo da Teoria da História e da Historiografia, a qual chamou de História Efetiva. Ele caracterizou a história efetiva afirmando que o acontecimento não tem sentido

finalístico e a ideia de progresso é simplesmente um mito por meio do qual o homem ocidental quer representar seu contínuo e glorioso desenvolvimento. Esta continuidade, porém, não existe. Reafirmando o que já foi dito acima a história é descontínua, sendo justamente este o foco da história efetiva. Ela é governada por campos epistêmicos ou epistemes que operam em profundidade, estão verificando-o o acontecimento descontínuo em função no nível inconsciente. Exatamente o fato concreto do sujeito e da subjetividade no qual operariam todas as epistemes, ou saberes, ou conhecimentos científicos, analisando o acontecimento descontínuo e à todas as relações históricas que existem em certa época, com as técnicas da arqueologia e da genealogia sobre a subjetividade do sujeito. Aqui a história não tem nenhum sentido, nela não existe um fim, nem se desenvolve de modo contínuo e progressivo. O que opera nela são estruturas inconscientes e não homens com seus fins declarados e seus objetivos claros, os quais são apenas aparências. Tampouco existiria uma lei de progresso que guia a história humana em sua globalidade. Não pode haver na história transformação real, progresso verdadeiramente arrebatador e inovador. Contra todas as formas de historicismo nos quais se exaltam o finalismo, a continuidade, o progresso de uma história humana feita ou guiada pelo homem, Foucault dirá que a história humana é descontínua, não há nenhum progresso, mas apenas sucessão de estruturas epistêmicas, de epistemes, as quais apenas para o observador que não conheça as regras do jogo, os eventos históricos parecerão arbitrários e novos. Mas não é assim para quem conhece as regras e as estruturas das quais são geradas as configurações da vida social, política e institucional dos homens e também seus produtos mentais, subjetivos ou psicossocioculturais, como os *experts*. Diante da lucidez aplicada dos campos epistêmicos e dos jogos que os entes simbólicos representam, os homens não têm significado e não existem fora dessas relações históricas que os constituem, que os instituem, que os especificam e que os conformam mentalmente e comportamentalmente, posicionando-os diante da sociedade como um conjunto de indivíduos colocados em comunicação e intersubjetividade significativa, por meio de diversos aspectos da cultura.

Os trabalhos de Foucault ajudaram na passagem do *paradigma da Filosofia e da Psicologia da Consciência*, no qual o sujeito do conhecimento ou a da consciência reflexiva de si mesma serviam de suporte às metafísicas idealistas, ao *paradigma da Filosofia e da Psicologia da Linguagem*, que prioriza a linguagem na maneira de estruturar e de organizar a realidade e dar-lhe sentido, a fim de assegurar a prática comunicativa significativa entre os seres humanos e, sobremaneira, permitir a apropriação e a avaliação dos saberes ou dos conhecimentos científicos de toda uma época histórica. Ocorre

[...] um deslocamento do estudo das “ideias”, realizado por meio de um discurso mental de caráter privado (introspecção), para o estudo dos enunciados linguísticos, públicos e objetivados, a fim de evidenciar sua estrutura [...]. Não é dentro de nossa mente que temos que “olhar” para saber como pensamos, e sim devemos “olhar” para nossos discursos; não devemos esquadriñar nosso “interior” e, sim, devemos permanecer no “exterior” visível a todos. [...] deixa-se de se considerar que são nossas “ideias” que se relacionam com o mundo, e passa-se a afirmar que são nossas palavras que se correspondem com os objetos do mundo [...] [substituindo] a relação “ideias/mundo” pela relação “linguagem/mundo”, trocando o privado pelo público e o não observável pelo manifesto [...] (Gracia, 2004, p. 27-8, colchetes incluídos).

Com esse movimento, a Psicologia e, também, a Pedagogia, como outras disciplinas das Ciências Humanas e Sociais (CHS), em constante intercessão, diálogo e interlocução com o paradigma da filosofia da linguagem, vem sendo atravessadas por um estremecimento de fronteiras disciplinares, tendendo a uma “hibridização de saberes e espistemes”, tornando-se um “campo de imanência” (Bernardes & Hoenischi, 2003, p. 97) em constante interpelação das correntes do estruturalismo, do pós-estruturalismo e da pós-modernidade. Passam a incluir em seu corpo teórico, metodológico e epistemológico a análise arqueológica de discurso através das práticas discursivas. Concebem tanto o sujeito quanto o objeto como construções histórico-sociais. Estabelecem uma crítica à ideia representacionista do conhecimento e da objetividade. Através de questões sobre a linguagem problematizam aspectos sobre a realidade e sobre o sujeito, para se chegar a processos sociais, institucionais e políticas de objetivação e de subjetivação. Com este movimento,

[...] ocorre um redimensionamento do conceito de linguagem. Ela passa a ter uma posição privilegiada na construção e circulação do significado. A linguagem não é apenas uma forma de relatar ou transmitir com neutralidade os significados que pretendemos expressar; ela também os constitui. Desta forma, aquilo que estamos acostumados a considerar fatos naturais – a realidade – são também fenômenos discursivos. Seus significados também surgem a partir dos jogos de linguagem e dos sistemas de classificação nos quais estão inseridos [...] (Guareschi, Medeiros & Bruschi, 2003, p. 39).

A crença de que a linguagem é a condição de possibilidade para a compreensão da produção do conhecimento, dos saberes e das disciplinas possui tantas outras repercussões. As teorias do signo e semiologias operam o primado do significante, de significantes de significantes que se diferenciam, na construção e na reconstrução de uma meta-narrativa ficcional, sendo também significantes de significantes que recontam uma longa meta-narrativa mitológica, psicanalítica, psicolinguística, psicossocial, institucional. Todo esse caráter ficcional da subjetividade, opera com uma linha imaginária e simbólica que promove uma suposta essência para um mosaico tão complexo quanto a própria polifonia conceitual dentro do universo psicossociocultural. Existem diferentes motivos para que a linguagem, os discursos

e as práticas discursivas tenham se convertido em objetos de análise, de muitos estudos e alvo de intensos debates nas Ciências Humanas e Sociais (CHS). Optamos pela análise arqueogenealógica como um meio de problematizar e de tentar compreender o papel da linguagem no interior dos processos sociais e políticos, como também os seus usos em contextos institucionais, ou ainda nas circunstâncias concretas da vida cotidiana, microssocial e micropolítica, microfísica. Implica colocar em evidência a centralidade desses processos na constituição, no desenvolvimento e na manutenção de nossas sociedades. Força, portanto, deslocamentos de ordem teórica, metodológica, técnica e epistemológica. Portanto, pouco a pouco,

[...] a linguagem foi se tornando um fenômeno que nenhuma das ciências sociais e humanas pode evitar quando empreende o tratamento de seus objetos específicos. Mas, além disso, a linguagem aparece também como um elemento que todas as ciências humanas e sociais têm que interrogar para estabelecer seu próprio *status* epistemológico e para forjar um entendimento de si mesmas [...] (Gracia, 2004, p. 41-2, grifo do autor).

As terminologias “discurso”, “análise de discurso” e “prática discursiva” não são termos unívocos e possuem significados diferentes nas diversas posições e tradições. No estudo das modalidades de análise do discurso é necessário se estabelecer o diálogo interdisciplinar, primeiramente entre a sociologia, a psicologia, a antropologia, a história e a linguística. Estas conformarão áreas como a teoria dos atos de fala, a sociolinguística interacional, a etnografia da comunicação, a análise conversacional, a análise crítica do discurso e a psicologia discursiva, por exemplo. Historicamente, as origens desse processo remontam às décadas de 1960 e 1970 do século XX. Na França, começam-se a esboçarem-se diversas tradições sob o rótulo de análise do discurso, fortemente influenciada pelo estruturalismo, pelo marxismo e pela psicanálise. Nesse movimento, as concepções pragmáticas e as concepções interacionistas vão adquirindo uma importância cada vez maior, ajudando e estabelecendo a ideia de que a palavra é uma forma de ação, acentuando assim, a dimensão interativa e intersubjetiva da comunicação verbal. Especialmente relevante é a ênfase dada ao contexto, no qual

[...] a linguagem desempenha um papel central, não só como mero meio de comunicação, mas também pela influência que exerce na construção de significados, em relação ao contexto em que é utilizada, e pelas aberturas e fechamentos que sua utilização possibilita. Com efeito, [...] o contexto é a dimensão determinante na construção de significados [...] [que] são inseparáveis do contexto em que foram produzid[o]s [...] (Iñiguez, 2004, p. 111, colchetes incluídos).

A moldura e a arquitetura contextual propiciam interações que geram significados e conformam instituições. A análise das situações de interação contextual tem constatado uma

situação marcadamente assimétrica dos participantes, ou seja, revelou que nessas situações os agentes sociais são membros de culturas distintas, de grupos socioculturais diferentes, de status diferente, etc., e dos quais, portanto, pode-se esperar sistemas de valores e crenças discordantes ou distantes, que produzem efeitos também divergentes. Temos, portanto, um problema de competência linguística ou comunicativa, de pragmática, de “aptidão para administrar, em um contexto particular, as regras que permitem que uma pessoa interprete o significado do enunciado” (Iñiguez, 2004, p. 113). As interpretações do contexto são cruciais para a comunicação da informação e para que a outra pessoa possa compreender a intenção e a estratégia discursiva do enunciante. O foco é na maneira como a organização da vida social, em interações, em instituições que fornecem contextos através dos quais o sentido da conduta pode emergir com um poder de significado, como uma indexação do mundo social e político, ou seja, a linguagem é um índice para os entendimentos do pano de fundo cultural no qual o entendimento e conhecimento de alguma coisa, de algum objeto, é possível. Um número, um certo quantitativo de recursos simbólicos fornecidos a identidades e subjetividades a disposição de sujeitos de desejo no campo do social e político, de relacionamentos sociais que estão sendo construídos continuamente durante a interação, comunicação e expressão.

Tradicionalmente a linguagem é considerada como portadora de significados e ideias no sentido de que os partícipes a codificam no interior das palavras, símbolos e signos. Logo, a fé de que a linguagem tenha um papel mais ativo na criação do mundo enquanto vontade e representação, enquanto prática cultural. O que se quer é proporcionar uma compreensão dos vários aspectos da linguagem em seu papel de moldura de práticas culturais, como um sistema de comunicação que permite as representações interpsicológicas (entre indivíduos) ou intrapsicológicas (no mesmo indivíduo) da ordem social, e que contribui para que as pessoas utilizem essas representações para realizar atos sociais constituintes, como se gestam, como aparecem, emergem, nascem, são produzidos no interior de grupos ou coletivos humanos em um recorte de tempo e de espaço determinado.

Em um nível teórico, a principal contribuição [...] foi ter considerado a linguagem como um conjunto de estratégias simbólicas que são constitutivas da sociedade e que possibilitam a representação de mundos possíveis e reais a seus membros. No plano metodológico, sua contribuição foi [...] dar atenção aos elementos contextuais, históricos e culturais que sustentam as interações sociais significativas (Iñiguez, 2004, p. 114).

As vantagens são muitas outras ainda, não apenas pelos tratamentos que possibilita como também pela pluralidade temática e a perspectiva inovadora que abre para psicólogos,

pedagogos e psicopedagogos. Permite estudar temas como as políticas da representação, a conformação da autoridade, a legitimação do poder, a mudança social, o processo de socialização, a institucionalização, a construção social do sujeito, da subjetividade e do saber, a relação entre ritual e as formas de controle social, o domínio específico do conhecimento e da cognição, as políticas de consumo estético, o contato cultural, práticas culturais, as bases culturais do racismo e do conflito étnico, etc. A análise deve partir de como os partícipes de uma situação social de interação procedem na interpretação e atuação no interior das realidades sociais e políticas que eles mesmos constroem a partir de suas práticas concretas, a fim de problematizar como a sociedade está organizada e como funciona a partir das próprias ações das pessoas que nela interagem produzindo subjetividade e cultura. Parte-se da forma como os partícipes se organizam. Estuda-se a ordem ou a desordem do organizado ou da organização da produção social e política cotidiana, capturando as pessoas no que dizem, contam, falam ou fazem de si mesmas. Tudo aquilo como tal e qual é produzido pelos partícipes. Nesse sentido, a tarefa do analista é identificar, descrever e estudar a ordem que se produz o discurso, examinando a linguagem em uso (oral ou textual). Deve-se ter em conta que a ordem é uma organização produzida. Um organizado institucional. A ordem é produzida pelas partes interessadas em situação, elas próprias orientadas para aquela ordem que é repetível e recorrente. Definitivamente ordinária. O arqueogenealogista descreve suas estruturas e engrenagens, sua maquinaria e sua máquina, suas práticas organizadas, seus procedimentos formais, os amaneiramentos com os quais a ordem é produzida. Ao estudar a ordem discursiva no interior da linguagem na prática enunciativo-discursiva, ele deve observar certas regularidades. A análise arqueogenealógica minuciosa destas regularidades discursivas nos permite acessar a interação social na instituição para se chegar à manutenção do organizado e do administrado tidos como tarefas com encomendas ocultas ou óbvias.

Como nossa opção e escolha, a arqueogenealogia de Michel Foucault nos oferece um conjunto de elementos coerentes e potentes de entendimento contemporâneo, não somente na aquisição teórico-metodológica para o estudo do sujeito humano, mas sobretudo para diagnosticar o presente e a situação atual de nossa sociedade. Os instrumentos e ferramentas de Foucault ajuda-nos com uma perspectiva crítica de análise da sociedade moderna e seus descontentamentos. Ao trabalhar com e a partir de Foucault é sempre bom situarmos as escolas estruturalismo, fenomenologia, transcendentalismo e hermenêutica, porque Foucault acreditava que os estudos dos seres humanos apresentavam-se de forma radicalmente diferente no final do século XVII, quando os seres humanos vieram a ser interpretados como sujeitos de conhecimento e, ao mesmo tempo, objetos de seu próprio conhecimento. Esta seria uma

concepção kantiana de ontologia que coloca a ideia de que o homem é o único ser que possui seu corpo totalmente envolvido pela natureza e pelo mundo, pela sociedade e cultura, com suas relações históricas, políticas e econômicas, assim como pela linguagem e língua materna. Esses determinantes seriam uma sólida base de envolvimento do sujeito humano viabilizar a organização e a organização de sentido às palavras e às coisas. Para ele, essa problemática irá se arrastar nos dois séculos que viriam na filosofia, na história e na epistemologia das Ciências Humanas e Sociais (CHS). Para Foucault, estas últimas

[...] se dividiram em duas realizações metodológicas radicais em relação à fenomenologia; ambas herdam, mas procuram transcender a divisão kantiana sujeito/objeto. Essas duas concepções metodológicas procuram eliminar a noção husserliana de um sujeito transcendental doador de sentido. A abordagem estruturalista tenta eliminar tanto o *sujeito* quanto o sentido, buscando leis objetivas que regem toda a atividade humana. A posição oposta que reunimos sob a rubrica geral de hermenêutica, abandona a tentativa fenomenológica de compreender o homem como um sujeito doador de sentido, mas tenta preservar o sentido ao localizá-lo nas práticas sociais e nos textos literários produzidos pelo homem [...] (Dreyfus & Rabinow, 2013, p. XVII-XVIII).

A arqueogenealogia de Foucault centra-se na análise dos sistemas de instituições (análise institucional), juntamente com a análise das práticas discursivas historicamente situadas. As Ciências Humanas e Sociais (CHS) são por ele tratadas como sistemas autônomos de discurso e de práticas discursivas que possuem uma regulação interna própria. Tratar os discursos das Ciências Humanas e Sociais (CHS) arqueologicamente significa evitar envolver-se com os argumentos sobre os que elas afirmam fazem sentido ou mesmo se são verdadeiros.

O arqueogenealogista “deve permanecer neutro no que concerne à verdade e ao sentido dos sistemas discursivos que ele estuda” incluindo “todas as disciplinas, com seus conceitos aceitos, sujeitos legitimados, objetos inquestionados e estratégias preferidas que produzem afirmativas justificadas de verdade” (Dreyfus & Rabinow, 2013, p. XXIV). Foucault contribui com uma análise altamente sofisticada das Ciências Humanas e Sociais (CHS) no que concerne às suas funções políticas e culturais que representam um papel central na genealogia do sujeito moderno, ou seja, na constituição dos seres humanos como sujeitos (subjetivação), como também no tratamento dos seres humanos como objetos (objetivação).

O arqueogenealogista diante de todo tipo de saber, e, sobremaneira, diante do seu próprio, deve manter uma posição de distanciamento do sentido e da verdade que se atribui. Ele deve julgar a linguagem e a prática enunciativo-discursiva de uma disciplina e seus objetos como possuindo um significado histórico, um significado situado historicamente, devendo ser tratados como “objetos de época”, como diria (Veyne, 199?). Para Foucault, o

arqueogenealogista não deve ser obstinado em encontrar um significado ou sentido mais oculto ou mais profundo para finalmente achar uma verdade mais essencial nesse ou naquele discurso, acrescentando-lhe ainda mais discurso. Para ele nossa sociedade e sujeito humano são obcecados por atribuir significado e sentido às coisas. Foucault considera a história como uma das formas essenciais do pensamento moderno, uma experiência fundamental independentemente de qualquer contexto. Mas ele nos concede um entendimento muito peculiar ao saber histórico quando afirma que é no corpo do sujeito humano que encontra-se “um conteúdo concreto acessível a todos que ainda exigissem uma base ontológica para nossa prática histórica” e é nele que encontramos os “limites do conhecimento do próprio homem sobre seu próprio ser e, assim, os limites e funções das ciências humanas” (Dreryfus & Rabinow, 2013, p. 14).

2.3. Ontologia Histórica e Arquirracionalismo Crítico em Michel Foucault³⁷

Ontologia é uma daquelas palavras usadas em filosofia de difícil definição. Geralmente aparece associada à cosmologia, à teologia e à psicologia para designar um ramo da metafísica preocupado com o estudo do ser do sujeito em geral, em oposição às particularidades mais individualizadas, entidades individuais mais fundamentais como espírito, alma, psique. Hoje, a ontologia está preocupada com todos os tipos de objeto, sobremaneira, acerca da forma pela qual obtém-se a condição de possibilidade de sua existência, ou quando “é conveniente agrupá-los e falarmos sobre “o que existe” ou ontologia”, como o “estudo dos tipos mais gerais que existem no universo” (Hacking, 2009, p. 14).

A ontologia, pretende assim, demarcar quais candidatos à existência realmente existem ou possuem a possibilidade de vir à existir, não apenas com relação às coisas que possuam um referente concreto ou objetos materiais, mas de tudo o que individualizamos e subjetivamos sobre o que nos permitimos falar acerca de coisas, de pessoas, de fatos, ou de ideias. E se estamos interessados no vir a ser ou no *dever* da própria possibilidade de alguns objetos de época: o que é isso se não histórico? Daí ontologia histórica. Michel Foucault em certa altura de seus ditos e escritos concebe o conjunto de seu trabalho filosófico como ontologia histórica, ontologia

³⁷ Esta parte foi publicada com algumas alterações ampliadas em FERREIRA, Michel de Vilhena Ferreira; PAIXÃO, Carlos Jorge; OLIVEIRA, Damião Bezerra. Ontologia histórica da cultura ou Ontologia da cultura do presente em Michel Foucault: da *episteme* histórica clássica na Idade Moderna à *episteme* histórica efetiva na Idade Contemporânea. **Abatirá** – Revista de Ciências Humanas e Linguagens, v. 4, n. 7, jan.-jun., 2023, pp. 418-437. (ISSN: 2675-6781).

crítica, ontologia do presente ou ontologia da atualidade, porque estava interessado em analisar e diagnosticar a constituição histórica de nossa subjetividade:

[...] existe, no interior da filosofia moderna e contemporânea, outro tipo de questão, outro modo de interrogação categórica [...]. Essa outra tradição crítica não coloca a questão das condições em que um conhecimento verdadeiro é possível, é uma tradição que coloca a questão de: o que é a atualidade? [...] Tratar-se-ia do que poderíamos chamar de uma **ontologia do presente**, uma **ontologia da atualidade**, uma **ontologia da modernidade**, uma **ontologia de nós mesmos**.

[...] É preciso optar por uma filosofia crítica que se apresentará como uma filosofia analítica da verdade em geral, ou por um pensamento crítico que tomará a forma de uma **ontologia de nós mesmos**, de uma **ontologia da atualidade**. E é essa forma de filosofia que, de Hegel à Escola de Frankfurt, passando por Nietzsche, Marx, Weber, etc., fundou uma forma de reflexão à que, é claro, eu me vinculo na medida em que posso (Foucault, 2010, p. 21-22, grifo nosso).

Foucault (2010; 2013) refere-se à ontologia histórica de nós mesmos e nos apresenta a noção de constituição histórica de nós mesmos no tempo presente. A partir de importante texto de Kant³⁸ e do criticismo kantiano, Foucault diz que não é a primeira vez que a atualidade do tempo presente se coloca à filosofia. Mas, segundo ele, até Kant essa questão vinha sendo feita em termos muito gerais. Ocorreria quando o pensamento filosófico procura refletir sobre seu próprio tempo presente, representar o tempo presente como pertencendo a uma certa época do mundo distinta das outras por algumas características próprias, a fim de tentar decifrar os sinais que anunciam um conjunto iminente de acontecimentos, a partir de um ponto de transição na direção da aurora de um mundo novo. Para Foucault, a partir de Kant, pensar a ontologia histórica adquire uma outra significação: “temos aqui o princípio de uma hermenêutica histórica” (2013, p. 353). Com Kant e Nietzsche, Foucault dá prosseguimento à problematização da história, da teoria da história e da historiografia. A partir de Kant e de Nietzsche, Foucault problematiza as questões genealógicas e teleológicas da história porque quer “colocar as questões sobre a origem ou definir a finalidade interior de um processo histórico” (2013, p. 353).

Michel Foucault sempre insiste que

³⁸ É a partir do texto de Kant (1785/1783) “Que é “Esclarecimento”? (“Aufklärung”)” que Foucault irá problematizar a ontologia do presente. De acordo com nota do tradutor deste texto é impossível fazer uma tradução exata do termo alemão *Aufklärung* porque possui uma multiplicidade de sentidos. Segundo ele, várias tentativas foram feitas em diversos idiomas propondo versões como “iluminismo”, “ilustração”, “filosofia das luzes”, “época das luzes”. No entanto, nenhuma delas ofereceria equivalência satisfatória. Ele afirma que de todas, talvez a que mais nos ofereça uma transcrição mais adequada seja “esclarecimento”, porque enfatiza a condição de um processo que a razão humana efetua por si mesma para sair do estado que Kant chama de “menoridade” quando da submissão do pensamento individual ao poder de outrem.

[...] a crítica vai se exercer não mais nas pesquisas das estruturas formais que têm valor universal, mas como pesquisa histórica [...]. Nesse sentido, essa crítica não é transcendental e não tem por finalidade tornar possível uma metafísica: ela é **genealógica** em sua finalidade e **arqueológica** em seu método. **Arqueológica** – e não transcendental – no sentido de que ela não procurará depreender as estruturas universais de qualquer conhecimento [...]; mas tratar tanto os discursos que articulam o que pensamos, dizemos e fazemos com os acontecimentos históricos. Essa crítica será **genealógica** no sentido de que ela [...] deduzirá da contingência que nos fez ser o que somos a possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos [...] (Foucault, 2013, p. 364, grifo nosso)

Sobre os usos de Michel Foucault como filósofo e historiador da ciência Ian Hacking em *Ontologia histórica* (2009/2002) é muito sugestivo no prefácio quando afirma que “dois temas intimamente relacionados predominam: algumas novas maneiras como um filósofo pode fazer uso da história, e os usos que faço da obra ‘arqueológica’ inicial de Michel Foucault. As pessoas às vezes acham que eu defendo a metodologia *correta* para a filosofia em nossa época. Nada poderia estar mais longe da verdade. Existem muitos mais modos de um filósofo usar a história do que consigo imaginar, e Foucault é uma fonte quase infinita de inspiração para pessoas cujos interesses e habilidades são muito diferentes dos meus” (2009, p. 11).

Em recentes trabalhos de pesquisa e de formação do pesquisador, explicitamos nosso ponto de chegada paradigmático, de matriz paradigmática: o arquirracionalismo crítico em estudos arqueogenealógicos. Desde Ferreira *et alii* (2016) vimos trabalhando dentro do arquirracionalismo crítico ou analítico enquanto uma escola ou um sistema de pensamento que opera um relativismo do uso da razão na subjetividade, implicando a nossa adoção da noção de “estilos de raciocínio” a partir da leitura de Ian Hacking (2009)³⁹, que por sua vez adotou a noção a partir da leitura de um artigo de Alistair Crombie (1915-1996), epistemólogo e historiador da ciência australiano. Foi ainda em Ferreira *et alii* (*op. cit.*, p. 525) que vimos operando

[...] a partir de elementos heterogêneos e da aproximação com parâmetros temáticos ou teóricos, com geometrias e gramatizações, com estilos de raciocínio ou atitudes de pensamento, as quais trabalham objetos diversificados e vêm sendo adotadas em diferentes campos ou áreas das Ciências Humanas, Sociais e da Educação. Tais incursões possuem forte inspiração e estimulação pela problematização crítica, nas suas dimensões filosóficas e científicas, em específico às dirigidas ao projeto moderno, ao sujeito, à subjetividade transcendental, ao transcendentalismo, à consciência aut centrada. [...] [Q]ue possibilitam a emergência de uma nova prática de formação discursiva e de agenciamento coletivo de enunciação, dentro do debate ontológico do conhecimento, que nos atreveríamos chamar primeiro, experimentalmente a chamar primeiro de *ontologia crítica* ou de *ontologia histórica*, para depois checá-lo

³⁹ “Este é o primeiro texto em que adotei a ideia de “estilos de raciocínio” da qual tomei conhecimento pela primeira vez em 1978, em Pisa, ao assistir à leitura de um artigo do historiador da ciência Alistair Crombie. Ele só publicou seu gigantesco estudo em três volumes sobre “estilos” em 1994, mas pude ler grande parte dele muitos anos antes [...]” (p. 179). “Peguei a palavra “estilo” do título *Styles of Scientific Thinking in the European Tradition* [Estilos de Pensamento Científico na Tradição Européia], de A. C. Crombie (p. 181).

enquanto *arquirracionalismo histórico*, *arquirracionalismo crítico* ou *arquirracionalismo analítico* nela contido.

Ian Hacking (2009, p.180) parte da constatação de que têm existido diferentes estilos de raciocínio científico em diferentes domínios experimentais ou não, das Ciências Naturais às Ciências Humanas, que atingem sua maturidade em seu próprio tempo e de sua maneira própria. Se uma proposição ou uma enunciação no interior dessas ciências está candidata ou não em ser verdadeira ou falsa, depende diretamente dos modos e dos estilos de raciocinar a respeito dela. A razão arquirracionalista é sempre uma razão autoautenticadora e nela “o estilo de raciocínio que condiz com a oração ajuda a fixar seu sentido e determina o modo como ela tem uma direção positiva, apontando para a verdade ou falsidade”. Para este autor, talvez “a racionalidade de um estilo de raciocínio esteja completamente embutida nele. As proposições às quais o raciocínio é relevante significam o que significam apenas porque esse modo de raciocinar e atribuir a eles um valor de verdade”. Não se trata no caso de que nada é essencialmente verdadeiro ou falso, mas sim que o pensamento assim o torna. O estilo de raciocínio que empregamos é que determinam o objeto, a objetividade e a objetivação, em sua relação com a subjetividade e a subjetivação. Daí a tendência atual dos filósofos, dos cientistas e dos pesquisadores em discutir subjetividade em vez de relatividade.

Hacking alerta que o uso da palavra estilo em ciência já é frequente e tem se tornado cada vez mais a escolha disponível. Primeiro é empregada para se referir à algum modo na história geral do conhecimento, ou à algum sistema de pensamento em específico, ou ainda, à algum novo modo de raciocinar que possua um início, uma trajetória e um desenvolvimento. É uma subdivisão de histórias em estilos. O historiador da ciência e dos sistemas de pensamento, no nosso caso o arqueologista e/ou o arquirracionalista, irá encontrar muitos estilos. A própria demarcação arqueogenealógica e arquirracionalista consiste num estilo de raciocínio. Mesmo assim, “a própria palavra “estilo” é suspeita. Foi plagiada dos críticos e historiadores de arte, que não desenvolveram uma conotação uniforme para a palavra. E nem todas as observações que eles fazem sobre estilo podem ser transferidas arrumadinhas para modos de raciocínio” (p. 182).

Para Ian Hacking (2009, p. 183), pesquisador inglês sectário de Foucault, o *arquirracionalismo crítico* é uma corrente filosófica que busca entender o desenvolvimento de sistemas científicos, no conjunto estruturado e organizado dos seus estilos de raciocínio. Envolve a forma de entender a filosofia que subjaz e problematiza na crítica dialética cos aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, ontológicos e gnosiológicos dos objetos históricos, nos moldes do que ocorre na história efetiva de Foucault e sua historiografia pautada

na arqueologia e genealogia, ou seja, uma espécie de arquirracionalismo crítico é o relativismo radical da racionalidade na subjetividade.

Não há espaço para um racionalismo sensato ou sensível. Esse relativismo sobre a racionalidade na subjetividade é um problema de nossa época. É um relativismo existente em epistemologia da ciência, em epistemologia da pesquisa e em epistemologia do trabalho acadêmico. O debate se inicia primeiro no campo de uma sociologia do conhecimento que se admite relativista e opera num continuum da esquerda para direita que vai dos relativistas aos racionalistas. Vem de nossa própria tradição científica de vinculação da razão na ciência. Hacking enfatiza que não se trata de um paradigma nos moldes kuhnianos de “revolução”, “substituição” ou “incomensurabilidade”, mas fala em uma “evolução acumulativa” para falar em “positividade”.

SEÇÃO – 3 – DA TEORÉTICA GERAL DA FILOSOFIA, HISTÓRIA E EPISTEMOLOGIA DA HISTORIOGRAFIA: da Escola dos *Annales* e Escola de *Frankfurt* à Nova História Cultural e Estudos Culturais da Educação

Nesta parte demarcamos a nossa episteme dos métodos e problematizamos, em termos teóricos, metodológicos e epistemológicos, elementares e fundamentais, a nossa posição histórica e historiográfica, para o desenvolvimento deste trabalho de Pesquisa de Tese em Educação.

3.1. História e Historiografia à Brasileira

De acordo com José D'Assunção Barros (2012), influente historiador brasileiro, muito interessado em teoria e metodologia da história e da historiografia, sobretudo, a brasileira e suas influências, o período que vai das primeiras décadas do século XX ao desabrochar do século XXI, é regido por um grande movimento da Filosofia e Teoria da História e da Historiografia, em pleno andamento e expansão, prosseguindo com uma matização própria do período, responsável pela incorporação crescente de fontes históricas, da ampliação da noção de documento, da documentação e da propedêutica documental, da incorporação de diálogos interdisciplinares que fundamentaram a problematização, trazendo uma saudável complexidade e diversificação nesta área. Ele descreve a existência de uma ampla variedade de contribuições historiográficas muito significativas que afloraram neste seguimento de século.

Dentre estas contribuições, as que mais influenciaram a historiografia brasileira foram a Escola dos *Annales* (*École des Annales*), a Escola de *Frankfurt* e a Nova História Cultural (*Nouvelle Histoire Culturelle*). Houve uma sucessão de eventos que nos ligam a esses movimentos, influenciando a constituição do campo teórico e historiográfico no Brasil, que nos constituíram e, ainda nos constituem, representando influências importantes para inúmeros dos nossos professores-pesquisadores do Ensino Superior em formação continuada permanente no *stricto sensu*, sobretudo aqueles que fazem mão de uma tradição de caráter mais historicista em seus estudos e pesquisas. Dentre esses eventos, foram várias as “missões de intelectuais” estrangeiros, quando muitos renomados nomes estiveram pessoalmente presentes em território brasileiro no decorrer do século XX, visando contribuir com diversos institutos, na implementação de cursos, desenvolvimento de programas e inserção de currículos, tanto na graduação como na pós-graduação, sobretudo em Ciências Humanas e Ciências Sociais,

obedecendo um projeto maior de internacionalização da Educação, da Ciência e da Cultura entre universidades, numa agenda global.

É importante citar também, outros vínculos sobre a historiografia brasileira, como escolas russas (Círculo de Moscou, por exemplo) e escolas inglesas (materialismo histórico, marxismo e neomarxismo). Estes vínculos do pensamento e das ideias, vínculos mentais e intelectuais, se conservam, continuam se fortalecendo posteriormente, e, “constituem um universo de autores que estão bem presentes em nossa harmonia historiográfica [...], como uma influência visível nos quadros curriculares e na bibliografia que os professores universitários de História costumam recomendar aos seus alunos” (Barros, 2012, p. 10). Barros prossegue sugerindo pistas consistentes destas colonizações teóricas, metodológicas e epistemológicas da história e da historiografia no Brasil, quando diz que

[...] Outras fontes importantes para o estudo desta recepção de autores internacionais em nossa historiografia seriam **os materiais curriculares, os programas de graduação e pós-graduação** das universidades brasileiras, **os projetos de pesquisa** apresentados para instituições governamentais financiadoras, fora a própria análise mais sistemática da produção historiográfica brasileira com vistas à percepção dessas influências e diálogos com a historiografia internacional (Barros, 2012, p. 10; grifo nosso).

Aderir à uma escola histórica, à um paradigma historiográfico, à um campo histórico ou campos históricos, à modalidades historiográficas (história política, história econômica, história cultural), à determinadas correntes de pensamento, correntes historiográficas, suas linhas de pesquisa e suas literaturas, inclui um trabalho metódico de seleção de identidades e de diferenças, de identificação e de diferenciação, de aproximação e de distanciamento. Nas comunidades científicas, no nosso caso, Ciências Humanas e Ciências Sociais, aderir à uma escola de pensamento significa aceitar que você seja membro de

[...] um certo programa de ação, uma determinada identidade que se forma, um campo de escolhas (teóricas, metodológicas, temáticas, éticas, associativas, geradoras de inclusão e exclusão) que permite ao praticante do campo sintonizar-se com outros que a ele se assemelham nas mesmas escolhas. [...] [Onde] todos se orientam por certos princípios em comum, ou **compartilham uma espécie de programa básico com o qual a totalidade dos participantes da escola concorda**. [...] Ou seja, existe certo jogo de identidades que se harmoniza a partir do pertencimento a uma escola [...] (Barros, 2012, p. 15; colchetes incluídos; grifo nosso).

É muito importante ainda, que o professor-pesquisador em formação continuada permanente no *stricto sensu* docente, tome consciência, e, isso envolve a sua psicanálise radical (Bachelard, 1996) da qual faz parte a sua classe, devendo olhar ao seu passado e sua memória constitutiva e perceber afinidades e núcleos de identidade diferenciados entre aqueles que o antecederam, responsáveis por uma produção, por uma reprodução, momento da sua inserção,

da sua formação e da sua capacitação, ou seja, da expressão de uma reprodutibilidade neste sujeito e nesta subjetividade. Em outras palavras, tomar consciência da necessidade do olhar retrospectivo dos ancestrais praticantes desse campo, para classificar e reclassificar sua própria história e memória, a fim de produzir novas leituras, leituras diferenciadas, leituras de diferenciação, releituras das identidades na sua própria subjetividade, enquanto sujeito progresso ou egresso. Enfim, a adesão à uma escola significa uma adesão à uma *práxis*.

A adoção de *práxis* como um princípio fundamental para o “Marxismo” [...] cria uma situação especial. A *práxis*, que remete etimologicamente ao “agir” (da mesma maneira que a teoria remete etimologicamente ao “ver” ou “contemplar”), é neste caso elevada a um princípio paradigmático. A teoria, nas proporções marxianas (de Karl Marx) imbrica-se à *práxis* (ao agir consciente). De todo modo, para Marx e Engels alcançarem resultados concretos, precisaram trabalhar não apenas com o universo teórico paradigmático que estavam fundando, mas também fundar ligas internacionais de trabalhadores [...]. **Estas ações nos aproximam da noção de escola.** Podemos dizer que os fundadores do paradigma do Materialismo Histórico também organizaram uma escola marxista, embora as coisas geralmente não sejam colocadas nestes termos [...] (Barros, 2012, p. 16; negrito nosso).

A adesão a uma *práxis* envolve, previamente, a adesão às proposições políticas, proposições éticas e proposições estéticas. São proposições e propedêuticas em relação aos *modus operandi*, ou seja, aos modos de comportamento e da ação da vida no mundo, tendo como referência um conjunto determinante de questões pertinentes ao campo figurativo, campo configurativo e campo transfigurativo. A noção de “acorde teórico” ou de “acorde historiográfico” é uma maneira de evocar uma identidade historiográfica, que tem assumido, na contemporaneidade, formas cada vez mais complexas, formadas por muitos elementos e linhas de influência em suas tessituras, tessituras diversificadas, rizomáticas. Tradicionalmente a noção escola envolve uma maneira de ver as coisas do homem e do mundo, ao mesmo tempo em que também parece estar comprometida com este ou com aquele fazer, ou ainda com este ou aquele estar e sentir do homem no mundo. Num paradigma, a maneira de ver é teórica, enquanto a maneira de fazer, o metodológico, é mais pertinente à escola. Sendo assim,

[...] na configuração de uma escola pode existir um certo programa de ação envolvido (ou, em certos casos, de inação, o que também consiste em uma decisão relativa ao campo ético). Desse modo, enquanto um paradigma teórico se refere a um determinado modo de ver as coisas, sem implicar necessariamente a exigência de que aqueles que sintonizem com o paradigma se comportem de certa maneira diante de certo aspecto ou determinada situação típica, a escola tende a propor um modo de agir. [...] Isso pode ser um ponto de pauta para a escola (o agir ou não agir no tocante a certo aspecto), o que não ocorre com o paradigma (uma determinada postura ética não é ponto de pauta para um paradigma – que na verdade não possui pontos de pauta, e, sim, constitui um ambiente teórico que se forma em torno de determinadas questões e princípios fundamentais) (Barros, 2012, p. 16-17).

Numa escola ou movimento intelectual, embora partindo de novos paradigmas, de novas maneiras de ver as coisas, de novas ideias e de mentalidades, um elemento essencial a ser levado em conta é seu modo de agir sobre as coisas, mesmo que este parta de um pano de fundo teórico, de uma perspectiva teórica. Mesmo assim, isto significa interferência no mundo, ainda que indiretamente, gerando ações hermenêutico-interpretativas capazes de transformar a vida à sua volta, por meio de eventos mentais privados, que para psicologia comportamentalista, como Análise Experimental do Comportamento (AEC), por exemplo, são atos ou comportamentos mentais privados, que só a própria subjetividade do sujeito tem acesso direto. Um movimento de grupo, um grupalismo, ou um *grupelho*, como diria Félix Guattari (1987), tem um programa de pauta que, inevitavelmente conduz à uma *práxis*. Num segundo momento envolve o agir pessoal e tomada de partido, nos âmbitos político, ético e estético de cada um dos seus membros. Radicalizando, trata-se de uma certa maneira mental, comportamental e sentimental de se prostrar diante do mundo e da vida, afirmando, suspendendo ou resistindo a certos juízos de valor.

3.2. A Escola Teórico-Científica no *Stricto Sensu*

Ainda que uma escola implique simultaneamente uma visão de mundo (um paradigma teórico) e um modo de ser, estar e viver no mundo, com um estilo de vida próprio, ou um padrão de comportamento, com posicionamento político e léxico próprio para a intercomunicação dos seus membros, isso não impede, contudo, que as escolas se superponham a outros programas de outras escolas ou paradigmas. A relação de uma escola com a teoria, com a metodologia e com a epistemologia é algo que vale muito a pena problematizar e discutir mais ainda. A problematização da questão da possibilidade ou não de uma escola se relacionar com esta ou com aquela teoria, com esta ou com aquela metodologia, com esta ou com aquela epistemologia, desta ou daquela escola ou paradigma, sempre foi tabu na configuração das disciplinas das Ciências Humanas e das Ciências Sociais. O que Félix Guattari chamou de transversalidade (*transversalité*).

[...] Um paradigma teórico, torna-se tautológico dizer, diz respeito a uma visão teórica específica. Já uma escola *pode* ou *não* apresentar como um de seus itens programáticos a adoção de certo modelo teórico (vale dizer, a inserção em determinado paradigma teórico), ou o desenvolvimento de um viés teórico específico. Há escolas que, na complexidade de aspectos que a definem (seu programa), incluem elementos teóricos, e há escolas que nada trazem em termos de implicações teóricas para construção de sua identidade, deixando seus membros livres no que concerne à suas escolhas teóricas [...] (Barros, 2012, p. 18-19; grifo do autor).

Para quebrar estes tabus, o mais importante proceder parece ser o desenvolvimento de uma forma de sociabilidade científica entre seus membros, por exemplo, pelo dispositivo da estratégia dos Grupos ou Núcleos de Pesquisa da Educação Superior no *stricto sensu*. Nada impede que um intelectual-pesquisador adepto de um determinado paradigma troque livremente informações ou realize intercâmbios teóricos de ideias, eventualmente discutidas, identificadas ou confrontadas em artigos, em escritos e em escrituras, em teses ou em dissertações, ou mesmo comunicadas em encontros, em congressos e em simpósios. Essa forma de sociabilidade e comunicabilidade científica é típica das escolas, mas não de paradigmas. E isso indica uma distinção fundamental entre as duas categorias, pois “o paradigma constitui um ambiente teórico, mas a escola conforma o grupo” e “possui uma faceta institucional” (Barros, 2012, p 20): 1) agenda bem definida; 2) reuniões específicas nas quais o próprio modelo de reunião confunde-se com o mecanismo de funcionamento do grupo; 3) pautas dirigidas a serem debatidas, encaminhamentos propostos, divisão do trabalho e das tarefas assumidas pelos membros; 4) produção intelectual destinada a atender os objetivos claros de sua existência e permanência; 5) práticas de cooptação e de formação de novos membros e; sobremaneira, 6) de expansão dos territórios de reflexão aos quais se dedicam seus membros dentro de um campo temático e programático ainda maior que dimensiona, configura e conforma sua universalidade.

Numa Escola Teórico-Científica, a figura central de um líder, como um fundador ou um coordenador, primeiro líder ou titular, parece ser relevante, tal qual no dispositivo da estratégia dos Grupos ou Núcleos de Pesquisa da Educação Superior no *stricto sensu*. A questão da liderança enquanto habilidade motivadora é ponto importante a ser discutido com respeito à formação das escolas, pois com frequência uma escola apresenta líderes, um conjunto de líderes, não necessariamente um só líder. A formação num círculo escolar colegiado implica uma formação em liderança, no sentido da aprendizagem de funções de organização, de gestão, de coesão, de direção e de supervisão do ensino-aprendizagem de seus integrantes-membros, influenciando seus rumos da autoanálise à autogestão político-pedagógica, teórico-científica, acadêmico-universitária. “Uma escola tende a implicar uma hierarquia de posições, ao menos implícita. Os membros de uma escola costumam reconhecer a posição mais central de alguns de seus nomes, mesmo que não explicitem isso, o que confere a esses nomes certas oportunidades de poder” (Barros, 2012, p. 22). Mesmo assim, uma escola tende a apresentar em seu ambiente cultural uma livre associação interna, ao mesmo tempo que uma liberdade aberta de movimento, pois seus currículos e programas implícitos incluem a divulgação dos seus trabalhos e publicização do conhecimento elaborado por seus integrantes-membros. Enfim, para que isso tudo se torne um projeto exequível é necessário que uma escola teórico-

científica se apresente com toda esta caracterologia de base institucional acima descrita, uma ligação concreta com um instituto universitário, formas de comunicação periódicas e acesso a lugares decisórios de representação, etc.

Vale ainda lembrar algo mais nesta comparação entre os conceitos de “paradigma” e “escola” (que não são conceitos mutuamente excludentes, é sempre bom frisar, visto que um paradigma pode conter algumas escolas, e outras escolas podem incluir diálogos com vários paradigmas). Referimo-nos à ideia de “lugar”. Os paradigmas não estão em nenhum lugar específico, pois são ambientes teóricos que se produzem nos vários campos de saber a partir de certos sistemas que são tomados como modelos, de princípios que são reconhecidos como caminhos úteis ou interessantes para serem seguidos ou reconstruídos, e também a partir das próprias obras dos autores que vão se inserindo ou se sintonizando com os paradigmas de uma maneira ou de outra. Já as escolas podem de fato estar em um lugar, o qual pode ser mesmo físico (Barros, 2012, p, 24; grifos do aurtor).

Atualmente, na Contemporaneidade, as universidades públicas, a universidade enquanto academia de treinamento do laboratório teórico-científico ou *campus* universitário, designa o lugar no qual ocorre a produção do saber de conhecimento, onde ocorre a produção do ensino-aprendizagem teórico-científica do *stricto sensu*. Dentro dela temos os institutos para trazer uma base institucional concreta com sede própria e viabilizar as circunstâncias de desenvolvimento de uma escola ou movimento teórico-científico. Tampouco, assim como no paradigma, o lugar físico, todavia, não é um pré-requisito para a existência de uma escola. José D’Assunção Barros (2012) insiste na expressão “item programático” (p. 25) para enfatizar do direcionamento que uma escola pode tomar; segundo ele, sempre a partir da diferenciação de suas opções políticas, suas opções éticas e suas posições estéticas. Para ele, os itens programáticos políticos, éticos e estéticos, quando bem administrados, conduzem à produção de retóricas, de discursos e de argumentos de saber e de conhecimento teórico-científico válido. Ou seja, de construção de raciocínios irrefutáveis para apoiar opiniões distanciadas do chamando “sensualismo” ou “consensualismo” de valores comumente aceitos, transformando “alquimicamente” a *doxa* em *episteme*. É dessa maneira que os praticantes em formação de uma escola adquirem o direito de se valer, sem grandes impedimentos morais, de suas habilidades e competências adquiridas para finalidades muito diversificadas. O integrante da escola, aqui, se ampara fundamentalmente num certo modo de agir, numa ética, num *ethos*. Nessa trajetória de inserção e de formação, é importante destacar a própria percepção que o intelectual-pesquisador tem ou tinha de si mesmo e de sua ligação à escola. Implica pensar que

[...] uma escola histórica não corresponde necessariamente à maneira como os historiadores a ela referidos se reconheciam reciprocamente em sua própria época, embora isso possa sem dúvida ocorrer até mesmo com certa frequência. As gerações seguintes de estudiosos deste campo de saber em questão, e outras que depois virão,

podem reorganizar o quadro historiográfico e agrupar em escolas historiadores e filósofos que, a si mesmos, não se viam ou resistiriam à ideia de se ver como pertencentes a uma mesma escola. Um nível de conhecimento recíproco, certamente, costuma ocorrer entre os historiadores que terminam por ser agrupados em uma escola. E há casos, que não são poucos, em que a escola histórica é uma construção da própria época em que floresceu, com a convivência daqueles que se colocavam como seus membros, trabalhando mesmo para a construção dessa identidade. Mas a criação da escola a posteriori também não é incomum [...] (Barros, 2012, p. 29).

Enquanto Anthony Giddens (1991, p. XX) se refere à “segurança ontológica” deste tipo de sistematização, José D’Assunção Barros (2012) destaca um sentimento de pertença, o autoconceito de pertencimento do intelectual-pesquisador e seu compartilhamento pelo grupo da escola, ao se reconhecerem para a formação e para a produção do trabalho coletivo, para a comparação do produto do saber com o de outros grupos, representam-se, assim, num conjunto de circunstâncias muito favoráveis ao fomento da memória de uma identidade coletiva grupal em relação a outros grupos de intelectuais-pesquisadores, outros tipos de estudiosos, outros tipos de profissionais, outros tipos de teóricos, de metodólogos, de epistemólogos, tal qual, como ocorre através do dispositivo da estratégia dos Grupos ou Núcleos de Pesquisa do Ensino Superior no *stricto sensu*. Barros (*idem; ibidem*) também destaca como excepcionais elementos de ligação desta identidade e de formação desta subjetividade, são os meios de difusão e de propagação de suas ideias como os eventos científicos e as revistas científicas, por exemplo. Mesmo que não necessariamente vinculadas a uma escola ou grupo, mas contribuindo com essa possibilidade, os eventos acadêmicos e as revistas científicas, por possuírem certa necessidade de periodicidade, demonstram ser excelentes meios de fortalecimento da identidade para grupos de pesquisadores e ótimos instrumentos de divulgação de como seus trabalhos vêm sendo desenvolvidos.

3.3. A Escola de *Frankfurt*, a Escola dos *Annales* e a Nova História Cultural

Tomemos o caso, por exemplo, da Escola de *Frankfurt*, que agrega à sua perspectiva especificada o vocabulário ou léxico teórico-conceitual mínimo do Materialismo Histórico, dentre outras influências, como as da Teoria Psicanalítica ou Psicanálise de Sigmund Freud (1856-1969). Ou ainda, por exemplo, a Escola dos *Annales*, que não inclui aspectos teóricos prévios em seus programas, mas de início, apenas o “rechaço declarado” à História Erudita e à História Metódica (Bourdé & Martin, 1983), que mesclavam Positivismo e Historicismo, por meio de sua própria revista científica na França do início do século XX. Quando os historiadores dos *Annales* quiseram formar um grupo que claramente se contrapunha às escolas historiográficas existentes até ali, elegendo-as como uma alteridade que precisava ser

combatida, resolveram fundar a sua própria revista, a *Revista dos Annales*, que acabou dando nome à sua própria escola historiográfica e assim categorizou o movimento desse grupo de intelectuais-pesquisadores e teóricos-historiadores.

Não foi por poucos motivos que a Escola dos *Annales* nasceu. Nasceu como rival de um conjunto de práticas já estabelecidas e amplamente difundidas no meio profissional e acadêmico do campo do saber teórico, metodológico e epistemológico na historiografia. Conjunto de práticas com as quais os representantes da escola pretenderam não apenas romper, confrontar e combater, mas que também, de acordo com Barros (2012, p. 31) “procuraram a seu tempo construir uma imagem de que se opunham a toda uma historiografia tradicional, diante da qual podiam se apresentar como uma *Nova História*” (*Nouvelle Histoire*). A Escola do *Annales* e a Nova História Cultural também partem do interior do paradigma do Materialismo Histórico, incluindo no percurso programático a bandeira de sua renovação, sem questionar seus limites e parâmetros fundamentais, mas desencorajando correntes mais lineares e economicistas, ao mesmo tempo em que estimulando propostas mais mescladas com o estruturalismo francês, por exemplo. Incluía ainda

[...] **uma maior atenção temática às questões históricas relacionadas à cultura**, e ainda itens teóricos como a redefinição do conceito de “classe social” a partir da experiência histórica que a produz e **da consideração da instância da cultura**. Para a Escola Inglesa do Materialismo Histórico, a redefinição de conceitos como o de classe social, a crítica ao determinismo linear, assim como **a atenção temática às instâncias culturais**, entre outros aspectos, constituem itens programáticos que orientam a linha de ação dessa escola, assim como foram itens programáticos importantes para os *Annales* a interdisciplinaridade e a crítica à história política tradicional (Barros, 2012, p. 32; grifo nosso).

Peter Burke (2010; 2008) refere-se à Escola dos *Annales* como a “revolução francesa da historiografia”. É assim que ele afirma ser preferível falar não numa escola, mas num “movimento dos *Annales*”, e, desta forma, encostar nomes, como por exemplo, o de Michel Foucault, para “aquém ou além dessa fronteira” (2010, p. 12-13). De acordo com ele, a revista que tem hoje mais de sessenta anos, foi fundada para promover uma espécie de história distinta que continua ainda hoje a encorajar inovações. Podemos destacar as principais ideias e diretrizes sumárias para as pesquisas que seriam publicadas na revista. Em primeiro lugar, (1) a substituição da noção de execução de uma narrativa tradicional dependente de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, (2) a possibilidade de todas as histórias humanas e de todas as atividades humanas possíveis, e não apenas a história política, social ou econômica, recebendo agora, um tratamento cultural. Em terceiro lugar, (3) um trabalho colaborativo com outras disciplinas das Ciências Humanas e das Ciências Sociais, tais como a

Geografia, a Sociologia, a Psicologia, a Economia, a Linguística, a Antropologia Social, dentre outras.

Mais uma vez retomo e destaco aqui a intenção revelada de José D'Assunção Barros (2012) com a noção de “programa da escola” ou de “itens programáticos”, para posicionar também as dimensões da Escola de *Frankfurt*. Em Bárbara Freitag (1993) encontramos um sumário do conteúdo programático da Teoria Crítica ou da Epistemologia Crítica da Escola de *Frankfurt*: (1) a crítica da razão dialética, ou a crítica da razão iluminista, ou ainda, a crítica à ciência e à filosofia da ciência; (2) a crítica cultural, no sentido da indústria cultural; e (3) a crítica da razão de Estado e suas formas de legitimação na modernidade capitalista integrada mundial de consumo. Ocorre uma espécie de deslocamento de temas, de problemas e de objetos antes tidos como herança do patrimônio marxista (como por exemplo, caracterologia da sociedade capitalista, baseada na divisão do trabalho, na produção da mercadoria, da mais-valia e da troca no mercado, a organização do poder, a luta de classes e a repressão do Estado), que promove uma renovação teórica, metodológica e epistemológica de reflexão, agora centrada em temas da política cultural e da prática cultural, e em especial, na filosofia e teoria estética. Por fim, o que caracteriza a conjuntura da Escola de *Frankfurt*, seria, portanto, “a sua capacidade intelectual e crítica, sua reflexão dialética, sua competência dialógica ou aquilo que Habermas viria a chamar de “discurso”, ou seja, o questionamento radical dos pressupostos de cada posição e teorização adotada” (Freitag, 1993, p. 33-34).

Enfim, para José D'Assunção Barros (2012) é fundamental que percebamos a noção memorável, *mnêmica* e *mnemônica*⁴⁰, por detrás da noção de programa de ensino-aprendizagem ou de item programático de ensino-pesquisa de Escola Teórico-Científica, que também se confunde com os temas, com os problemas, com os conteúdos, com os currículos, com o objetos de ensino-aprendizagem a serem revisitados e ressignificados a partir de linhas de pesquisa de base tradicionais. Para este importante historiador brasileiro “não precisa ser um programa publicado, ou mesmo explicitado, mas deve estar presente, pois é essencialmente um programa que define uma escola. Não é raro que este programa apareça explicitado sob a forma de manifestos, de editoriais de revistas, ou de artigos” (p. 32). Noutras vezes pode ser um currículo oculto que, contudo, demonstre que o maior objetivo da escola é o de encaminhar um paradigma teórico, metodológico e epistemológico num programa: desenvolvê-lo no sentido de sua

⁴⁰ A etimologia da palavra memória remonta à *Mnemosyne*, deusa grega que presidia a função memorialística. Remete à faculdade mental da função psicológica superior de reter ideias, sensações, sentimentos e impressões que foram adquiridos anteriormente. Esta, por sua vez, auxilia em outra faculdade mental da função psicológica superior que é a da faculdade de lembrar, da lembrança, de acessar o que foi retido, guardado, para lembrar, recordar, e, assim, conseguir relatar, narrar, de forma oral ou escrita.

reconceptualização. Assim, a interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade, ou seja, esse diálogo sistemático entre várias disciplinas é uma característica muito marcante em seus currículos e programas. E ainda mais agora com a noção de *cultura* enquanto figura-fundo. No excerto acima fica muito clara que a maior preocupação da renovação historiográfica da Escola dos *Annales* e da História Nova era com a *cultura*. Chamamos ainda a sua aproximação como o modelo da Nova Esquerda (*New Left*) inglesa, o que muito nos interessa no desenvolvimento desta Pesquisa de Tese em Educação, porque a Nova Esquerda, também irá nos ajudar a delinear, a partir de Raymond Williams (2011; 1992), um conceito instrumental mais apropriado de cultura.

3.3.1. Uma Introdução à Crítica Documental

Outra grande preocupação da renovação Filosófica e Teórica da História e da Historiografia, a partir da Escola dos *Annales* e da História Nova Cultural, era com a reconceptualização do documento por meio da crítica documental ampliada. A crítica documental ampliada do movimento da Escola dos *Annales* possui inspiração pós-moderna e pós-estruturalista. Suas principais críticas à História, à Teoria da História e à Historiografia enquanto disciplinas é sua intenção de verdade teleológica, inconsciente e inconsequente, pois desconhecem suficientemente o debate problemático da tênue fronteira entre a história, o romance e a ficção, abalando em cheio até mesmo, a questão do arquivo, da escrita e, por conseguinte, da escritura. Os fundadores da revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, pioneiros de uma história nova, insistiram sobre a necessidade de se ampliar a noção de documento:

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. **Logo, com palavras. Signos.** Paisagens e telhas. Com as formas do campo e as ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feito pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que pertencendo ao homem depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e a maneira de ser do homem (FEBVRE, 1949, p. 428 *apud* LE GOFF, 1990, p. 540; grifo nosso).

Para o historiador Jacques Le Goff, o envolvimento do documento com “o conceito de memória é crucial” (1990, p. 423). A questão da memória, tal como ela surge nas Ciências Humanas e nas Ciências Sociais, fundamentalmente, a partir da História e da Antropologia,

primeiro se ocupando mais da memória coletiva do que da memória individual, como ocorre nas demais Ciências Biológicas e Ciências Naturais (como a Biologia, a Psicologia, a Psicofisiologia, a Neurofisiologia e a Psiquiatria; algumas destas, num entrecruzamento entre o natural e o cultural). Para ele, “é importante descrever sumariamente a nebulosa memória no campo científico global” (p. 423). O estudo da memória nesse panteão teórico-científico é focado na propriedade da conservação de certas informações e remete-nos, primeiro ao conjunto de funções psíquicas, funções mentais e funções subjetivas do ser humano, graças às quais ele pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele apresenta ou reapresenta em eventos privados como experiências passadas ou vividas. No interior de qualquer uma dessas disciplinas acima, os estudos da memória incluem, sumariamente, o estudo da memória histórica, da memória cultural, da memória social e da memória individual.

Para Lévy Vygotsky (1992) a aquisição da memória, de forma concreta ou metafórica, é efeito direto da educação da aprendizagem que existiram ou existem nas várias sociedades, em diferentes épocas e em diversas culturas por meio da *mnemotécnica* ou *mnemotecnica* (técnicas de memória). A escola, instituição escolar, os institutos escolares de educação regulada e normalizadora, focados na seleção pela cultura, destaca as atividades mnésicas e os percursos mnésicos, percursos de aquisição de uma memória de inteligência, o estudo da aquisição da memória e da inteligência no desenvolvimento da criança permitiu-se assim destacar o grande papel desempenhado pelas características das condutas perceptivo-cognitivas, fundamentais na construção ativa dessas condutas, dentro da perspectiva da Epistemologia Genética, por exemplo.

3.4. Filosofia Fundamental e Filosofia da Cultura

Em plena Idade Contemporânea ou Contemporaneidade, limiar do século XXI, na passagem do século XX ao século XXI, assistimos perplexos, uma crise civilizatória e uma crise humanitária complexas, uma crise da cultura humana em pleno andamento. Para nos ajudar a começar a pensar nesta questão, concordamos com Ciro Flamarion Cardoso & Ronaldo Vainfas *et alii* (2011, p. 1, grifo nosso) que ela pode estar “simbolizada talvez de forma adequada pela maneira vez com que se encara hoje em dia a dupla conceitual cultura/civilização”. Enquanto civilização carrega um aspecto mais coletivo, político e ético da sociedade, inevitavelmente cairemos nos aspectos mais individuais, estéticos e egóicos que cultura carrega.

Fica-se assim com a impressão de que a civilização é algo que foi imposto a uma maioria resistente por uma minoria que compreendeu como obter a posse dos meios de poder e coerção. Evidentemente, é natural supor que essas dificuldades não são inerentes à natureza da própria civilização, mas determinadas pelas imperfeições das formas culturais que até agora se desenvolveram. E, de fato, não é difícil assinalar esses defeitos. Embora a humanidade tenha efetuado avanços contínuos em seu controle sobre a natureza, podendo esperar efetuar outros ainda maiores, não é possível estabelecer com certeza que um progresso semelhante tenha sido feito no trato dos assuntos humanos; e, provavelmente em todos os períodos, tal como hoje novamente, muitas pessoas se perguntaram se vale realmente a pena defender “a pouca” civilização que foi assim adquirida.

Entre os séculos XVII-XIX, passagem da Idade Moderna ou Modernidade à Idade Contemporânea ou Contemporaneidade, assistimos à consolidação da Filosofia enquanto disciplina fundacional, ou seja, de fundamento e de embasamento, lugar de saber discursivo-lógico, construído simbolicamente, elaborado imageticamente, justamente, para abrigar e suportar asserções de conhecimento, verdadeiras ou não. Instauram-se, pois, diversas concepções de Cultura que necessita destes suportes, mas que, no entanto, tentarão combater. É desse período que acredita-se que a Filosofia deva ser mais científica e mais rigorosa, operacionalizando, inclusive, o nascimento das Ciências Humanas e das Ciências Sociais, em toda a sua história, como demonstra Hilton Japiassu (1985), e também, a sua arqueogenealogia, como demonstram Michel Foucault (2016; 2014) e Roberto Machado (2007).

A Filosofia, diferenciando-se do restante da Cultura enquanto atividade com certas especificidades, contribuindo agora com uma Filosofia da Cultura, quando chega mesmo a expor suas pretensões tradicionais, ou seja, suas tendências oficiais à preservação da tradição. Foi assim que “a filosofia como um todo era desenhada por aqueles que queriam uma ideologia ou uma imagem de si” (Rorty, 1994, p. 21). É desse cenário no qual parte Richard Rorty (1931-2007), perspectiva na qual devemos conceber os filósofos, suas Filosofias, seus Sistemas de Pensamento Clássico, que tanto tenta encontrar um novo contexto, um novo modo de tornar a Filosofia Fundamental em uma nova conceptualização das ideias, do pensamento e das mentalidades contemporâneas. Entretanto, ele alerta para que essa concepção kantiana da razão pura como fundacional da Filosofia deva ser abandonada. Para ele, a natureza do trabalho ulterior da Filosofia e dos Sistemas de Pensamento, “é antes terapêutico que construtivo, antes edificativo que sistemático, antes designado a fazer o leitor questionar seus próprios motivos para filosofar do que supri-lo de um novo paradigma filosófico” (p. 21). Todas as críticas à Modernidade tornam-se concordantes em que a noção de conhecimento como apresentação-

representação, obrigatoriamente, deva ser abandonada. Para esta tradição não kantiana a filosofia e história e dos sistemas de pensamento como espaço de fundamentos de conhecimento deve ser superada. Abrindo o espaço agora para o debate intelectual, o debate do intelectual, debate no qual sempre se remete ou se remonta ao seu envolvimento com as letras, ou seja, o intelectual é um homem de letras, e a partir delas, a partir da cultura das letras, responsável por uma cultura beletrista. Mas que cultura é essa a partir da qual fazemos desaparecer o filósofo dos fundamentos, dos embasamentos e dos princípios fundamentais, ao mesmo tempo em que fazemos nascer e aparecer o intelectual beletrista?

Para Richard Rorty (1995, p. 24) isto só pôde ocorrer no momento em que a Filosofia, ficou “empenhada na construção de um quadro permanente e neutro para a inquirição, e portanto para toda a cultura”. Para Rorty, isto se deu durante a transição “das trevas para as luzes”, justamente no momento e que a tradição iluminista se impõe,

[...] A “filosofia” tornou-se para os intelectuais um substituto para a religião. Era a **área da cultura** onde se tocava o fundo, onde se podia encontrar o vocabulário e as convicções que permitiam **explicar e justificar a própria atividade como atividade intelectual**, e dessa forma descobrir o significado da própria vida. [...] Mas havia [...], pois por essa época o triunfo do secular sobre as asserções da religião [...]. Assim o filósofo não mais podia ver a si mesmo como a vanguarda intelectual, ou como protegendo as pessoas contra as forças da superstição. Além disso havia surgido, no curso do século XIX, uma nova forma de cultura – **a cultura do homem de letras, o intelectual**⁴¹ [...] (RORTY, 1995, p. 20; aspas e itálico do autor; negrito nosso).

Chegando na Filosofia da Cultura, Richard Rorty nos ajuda entender agora que “a cultura é a reunião das asserções de conhecimento e a filosofia adjudica tais asserções” (1995, p. 19), ou seja, a cultura é o local onde ocorrem as afirmações dos indivíduos-sujeitos. A cultura é o tempo-lugar do qual eles enunciam saberes acerca das experiências do seu modo de vida. No entanto, a Filosofia da Cultura tem deslocado a metafísica e a epistemologia clássicas no julgamento destas questões. Segundo ele, a Filosofia da Cultura pode fazer isso quando diz compreender a fundamentação do conhecimento porque encontra e demarca o ser humano enquanto conhecedor de si mesmo, desvelando seus processos comportamentais e estados mentais subjetivos, bem como suas atividades de representação-apresentação, os quais tornariam o conhecimento possível. De acordo com este autor, a tradição filosófica acredita que

[...] Conhecer é representar acuradamente o que está fora da mente; assim, compreender a possibilidade e natureza do conhecimento é compreender o modo pelo

⁴¹ Nesta terminologia o próprio Richard Rorty (1995, p. 20) se incumbe de incluir uma nota de rodapé em que esclarece que o uso de “homem” ou “o homem”, devem, no decorrer do seu texto, e, por extensão, do nosso texto também, ser tomados como abreviações de “homens ou mulheres”, “o/a”, “ele/ela”, “próprio/própria” e assim por diante.

qual a mente é capaz de construir tais representações. A preocupação central da filosofia é ser uma teoria geral da representação, uma teoria que dividirá a **cultura** nas áreas que representam bem a realidade, aquelas que não representam tão bem e aquelas que não a representam de modo algum [...] (Rorty, 1994, p. 20-21; grifo nosso).

Com a Filosofia da Cultura, partimos do pressuposto de que a cultura não é mais dominada por este ideal de cognição, de apresentação, de representação, de objetivação. A cultura agora está mais dominada pelo ideal de aperfeiçoamento, de construção, de constituição, de formação. Enfim, cultura é um conceito implicado com o domínio do ideal de edificação política, ética e estética operada pelo sujeito sobre si mesmo. Para Terry Eagleton (2011) cultura é uma das duas ou três palavras mais complexas de tentar se definir, ainda que ele enfatize um dos significados mais nobres e originais ligados ao termo, referente aos efeitos das atividades e ações potenciais em torno do desenvolvimento humano, que é o de cultivo. Cultura, portanto, é um substantivo feminino que descreve um processo de desenvolvimento intelectual, espiritual e estético, assim como também serve para descrever as práticas e as obras dessas atividades. Cultura hoje representa o cultivo de si, o cultivo de práticas, o exercício de um modo de vida.

No início, cultura denotava um processo eminentemente material, depois passou a ser metaforicamente transferido para as questões do espírito. Mas, atualmente, partindo do código marxista, cultura consegue reunir numa única palavra tanto a base como a superestrutura (Williams, 2011; Bakhtin, 1992). Parte da complexa construção histórica da palavra cultura pode ser seccionada em três sentidos modernos principais. Primeiro, com base em suas raízes etimológicas no trabalho rural. Depois, a partir do século XVIII, passou a ser sinônimo de civilização, no sentido de um processo geral de progresso material, intelectual e espiritual, pertencendo ao espírito geral do Iluminismo, “com seu culto ao auto-desenvolvimento secular e progressivo” (Eagleton, 2011, p. 20), e assim, nomeava um processo gradual de refinamento, grupal ou individual, em torno da vida social, política, econômica e técnica, seguindo a tradição francesa. Enquanto que na tradição alemã, cultura como civilização continha uma referência mais estreitamente religiosa, artística e intelectual. Dentro deste universo, encontramos um bom exemplo dos equivalentes contemporâneos onde ocorrem esses processos, como os Núcleos ou Grupos de Estudos e Pesquisa das universidades paraenses que dispõem ambientes sociais e institucionais apropriados para que esta formação e desenvolvimento humanos ocorram.

Norbert Elias (2011; 1994) enfatiza a necessidade da transformação do potencial do comportamento e desenvolvimento humano por meio da racionalização, da emergência à razão. Ele propõe uma psicogenética do indivíduo-sujeito dentro dos processos culturais e civilizatórios, numa espécie de lei sociogenética básica como método, na qual o indivíduo-

sujeito deve passar na sua curta história de vida, na sua curta biografia, ou seja, pelos mesmos processos que a sociedade experimentou em sua longa história dentro do grupo no qual pertence. Para ele, a psicogênese ontológica (ontogênese) é o processo de constituição da subjetividade de indivíduos-sujeitos, enquanto operações comportamentais e estados mentais que se correspondem e se manifestam como num signo de práticas culturais de grupo. Psicogênese ontológica (ontogênese) é um processo de psicologização da subjetividade, um processo de subjetivação, de desenvolvimento psicológico que o indivíduo-sujeito deve adquirir e possuir a partir de processos sociais e institucionais específicos, coordenados e dirigidos.

3.5. Outros Conceitos de Cultura Moderna e Contemporânea

Em Michel Foucault (2014a; 2014b; 2014c) esse dilema desemboca num “individualismo” que conferiria cada vez mais espaço aos aspectos “privados” da existência, aos valores da conduta pessoal e ao interesse que se tem por si próprio. Félix Guattari & Suely Rolnik (2017) avançam na polêmica da problematização do conceito de cultura, que, segundo eles, é profundamente reacionário, radical em seu poder de cisão, às quais os conjuntos das pessoas são remetidos, isolados, padronizados, produzidos, instituídos potencial ou realmente em atividades capitalizadas “para o modo de semiotização dominante, ou seja, elas são cortadas de suas realidades políticas” (2017, p. 21). Para eles o que caracteriza a cultura e os modos de produção capitalísticos, agora o binômio conceitual capital vs. cultura é a bola da vez acadêmico-universitário e teórico-científico.

[...] [É] que eles [estes conceitos] não funcionam unicamente no registro dos valores de troca, valores que são da ordem do capital, das semióticas monetárias ou dos modos de financiamento. Eles **funcionam também através de um modo de controle da subjetivação**, que eu chamaria de “**cultura de equivalência**” ou de “**sistemas de equivalência na esfera da cultura**”. Desse ponto de vista o **capital funciona de modo complementar à cultura enquanto conceito de equivalência: o capital se ocupa da sujeição econômica, e a cultura, da sujeição subjetiva**. E quando falo em **sujeição subjetiva** não me refiro apenas à publicidade para produção de consumo de bens. *É a própria essência do lucro capitalista que não se reduz ao campo da mais-valia econômica: ela está também na tomada de poder da subjetividade* (Guattari & Rolnik, 2017, p. 21; *aspas dos autores; itálico dos autores; negritos nossos*).

Para a esquizoanálise de Félix Guattari & Suely Rolnik (2017) a palavra “cultura” seria uma dessas “palavras-cilada”, “noções-anteparo” que escamoteiam a nossa possibilidade de pensar a realidade dos processos sociopolíticos nas quais a produção e a sujeição da subjetividade, ou seja, como eles afirmam no excerto, a “tomada de poder da subjetividade” por meio dos processos de produção da individualização e da singularização do sujeito, estão

envolvidos, e, sobremaneira, por meio dos processos de tomada de poder de produção do desejo, como discutimos na Seção 1. A fim de nos ajudar a não cair em tal armadilha, Félix Guattari & Suely Rolnik (2013) agrupam as noções subjacentes à cultura em três núcleos semânticos: 1) cultura como sinônimo de “cultura-valor”; 2) cultura como sinônimo de “cultura-alma coletiva”; e 3) como sinônimo de “cultura-mercadoria”. Para a esquizoanálise cultura é semiotização da subjetividade do sujeito nestes três termos. Aqui cultura é o conjunto dos modos de produção semiótica-capitalística que tem na subjetividade do sujeito como o terminal e objetivo final.

Em clássicos escritos da psicanálise, considerados por especialistas como textos sociais, políticos e antropológicos desta escola psicológica, como *O futuro de uma ilusão* (1927) e *O mal-estar na civilização* (1929/30), Sigmund Freud (2006; 2006a) é austero em não cindir ou opor os conceitos de cultura e de civilização quando tenta problematizar a polêmica relação do indivíduo com a sociedade: “desprezo ter que distinguir entre cultura e civilização” (Freud, 2006, p. 15). Para ele,

A civilização humana, expressão pela qual quero significar tudo aquilo em que a vida humana se elevou acima de sua condição animal [...], inclui todo o conhecimento e capacidade que o homem adquiriu com o fim de controlar as forças da natureza e extrair a riqueza desta para a satisfação das necessidades humanas; por outro lado, inclui todos os regulamentos necessários para ajustar as relações dos homens uns com os outros e, especialmente, a distribuição da riqueza disponível. As duas tendências da civilização não são independentes uma da outra; em primeiro lugar, porque as relações mútuas dos homens são profundamente influenciadas pela quantidade de satisfação instintual que a riqueza existente torna possível; em segundo, porque, individualmente, um homem pode, ele próprio, vir a funcionar como riqueza em relação a outro homem, na medida em que outra pessoa faz uso de sua capacidade de trabalho ou escolha como objeto sexual; em terceiro, ademais, porque todo indivíduo é virtualmente inimigo da civilização, embora se suponha que esta constitui um objeto de interesse universal. É digno de nota que, por pouco que os homens sejam capazes de existir isoladamente, sintam, não obstante como um pesado fardo os sacrifícios que a civilização deles espera, a fim de tornar possível a vida comunitária. A civilização, portanto, tem de ser defendida contra o indivíduo, e seus regulamentos, instituições e ordens dirigem-se a essa tarefa. Visam não apenas a efetuar uma certa distribuição de riqueza, mas também a manter essa distribuição; na verdade, têm de proteger contra impulsos hostis dos homens tudo o que contribui para a conquista da natureza e a produção da riqueza. As criações humanas são facilmente destruídas, e a ciência e a tecnologia, que as construíram, também podem ser utilizadas para a sua aniquilação (Freud, 2006/1929-30, p. 15-6).

Notemos que no excerto acima já é possível perceber o chamado da relação entre conhecimento, controle e regulamento. Exatamente como ocorre na formação educacional e cultural operada sobre a subjetividade dos indivíduos-sujeitos integrantes dos Núcleos ou Grupos de Estudos e de Pesquisa das universidades paraenses enquanto lugar institucional em

que este exercício teórico-prático de si mesmo constitui-se e institui-se, gerando um fluxo de reprodutibilidade. Isto fica mais evidente no excerto:

[...] o processo específico de “crescimento” psicológico nas sociedades ocidentais, que com tanta frequência ocupa a mente de **psicólogos e pedagogos** modernos, nada mais é do que o processo civilizador individual a que todos os jovens, como resultado de um processo civilizador social operante durante muitos séculos, são automaticamente submetidos desde a mais tenra infância, em maior ou menor grau e com maior ou menor sucesso. A psicogênese do que constitui o adulto na sociedade civilizada não pode, por isso mesmo, ser compreendida se estudada independentemente da sociogênese de nossa “civilização” [...] (Elias, 2011; p. 15, aspas do autor; grifo nosso).

Com isso, Norbert Elias (2011; 1994) quer nos ajudar a pensar a mudança no padrão de comportamento e na constituição psíquica dos sujeitos integrantes das culturas do Ocidente, quando usa “homem civilizado ocidental”, “história ocidental”, “sociedade ocidental moderna”. Contudo, as imagens nacionais e auto-imagens grupais e individuais aí dentro, vêm sendo representadas por conceitos como os de cultura e de civilização, que assumem no contemporâneo formas muito diversificadas e significados diferenciados, como a encontrada em “culturas, diversidades epistemológicas e ambientes educativos”, enquanto possível descritor de Linha de Pesquisa de Núcleo ou Grupo de Pesquisa, por exemplo. Por isso, conceitos como estes dois assumem um caráter a partir dos usos de suas terminologias por algum grupo social ou institucional mais estreito, as classes institucionais universitárias, por exemplo, quando assumem forma na base de experiências e práticas sociais comuns cotidianas, como ocorre nestes Núcleos ou Grupos de Estudos e de Pesquisa das universidades da Amazônia paraenses.

Essas imagens, representações e conceitos polifônicos ligados aos usos de cultura e de civilização transfiguram-se junto com a subjetividade e a personalidade dos indivíduos-sujeitos integrantes dos grupos do qual são expressão e reflexo de sua situação e condição histórica, não possuindo significado ou aprendizagem significativa para aqueles que não compartilham tais experiências simbólicas. Elas são usadas repetidamente como dispositivos e instrumentos eficientes para refletir e expressar o que as pessoas em comum querem comunicar com o refinamento de sua escrita e escritura. Mais uma vez chamamos os Núcleos ou Grupos de Pesquisa das universidades da Amazônia paraense que operam ambientes responsáveis pela inserção e disseminação de determinada cultura epistemológica em vigor no Ensino Superior, visto ser neste lugar institucional que as imagens e as práticas da cultura epistemológica são revisitadas e reafirmadas como espaço-tempo designado para o exercício de uma memória

cultural em vigor, lugar demarcado para o funcionamento deste domínio de memória (Ricouer, 2007; Foucault, 2014).

3.6. Culturalismo Contemporâneo, Racionalização e Epistemologização da Educação

Enfim, tanto em Eagleton (2011), quanto em Williams (1992), como em Elias (2011), cultura começou como o nome dado ao cultivo de vegetais ou à criação e reprodução de animais que resultou no nome dado a um processo muito dependente do cultivo ativo do espírito ou da mente humana para erigir a civilização. Mais tarde, em fins do século XVIII, este termo se tornou, particularmente no alemão e no inglês, um nome para designar a configuração, ou a generalização, ou ainda a racionalização do estado do espírito humano que informava o modo de vida global de determinado povo, nação ou Estado. Esse termo pluralista amplo foi, pois, de especial importância para o nascimento e evolução da Antropologia Cultural comparada no século XIX, onde continuou designando um modo de vida global e característico de grupos humanos, classes, coletivos, indivíduos-sujeitos, tanto sociais, quanto institucionais, como observados em Geertz (1989).

Para Raymond Williams (1992) dentro das tradições alternativas e conflitantes que têm resultado nesse leque de respostas, a própria cultura oscila, então, entre uma dimensão de referência, significativamente, global e outra, seguramente parcial. Contudo, ele prossegue enfatizando que respostas alternativas referentes às questões fundamentais quanto à natureza dos elementos formativos ou determinantes que produzem culturas características têm produzido amplo leque de significados convincentes, tanto dentro da Antropologia Cultural, quanto nos Estudos Culturais, por exemplo. Ele observa desde ênfases antigas tradicionais de um espírito formador, ideal, religioso ou nacional, até ênfases mais pós-modernas, pós-críticas ou pós-estruturalistas, como ocorre em uma cultura vivida predeterminada, como a cultura epistemológica, por exemplo, que ocorre, primordialmente, por via de outros processos sociais e institucionais, dentro das atividades na ordem econômica ou política, num determinado recorte histórico de tempo e lugar que envolvem, pois, o cultivo ativo da mente ou da intelectualidade como operadores culturais, como destacam Araújo e Mota Neto (2012) ao dirigirem a análise crítica das práticas culturais à produção de conhecimento em educação. Nos orientamos a partir desses índices de temas sumários à Educação Superior no nível do *stricto sensu*.

Prosseguindo com a classificação de Raymond Williams (1992) podemos distinguir uma gama de significados para cultura, desde 1) um estado mental desenvolvido, como em

“pessoa de cultura”, “pessoa culta”, passando pelos 2) processos desse desenvolvimento, como em “interesses culturais”, “atividades culturais”, até mesmo 3) os meios desses processos, como em uma cultura considerada como “as artes” e “o trabalho intelectual do homem”. Para este autor da crítica cultural materialista, em nossa época este último é o sentido geral mais comum, embora todos eles sejam usuais. Eles coexistem, muitas vezes, desconfortavelmente, com o uso antropológico e o amplo uso sociológico para indicar “modo de vida global” de determinado povo, de algum outro grupo, classe ou estrato social. Tanto para Eagleton (2011) como para Williams (1992), a dificuldade do termo cultura é, pois, óbvia, mas pode ser encarada de maneira mais proveitosa como resultado de formas precursoras de convergência de interesses. Podemos destacar duas formas principais: a) ênfase no *espírito formador* de um modo de vida global, manifesto por todo o âmbito das atividades sociais, porém mais evidente em atividades “especificamente culturais”, uma certa linguagem, estilos de arte, tipos de trabalho intelectual; e b) ênfase em *uma ordem social global* no seio da qual uma cultura específica, quanto a estilos de arte e tipos de trabalho intelectual, é considerada produto direto de uma ordem primordialmente constituídas por outras atividades sociais e institucionais, como as dos Núcleos ou Grupo de Pesquisa de universidades da Amazônia paraense.

Para Raymond Williams (1992) essas posições são frequentemente classificadas como *idealista* (a) ou *materialista* (b), embora se deva observar que a explicação materialista habitualmente fica reservada às outras atividades, “primárias”, deixando a “cultura” para uma versão do “espírito formador”, agora, naturalmente, em bases diferentes, e não primária, mas secundária. Contudo, a importância de cada uma destas posições, em contraposição a outras formas de pensamento, é que leva, necessariamente, ao estudo intensivo das relações entre atividades “culturais” e as demais formas de vida social. Cada uma destas posições implica um método amplo: em (a), ilustração e elucidação do espírito formador, como nas histórias nacionais de estilos de arte e tipos de trabalho intelectual que manifestam, relativamente a outras instituições e atividades, os interesses e os valores essenciais de um “povo”; em (b), investigação desde o caráter conhecido ou verificável de uma ordem social geral até as formas específicas assumidas por suas manifestações culturais.

Portanto, prosseguindo com Williams (1992), há certa convergência prática entre i) os sentidos antropológico e sociológico de cultura como “modo de vida global” distinto, dentro do qual percebe-se, hoje, um “sistema de significações” bem definido não só como essencial, mas como significativamente envolvido em todas as formas de atividade social, e ii) o sentido mais especializado, ainda que também mais comum, de cultura como “atividades artísticas e intelectuais”, embora estas, devido à ênfase em um sistema de significações geral, sejam agora

definidas de maneira muito mais ampla, de modo a incluir não apenas as artes e as formas de produção intelectual tradicionais, mas também todas as “práticas significativas”, desde a linguagem, passando pelas artes, filosofia, ciência até o jornalismo, a moda e a publicidade, etc., que agora constituem este campo complexo e necessariamente extenso. Nestas práticas significativas destacam-se as dos Núcleos ou Grupo de Estudos e de Pesquisa de universidades da Amazônia paraense.

Podemos então afirmar que o campo do debate da Cultura e do Culturalismo Contemporâneo possui seu expoente máximo no que se convencionou chamar primeiro apenas de Estudos Culturais, mas depois de Estudos Culturais da Ciência e da Educação, numa transversalidade disciplinar proporcionada pelas Ciências Humanas e Ciências Sociais. Abreviadamente, Os Estudos Culturais, consistem num campo de dispersão de disciplinas teóricas, de metodologias e de epistemologias. Constituem uma dimensão que pode ser tanto disciplinar, quanto contra-disciplinar ou indisciplinar, como também interdisciplinar, ou ainda transdisciplinar, ou mesmo transversal, “que atua na tensão entre suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica, de cultura, quanto uma concepção estritamente humanística de cultura”. Ao contrário da Antropologia Social ou Antropologia Cultural clássicas do final do século XIX, de base claramente naturalista, evolucionista e comparativista, o ponto de partida têmporo-espacial desse movimento disciplinar são as Sociedades Industriais Modernas, a partir da diversidade histórica, social e política dos significados atribuídos à própria palavra “cultura”. A arqueogenealogia do conceito “inclui não apenas equações estáticas e elitistas de cultura como as realizações da civilização, mas também noções mais amplas que abrangem toda atividade simbólica, bem como referências à cultura como um esforço ativo de cuidado e preservação” (Nelson, Treichler & Grossberg, 1995, p. 13).

O nascimento do campo de teorização e de investigação conhecido como Estudos Culturais tem sua origem na datação da fundação, em 1964, do *Centre for Contemporary Culrural Studies at Birmingham University* (Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham). Foi um movimento de reação à concepção da compreensão de cultura dominante usada na crítica literária britânica, notoriamente incompatível com o entendimento das massas sobre as relações existentes entre cultura, sociedade e democracia, tendo no crítico literário britânico Raymond Williams (1921-1988) e no crítico literário Richard Hoggart (1918-2014) suas duas principais figuras fundantes, que, “de modos diferentes, desenvolveram a ênfase leavisiniana na avaliação lítero-social, mas deslocaram-na da literatura para a vida cotidiana” (Johnson, 2010, p. 10-11). Raymond Williams foi uma figura acadêmica influente dentro da Nova Esquerda (*New Left*), que, por meio da Nova História Cultural,

operava uma crítica teórica da política e da cultura, sobremaneira da literatura, incluindo romances, novelas, peças de teatro e roteiros para documentários. A invocação dos Estudos Culturais à Raymond Williams consiste no esforço de identificar as relações entre cultura, sociedade e democracia, de modo muito peculiar, quando define cultura como “a história do modo por que reagimos em pensamento e em sentimento à mudança de condições por que passou a nossa vida” (Williams, 1969, p. 305 *apud* Araújo & Mota Neto, 2012, p. 121), no nosso caso, destacam-se as práticas significativas dos integrantes de Núcleos ou Grupo de Estudos e de Pesquisa de universidades da Amazônia paraense.

3.7. Culturalismo Contemporâneo, Racionalização e Epistemologização da Educação

Na cultura contemporânea, a racionalização epistemológica da Educação Superior, no caminho do culturalismo contemporâneo dos Estudos Culturais da Ciência e da Educação, os Estudos Culturais é uma unificação da fragmentada Nova Esquerda (*New Left*) acadêmica e universitária internacional. É uma internacionalização global da pauta acadêmico-científica, é a pasta geral das políticas educacionais, dos programas de investigação de disciplinas avançadas, do planejamento e avaliação dos currículos e da revisão e reavaliação da implementação e do desenvolvimento destes currículos. Não se trata apenas da promessa utópica da prática de um corpus cognitivo-intelectual e teórico-conceitual. É um novo cronotopo de um novo paradigma ético-político-estético (Guattari, 2012). É um campo popular de direção e de gestão unificada da diversidade dos interesses dos direitos sociais e políticos, de quinta geração. Suas pautas e agendas, enquanto analisadores históricos do *expert*, incluem, por exemplo: 1) “cultura global e globalização”; 2) “ciência, tecnologia, ecologia e meio ambiente”; 3) “educação e direitos humano” 4) “direitos humanos e justiça equitativa, redistributiva e restaurativa do desenvolvimento humano para o desenvolvimento sustentável”; 5) “nacionalismo, nacionalidade e identidade nacional”; 6) “colonialismo, pós-colonialismo e decolonialismo”; 7) “raça, etnia e racismo”; 8) “corpo, corporeidade, gênero, sexualidade, prazer e gozo”; 9) “feminismo e sexismo”; 10) “cultura popular vs. cultura erudita e seus públicos”; 11) “política de Subjetividade e identidade cultural”; 12) “educação, pedagogia e andragogia”; 13) “política da estética”; 14) “instituições culturais”; 15) “política da disciplinaridade”; 16) “discurso, textualidade e literariedade”; 17) “pós-modernidade e pós-modernismo”; 17) “crítica, teoria crítica, pós-crítica e neocrítica”; 18) “estruturalismo e pós-estruturalismo”; etc. Entretanto, o movimento “apenas parcial e desconfortavelmente podem ser identificados por esses domínios de interesse, uma vez que nenhuma lista pode limitar os

tópicos dos quais os Estudos Culturais podem tratar no futuro” (Nelson, Treichler & Grossberg, 1995, p. 8).

Enfim, os Estudos Culturais é um movimento teórico e crítico que não possui nenhuma base disciplinar fundamental ou estável. Aliás, é uma crítica teórica que incide sobre a tradição disciplinar. É uma crítica disciplinar que se torna relutante em se configurar como uma delas. As estratégias tradicionais do nascimento de uma disciplina acadêmica, ou seja, o surgimento da sua dimensão e o estabelecimento da sua configuração, a invenção da tradição de uma disciplina acadêmica, incluem: a) reivindicar um domínio particular de objetos; b) desenvolver e incidir sobre eles um conjunto particular de técnicas metodológicas; 3) através de utilização de um repertório etimológico e lexical específico. Funda-se assim uma tradição disciplinar, uma disciplina, que mapeia seu território de atuação, seguindo uma tradição fundadora. Os domínios, os métodos e o legado intelectual dos Estudos Culturais não seguem essa tradição, muito atento a necessidade quimérica da origem. Não se alia a nenhuma disciplina tradicional ou fundamental porque sabe que as tradições são invenções.

[...] De fato, os Estudos Culturais não são simplesmente interdisciplinares; eles são, frequentemente, como outros têm dito, ativa e agressivamente antidisciplinares – uma característica que, mais ou menos, assegura uma relação permanentemente desconfortável com as disciplinas acadêmicas [...]. Os Estudos Culturais de aproveitam de quaisquer campos que forem necessários para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular. [...] [U]ma espécie de processo, uma alquimia para produzir conhecimento útil sobre o amplo domínio da cultura humana. [...] [U]ma alquimia que se aproveita dos muitos campos principais de teoria das últimas décadas [...] (Nelson, Treichler & Grossberg, 1995, p 8-9; colchetes incluídos).

[...] Deste ponto de vista, os Estudos Culturais são um processo, uma espécie de alquimia para produzir conhecimento útil: qualquer tentativa de codificá-los pode paralisar suas reações (Johnson, 2010, p. 10)

Como não poderia deixar de diferente, as episteme dos métodos de pesquisa em Estudos Culturais, também possui uma marca desconfortável, sendo ambígua e anfíbia desde a sua teorização. De acordo com Nelson, Treichler & Grossberg (1995, p. 9) sempre configura uma *bricolagem* (do francês *bricolage*⁴²). Ou seja, não há nenhuma metodologia específica ou distinta que esteja sendo exclusivamente usada por um projeto de pesquisa qualquer, porque a escolha é dependente de sua estratégia prática, de sua pragmática sempre auto-reflexiva, em correlação com os objetivos propostos para responder aos problemas de pesquisa. Não há nenhum *survey*, assim como nenhuma análise estatística, etnometodológica ou textual que esse ou aquele projeto de pesquisa pode reivindicar como seu, como também nenhuma análise

⁴² Na academia o termo *bricolagem* foi utilizado pela primeira vez pelo antropólogo francês Claude Lévi-Strauss (1908-2009) no livro *O pensamento selvagem* (1969).

semiótica, construcionismo-desconstrutivista, psicanalítica, esquizoanalítica, rizomática, análise de conteúdo de entrevistas, análise de discurso, arqueogenealógica, etc., porque

[...] É problemático para os Estudos Culturais simplesmente adotar, de forma acrítica, quaisquer das práticas disciplinares formalizadas da academia, pois essas práticas, tanto quanto as distinções que inscrevem, carregam uma herança de investimentos e exclusões disciplinares e uma história de efeitos sociais que os Estudos Culturais estão frequentemente inclinados a repudiar. Assim, por exemplo, embora não haja nenhuma proibição contra leituras textuais estritas, elas tampouco são exigidas. Além disso, a análise textual nos estudos literários carrega uma história de convicções de que os textos devem ser apropriadamente entendidos como objetos completamente auto-determinados e independentes, bem como um viés sobre quais tipos de texto são dignos de análise. Essa carga de associações não pode ser ignorada [...] (Nelson, Treichler & Grossberg, 1995, p 8-9).

Para os Estudos Culturais da Ciência e da Educação a adesão à teorias, às metodologias e às epistemologias tradicionalmente privilegiadas por algum campo disciplinar existente exige uma carga considerável de reflexão. Portanto, nenhuma metodologia pode ser privilegiada, nem de forma antecipada, nem de forma definitiva, nem mesmo temporariamente empregada com total segurança e confiança, embora também nenhuma possa ser eliminada precipitadamente. Enfim, para os Estudos Culturais, as “epistemes dos métodos” sempre carregam os traços, as marcas e os traumas da adesão ideológica em sua história. Os Estudos Culturais têm optado pela ruptura fragmentária, a celebração da fragmentação, dialeticamente descontínua, em diacronia. Logo, é praticamente impossível insistir na tentativa de encontrar qualquer definição essencial ou narrativa única sobre o que vem a ser os Estudos Culturais, porque consistem num

[...] empreendimento diversificado e frequentemente controverso, abrangendo posições e estratégias diferentes em contextos específicos, tratando de muitas questões, extraindo seu alimento de muitas raízes e moldando a si próprio no interior de diferentes instituições e locais. A passagem do tempo, encontros com novos eventos históricos e a própria ampliação dos Estudos Culturais a novas disciplinas e novos contextos nacionais inevitavelmente transformarão seus significados e usos. Os Estudos Culturais precisam continuar abertos a possibilidades inesperadas, inimaginadas ou até mesmo não solicitadas. Ninguém pode esperar controlar esses desdobramentos (Nelson, Treichler & Grossberg, 1995, p 11).

Enfim, os Estudos Culturais da Ciência e da Educação são contra qualquer tipo de tentativa de codificação e decodificação acadêmica e universitária. A codificação e decodificação da episteme dos métodos, instituindo-os nos currículos e programas de cursos formalizados, vai contra e desencontra, portanto, a sua principal característica, que é uma versátil abertura teórica, intenso espírito reflexivo, e, o importante uso da crítica, como arte ou faculdade de julgar produções ou manifestações culturais, através do caráter intelectual ou da apreciação cognitiva, feita por meio de apresentações escritas ou escrituras. Crítica, portanto, dispensa seu significado negativo e pejorativo, mas consiste no “conjunto de procedimentos

pelos quais outras tradições são abordadas tanto pelo que elas podem contribuir quanto pelo que elas podem inibir. A crítica apropria-se dos elementos mais úteis, rejeitando o resto” (Johnson, 2010, p. 10). Mas aqui, crítica não é apenas isso. Aqui ela torna-se uma tendência à teoria marxista e neo-marxista. É uma crítica cultural que remonta inevitavelmente a Karl Marx (1818-1883) e a crítica cultural materialista.

Entretanto, os Estudos Culturais não podem ser qualquer coisa. Numa redefinição reconceptualizada é um movimento intelectual, universitário e de esquerda, muito controverso, e que possui três matrizes teórico-conceituais: uma histórico-filosófica, uma sócio-política e uma crítico-literária. Todas incidem sobre as práticas culturais e não são tão claramente definíveis e separáveis. Richard Johnson (2010) posiciona os Estudos Culturais com a Nova Esquerda (*New Left*), no interior no próprio desenvolvimento da disciplina de História, quando da renovação da cátedra pela Nova História Social e Cultural, no pós-guerra dos anos 40 e 50. Os projetos de historiadores vinculados ao Partido Comunista incluíam “historicizar o próprio marxismo” a partir de duas frentes: primeiramente, no tempo de longa duração (séculos XV-XIX), compreender a transição do feudalismo para o capitalismo, particularmente a britânica, com foco nas lutas populares e formação de dissidências; depois, no tempo de curta duração (século XX), compreender a expressão da cultura contemporânea, como foco na cultura popular ou na cultura do povo. Temos aqui, o que se tornou importante matriz dos Estudos Culturais. Nesse sentido,

[...] A crítica ao velho marxismo era central tanto nas vertentes literárias quanto nas vertentes históricas. A recuperação dos “valores” [...] foi um impulso importante na primeira “Nova Esquerda”, mas a crítica do economicismo foi o tema contínuo que acompanhou toda a “crise do marxismo”. Os Estudos Culturais foram, certamente, formados no lado de cá daquilo que podemos chamar, paradoxalmente, de “*revival* marxista moderno” [...] (Johnson, 2010, p. 11-12).

Hoje, os Estudos Culturais são um movimento pulverizado em rede, pois conseguem ser incorporados em uma gama muito diversificada de currículos, de programas e de planos de ensino em muitas universidades nacionais e internacionais, exercendo uma grande influência, sobremaneira, em disciplinas acadêmicas estabelecidas pela tradição, como a História e a Sociologia, a Linguística e a Literatura, a Comunicação e a Mídia. Periódicos e encontros acadêmicos disseminam os princípios desse programa em diversos rizomas: realizam levantamentos claros e coerentes dos conceitos e temas, organizam cada corrente dentro do marxismo ocidental, para então apreciá-los de forma justa, embora firme e crítica, num espírito simultaneamente de independência e solidariedade. Estes objetivos compromissados são capazes de manter estas pastas, agendas e pautas distantes de suas reações à ampliação da

cultura marxista ocidental confrontadas entre as gerações mais antigas com as mais jovens. Assim sendo, seguindo as pegadas de Raymond Williams, prevenimos, “por um lado, anátemas veementes sobre doutrinas estrangeiras como intrusões teóricas estranhas na tradição nacional ou, por outro, apropriações hierofânticas de uma escola ao preço de todas as outras, como o local do conhecimento privilegiado” (2013, p. XV). Seguimos atentos, na virada do século XX para o século XXI, onde parte considerável de críticos da educação latino-americana e norte-americana, fazem emergir o debate sobre a decolonialidade como figura do fundo do debate da cultura contemporânea. Desde os anos 1990, os agentes desta inovação intelectual têm se reunido em torno de um programa que problematiza a relação modernidade vs. colonialidade, da inflexão decolonial, da reflexividade decolonial, a partir de noções do “pensamento nômade” (nomadismo) e do “pensamento híbrido” (hibridismo), na qual destacam-se, por exemplo, nomes como: Néstor García Canclini⁴³, Jesus Martín-Barbero⁴⁴, Catherine E. Walsh⁴⁵, dentre muitos outros.

⁴³ Antropólogo argentino radicado no México onde desenvolve Estudos Culturais. Teórico e pesquisador das relações entre cultura e comunicação na América Latina. Seus principais textos são “Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade”, publicado pela editora da Universidade de São Paulo (USP), e “Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização”, publicado pela Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

⁴⁴ Filósofo, antropólogo e semiólogo espanhol radicado na Colômbia onde desenvolve seus Estudos Culturais. Teórico e pesquisador das relações entre cultura e comunicação. O título “Dos meios às medições: comunicação, cultura e hegemonia”, que foi publicado pela Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é seu texto seminal.

⁴⁵ Intelectual militante norte-americana radcada no Equador, onde é professora universitária há 40 anos pela Universidade Andina Simón Bolívar, em Quito, na qual fundou o programa de doutorado em Estudos Culturais Latino-Americanos. Exerce importante influencia acerca do pensamento cultural crítico e decolonial contemporâneo.

SEÇÃO – 4 – DA TEORÉTICA GERAL DA FILOSOFIA, HISTÓRIA E EPISTEMOLOGIA DO ARQUIVO E DA ESCRITURA: o uso dos conceitos em Michel Foucault e em Jacques Derrida

Nesta parte demarcamos a nossa episteme dos métodos e problematizamos, em termos teóricos, metodológicos e epistemológicos, elementares e fundamentais, a nossa posição dos usos dos conceitos de arquivo e de escritura em Foucault e Derrida, para o desenvolvimento deste trabalho de Pesquisa de Tese em Educação.

4.1. Do Documentalista ao Arqueogenealogista

Segundo a arquivística tradicional e de acordo com as conceituações clássicas e genéricas, documento é qualquer elemento gráfico, iconográfico, plástico ou fônico pelo qual o homem se expressa. Nesse sentido, é o livro, o artigo de revista ou jornal, o relatório, o processo, o dossiê, a correspondência, a legislação, a estampa, a tela, a escultura, a escritura, a fotografia, o filme, o disco, a fita magnética, o objeto utilitário, enfim, tudo o que seja produzido, por razões funcionais, científicas, culturais, jurídicas ou artísticas, pela atividade humana. Sendo assim, torna-se evidente a enorme abrangência do que possa ser documento. Logo, é a forma pela qual o documento é criado, sua origem e emprego futuro que irão determinar seu uso e destino de armazenamento. Não é necessariamente o suporte sobre o qual foi constituído que vai determinar se será documento de biblioteca, de arquivo, de museu (Bellotto, 2014).

Para fins de armazenamento, de tratamento e de levantamento de informações, a divisão tradicional entre biblioteca e arquivo, as distinções entre estas duas instituições de guarda, se produzem a partir da própria maneira como se origina o acervo bibliográfico: se arquivo literário, ou de literatura técnica especializada acadêmico-científica ou o se acervo de documento a ser preservado em arquivo. Pela biblioteca a preservação se dá sobre os impressos ou audiovisuais resultantes da atividade cultural, técnica ou científica, seja ela criação artístico-literária, pesquisa ou divulgação. Pelo arquivo a preservação se dá sobre uma gama infinitamente variável, oriundos de atividade funcional ou intelectual de instituições ou de pessoas, produzidos no decurso de suas funções. Esta é uma significativa divisão consensual que os torna objeto de estudo de diferentes ciências e, conseqüentemente, eles acabam por constituir acervos diferenciados quando reunidos para efeito de pesquisa, de testemunho e de disseminação. Os fins, no caso da biblioteca, serão culturais ou científicos; no caso do arquivo,

os documentos administrativos ou jurídicos, sendo estes, a longo prazo, históricos. O documento da biblioteca instrui, ensina; o do arquivo prova (Bellotto, 2014, p. 39).

A arquivística e a documentação pressupõem uma série de tarefas e atividades que se situam dentro de um processo entre a produção do documento e o uso que se venha a fazer deles. São justamente aquelas atividades que estão destinadas a colocar o documento em contato direto com o interessado, através de suas imediata identificação, resumo, análise, correlação e texto integral (se for o caso). O processo da documentação envolve um produtor de documentos, um documentalista, que vai registrá-los, normatizá-los, sistematizá-los, divulgá-los, e, finalmente, envolve também um pesquisador, que vai utilizá-los, interpretando-os como provas tecnológicas, científicas, sociais, jurídicas ou funcionais. É a documentação que aporta ao pesquisador tudo o que foi acumulado anteriormente no seu campo específico de pesquisa.

Esse é um desafio ao documentalista, a quem cabe assegurar a referência das fontes e garantir sua apresentação aos usuários e consulentes. A informação pode estar contida em material manuscrito, impresso ou audiovisual, armazenada em biblioteca, arquivo ou centro de documentação. É tarefa do documentalista saber empregar técnicas para racionalizar esse fluxo, reunir informações afins e torná-las o mais acessível possível. Temos então definidas as funções da documentação: reunir, conservar, indexar, resumir, possibilitar a consulta e divulgar as fontes de pesquisa. Tais tarefas cabem igualmente ao arquivo, à biblioteca e ao centro de documentação, embora sua existência, sua organicidade e o tipo de material sejam distintos.

Quanto ao tipo de documentação, na biblioteca ela é, em geral impressa e múltipla. Podemos ter documentos idênticos encontrados, simultaneamente, em várias bibliotecas. Já no arquivo, o acervo documental pode ser manuscrito ou impresso, mas a baixa tiragem ou mesmo a unicidade é o que melhor o define. Schellenberg (1959 *apud* Bellotto, 2014, p. 40) afirma que o fator impressão não é fundamental, destacando a tipografia do código textual. Segundo ele, os tipos tratados pelas bibliotecas são as publicações impressas, enquanto os documentos em forma textual os tipos tratados pelos arquivos. Sendo assim, podemos definir como biblioteca a instituição que reúne documentos múltiplos, por compra, doação ou permuta, produzidos por fontes diversas e resultantes de atividades de pesquisa ou de criações artísticas, técnicas ou científicas, com fins culturais, de ensino ou de instrução. Já o arquivo é a reunião, por passagem natural, de documentos oriundos de uma só fonte geradora e, em geral, constituídos em exemplar único, congregados em fundos e divididos em séries.

De acordo com Bellotto (2014) é no processo técnico da documentação, ou seja, da arquivística propriamente dita, que encontramos as diferenciações. Enquanto que na biblioteca, o tratamento documental é feito peça por peça, ainda que totalize uma grande coleção, no

arquivo, em geral, o tratamento é dispensado não necessariamente à unidade, mas a séries documentais que formam agrupamentos dentro dos diferentes fundos. Bibliotecas e arquivos adotam diferentes formas e procedimentos relativos a registros de entrada, mas enquanto que na biblioteca isso acaba por ser uma reunião artificial de documentos dos mais variados tipos, o arquivo, a partir de suas próprias coordenadas de definição é uma reunião orgânica na qual seu acervo acumula-se naturalmente.

Enquanto a biblioteconomia é regida por normas de arranjo e ordenação em sua classificação, a arquivística fundamenta-se em princípios gerais aplicados à natureza do material ordenado, à proveniência do documento, definindo seu fundo. A descrição de documentação de arquivo, feita através dos instrumentos de pesquisa, permite a identificação do material. Primeiramente as identificações mais gerais e abrangentes como guias, relações, repertórios. Depois as identificações mais minuciosas como inventários sumários e inventários analíticos. E ainda as identificações mais específicas como índices e catálogos sumários ou catálogos analíticos. Todas essas identificações, agora publicações, trazem os elementos descritivos dos documentos de arquivo, a saber: a unidade criadora do documento, a tipologia documental, a autoria, a função a que se referem, a ação que traduz a data, seguidos de breve resumo e de cota de identificação e localização.

Na biblioteca, a catalogação, via pela qual o usuário chega ao livro, nos traz elementos descritivos da publicação, permitindo que sejam identificados: autor, título, local, editor, data de impressão e assunto. A identificação bibliográfica deve ser sucinta, de acordo com a tendência moderna de racionalizar e simplificar a catalogação. No arquivo existe a necessidade que as séries documentais devam ser descritas em fichas. Nessa etapa, o perfil do usuário é muito importante, pois só conhecendo quem é e o que procura o seu habitual cliente ou pesquisador consulente pode-se especificar detalhes descritivos, porque de posse dos descritores, que traduzem o perfil do usuário, sua formação, suas demandas mais constantes, etc., e dos documentos, chegam-se, por fim, a uma combinação ideal de perfis.

De acordo com Bellotto (2014) é sempre em benefício dos usuários e clientes, consulentes e pesquisadores, de seus campos de domínio e saberes, que se faz urgente e necessária uma maior interação entre arquivos, bibliotecas e centros de documentação, estabelecendo-se redes de cooperação, pois a ação articulada entre as instituições armazenadoras e/ou as que se encarregam de transferir a informação técnica, cultural, científica, administrativa ou jurídica, nas suas áreas de especialização, pode enriquecer o campo da pesquisa, tanto no sentido de mais abundância e abrangência das fontes, como no sentido de

multiplicação de temas e abordagens. Só assim é possível fornecer um número maior e mais qualificado de conhecimentos a um maior número de pesquisadores.

Prosseguindo com o fluxograma que leva a informação do seu “continente primeiro ao seu destino” (Bellotto, 2014, p. 46), o documento-fonte ao seu consulente-pesquisador, parte-se da geração/produção/composição do documento, levadas a efeito pelo autor/administração; seguem-se a impressão e a tramitação do documento de arquivo, etapas estas anteriores ao armazenamento, que poderá ser por recolhimento (arquivo/acervo natural) ou por aquisição (biblioteca/coleção). Enfim, o material documentário será então submetido à organização, controle e descrição, tarefas de competência dos arquivistas e bibliotecários. Na sequência do fluxo da informação, a pertinente etapa seguinte é apresentar a documentação ao consulente-pesquisador, quem deverá assimilar e trabalhar o documento. Tal etapa será tão mais completa quanto mais corretamente a disseminação for realizada através dos serviços de bibliografia, de resumo e de indexação.

Em resumo, a importância desses serviços está na apresentação da informação contida nos documentos existentes no arquivo ou nos documentos técnicos, científicos ou culturais de bibliotecas em formatos mais sucintos, para que o consulente-pesquisador possa avaliar sua necessidade de consulta-los na íntegra ou não. Fica evidenciado então o quanto esse tipo de trabalho é especializado e que o documentalista deverá recorrer não só recorrer ao material de arquivo e de biblioteca, mas também servir-se dos instrumentos de pesquisa e técnicas de trabalho para que possa dar tratamento genuíno ao material disponível. O documentalista, para chegar a dar conta de suas tarefas, deverá estar devidamente instruído nas técnicas de busca, levantamento e rastreamento da informação especializada, assim como estar apto a realizar trabalhos de indexação e resumos. O grande mérito de operar o saber fazer está na disseminação da informação que consiste em não perder a informação. Resumir sem deformação ou mutilação.

Além disso, o documentalista deve estar muito atento à análise documentária, campo hoje muito em evidência, que também se torna objeto de estudos atual, tanto da biblioteconomia quanto da documentação arquivística. Assim, o arquivista pode se tornar também conhecedor dos fundamentos, dos princípios e das terminologias correntes em diversas áreas científicas, técnicas e culturais. Se for profissional atento e estiver habilitado a empregar a metodologia da análise documentária, ele estará apto a transferir informações contidas nos acervos de arquivos e bibliotecas através de instrumentos próprios, aos consulentes-pesquisadores, de forma rápida, eficaz e segura.

Ainda que o evoluir dos depósitos de arquivos tenha se dado de modo muito precário, sem maiores preocupações e regulamentações, ocorrendo de ao acaso e de forma muito precária em qualquer lugar que houvesse um canto vago para juntar papéis cujo trâmite já tinha encerrado, para a pesquisa em arquivo, qualquer consulente deve, a princípio, estar ciente deste evoluir histórico de toda a estrutura da máquina da administração pública ao longo do tempo. Enfim, é bom conhecer o organograma das instâncias governamentais, com seus desdobramentos no espaço e no tempo, a fim de entender as grandes linhas, quais os cargos e funções foram sendo estabelecidas ao logo do século⁴⁶.

Portanto, os primeiros arquivos surgem como fruto da ação cotidiana e em um acúmulo nem sempre organizado. À medida que as estruturas governamentais crescem, o depositar de documentos também se ampliava, ainda que atendesse somente às consultas do próprio corpo administrativo. Não havia ainda o caráter de arquivos públicos, mas apenas de arquivo de serviço, internos à crescente burocracia estatal. Hoje, no mundo moderno e contemporâneo, como o crescimento da máquina do Estado e da burocracia, o resultado é uma gigantesca multiplicação dos volumes de papéis públicos acumulados nas repartições. Cabe, claro, ao consulente-pesquisador desvendar onde se encontram os papéis que podem lhe servir, muitas vezes tendo que ultrapassar os obstáculos da falta de informação organizada e sem racionalização da burocracia pública.

Tabela I – Exemplos de Documentação e de Instituição Expedidora

Tipos de Arquivos	Exemplos de Tipos de Documentos Expedidos
Arquivos do Poder Executivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Correspondências: ofícios e requerimentos; ▪ Listas nominativas; ▪ Matrículas de classificação de escravos; ▪ Listas de classificação de votantes; ▪ Documentos sobre imigração e núcleos coloniais; ▪ Matrículas e frequências de alunos; ▪ Documentos de polícia; ▪ Documentos sobre obras públicas; ▪ Documentos sobre terras.
Arquivos do Poder Legislativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atas; ▪ Registros.

⁴⁶ Seria importante, nesse sentido, que os cursos de graduação disponibilizassem disciplinas em que os princípios básicos da arquivística em que suas teorias, métodos e técnicas fossem apresentados, permitindo o contato com as teorias de organização de acervos. Tal informação seria útil, ao revelar como os acervos deveriam ter sido organizados e como na prática acabaram sendo mais ou menos fiéis a tais princípios. Além de facilitar o desenrolar da pesquisa documental, esse conhecimento apontando, não apenas para uma futura opção profissional do historiador, mas sobremaneira, acerca da epistemologia moderna da escrita da história a partir do *A arqueologia do saber* (2014d/1969).

Arquivos do Poder Judiciário	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inventários e testamentos; ▪ Processos cíveis; ▪ Processos de crimes.
Arquivos Cartoriais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Notas; ▪ Registro civil.
Arquivos Eclesiásticos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Correspondências; ▪ Registros paroquiais; ▪ Processos.
Arquivos Privados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentos de empresas ou de interesses; ▪ Documentos particulares de famílias, de indivíduos.

Fonte: Bacellar (2011, p. 26).

Como é possível observar na Tabela I, além da documentação pública existente nos arquivos dos poderes públicos, cartoriais e eclesiásticos, outros conjuntos documentais de grande importância podem ser encontrados ainda, provenientes de fontes produtoras e acumuladoras muito originais. Ainda que a arquivística tradicional dos documentos privados nos mostre que quase todos os arquivos públicos possuem acervos com este tipo de documentação, no Brasil não há uma prática corriqueira de preservação documental privada, onde notícias de destruição e perda de importantes conjuntos documentais infelizmente são comuns. Quando a preocupação preservacionista incide sobre tais acervos ocorre a doação para arquivos públicos ou aquisição pelos centros de documentação especializados abertos à pesquisa. Ainda que muita documentação importante permaneça nas mãos de famílias ou de empresas desavisadas quanto ao real valor histórico e memorial do acervo privado, cabe ao historiador ou pesquisador investigar e localizar onde estão preservados, sob a guarda de quem, e buscar contatos para tentar ter acesso a esses acervos tão preciosos (Bacellar, 2011).

De maneira geral, os arquivos dos serviços públicos brasileiros enfrentam os mesmos problemas comuns aos demais serviços públicos como carência de recursos financeiros, falta de pessoal e instalações inapropriadas. São sempre tratados aos olhos governamentais como instituições e seções sem categoria, como “verdadeiros depósitos de papéis velhos e de funcionários problemáticos” (Bacellar, 2011, p. 49). É muito comum denominação da seção do arquivo em instituições ser “arquivo morto”, ignorando-se a preciosidade dos documentos depositados, esquecidos e ali mortificados. A política arquivística no Brasil ainda é bastante tímida e ineficiente, apesar dos esforços permanentes dos arquivistas e documentalistas.

Antigamente, arquivo nada mais era do que a cumulação estruturada e orgânica dos documentos produzidos e acumulados por uma entidade. Mais tarde, arquivo passa a ser amplamente entendido enquanto “todo o universo dos registros imprescindíveis ao funcionamento das instituições e à memória da humanidade” (Belloto, 2014, p. 23), no qual a seleção do documento de arquivo é de especificidade ímpar: transversal, ubíquo, acrônico e perene. Na arquivística tradicional, Bruno Delmas ([s./d.], [s./p.] *apud* Bellotto, 2014, p. 25), afirma, por exemplo, que até aqui, os arquivos servem para identificar (utilidade social), para provar (utilidade jurídica), para lembrar (utilidade administrativa), e, para compreender (utilidade científica). Teríamos, então, como por exemplo em David Gracy II ([s./d.], [s./p.] *apud* Bellotto, 2014, p. 25), diante dos arquivos, perguntas sobre quem somos nós. Ainda em vigor, portanto, uma arquivística funcional de aplicações modernas dos estudos da diplomática e da tipologia documental, a partir de instituições arquivísticas com seus acervos de conjuntos documentais, pautando práticas dos arquivistas, a partir da diplomática clássica com documentos, de áreas documentárias específicas e manejo identitário das tipologias documentais por áreas.

Atualmente, temos uma propedêutica voltada para a noção de “saber-poder de arquivo”, consubstancialmente, a partir do *A arqueologia do saber* (2014d/1969) do filósofo francês Michel Foucault (1926-1984), no qual a arqueologia é a análise do saber como arquivo discursivo, presente na prática do arquivista-arqueologista, na prática do arquivista pautado na arqueologia de base foucaultiana. Seguindo a mesma trajetória e história do pensamento, das ideias e da intelectualidade proferida e perpetrada pela Escola dos *Annales* e pela Nova História Cultural, de acordo com que expomos na Seção 3 desta Tese, o arquivista-arqueologista prossegue com a epistemologia crítica incrementada e elaborada sobre a arquivística tradicional da documentação histórica. É dessa forma que podemos problematizar a introdução da arqueologia na arquivologia moderna e contemporânea, colocando Michel Foucault como um divisor de águas entre a arquivística tradicional e a arqueologia histórica do saber. A aplicação da análise do saber como arquivo tem impacto sobre a propedêutica documental, sobre os arquivos gerais de guarda, e, sobremaneira, sobre a tarefa de agir sobre os acervos e sobre as coleções. Entretanto, a noção de arquivo em Foucault é ampliada, parte do documento mas agrega todo o conjunto de sistemas de enunciados, que podem se referir, tanto a um conjunto de acontecimentos ou de eventos, de um lado, quanto à objetivação de coisas, por outro. Mas esse sucinto entendimento só é possível com o *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas* (2016/1966) e o *A arqueologia do saber* (2014d/1969). Esses sistemas de enunciados configuram a densidade das práticas discursivas. As práticas discursivas são

capazes de instaurar os enunciados e seus sistemas como acontecimentos práticos e concretos, fazendo nascer e aparecer, tanto eventos como coisas. Em *A arqueologia do saber* (2014d/1969) ele problematiza a noção de arquivo da seguinte maneira:

Não entendo por esse termo a soma de todos os textos que uma cultura guardou em seu poder, como documentos de seu próprio passado, ou como testemunho de sua identidade mantida; não entendo, tampouco, as instituições que, em determinada sociedade, permitem registrar e conservar os discursos que se quer ter lembrança e manter a livre disposição. [...] **O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares** [...] (Foucault, 2014a, p. 157-158; grifo nosso)

Michel Foucault é sempre atento às questões do seu tempo e do seu fazer. Com a questão da literatura não poderia ser diferente. Para ele, assim como “o que é arquivo?” comporta uma propedêutica muito solene (2010, p. 08), “o que é literatura?” comporta uma propedêutica muito célebre (2016, p. 77). Estas duas questões não podem estar dissociadas quando do ato de escrever, quando do próprio exercício da literatura e da escritura. Em Michel Foucault, literatura é “o oco da linguagem” (2016, p. 81), lugar no qual se alojam fatos de linguagem e núcleo de práticas discursivas. É este “oco que é aberto na literatura, um oco onde ela teria de se alojar e, provavelmente recolher todo seu ser” (*idem, ibidem*, p. 77). Justamente aí dentro que a literatura torna-se uma linguagem textual, torna-se um texto feito de palavras, mas não de palavras como as demais palavras, mas de palavras que são suficientemente de tal modo separadas, selecionadas, escolhidas e arranjadas que, através destas palavras e de seus jogos, passam-se algo em torno do inefável. É assim que Foucault encontra Derrida, o arquivo encontra a escritura, o arquivo está contido na escritura, a escritura é a materialidade do arquivo, o arquivo é o mal radical da escritura.

4.2. O Arquivo e a Escritura na Literatura

Numa “tentativa de tornar a teoria literária moderna inteligível”, Eagleton (2006, p. VII) nos apresenta uma apresentação didática a respeito, sobretudo, acerca da relação desta com a Filosofia, a História e a Epistemologia das Ciências Humanas, das Ciências Sociais, das Ciências da Educação, dos Sistemas de Pensamento e das Mentalidades:

[...] não existe de fato, nenhuma “teoria literária” no sentido de um corpo teórico que se origine da literatura ou seja exclusivamente aplicável a ela. [...] [Da] fenomenologia e semiótica a estruturalismo e psicanálise, diz respeito *apenas* à escrita “literária”. Pelo contrário, **todas elas provêm de outras áreas das humanidades e têm implicações que em muito extrapolam a própria literatura** [...] (Eagleton, 2006, p. VII; aspas do autor; colchetes incluídos; negrito nosso).

Ao datar a uma importante transformação e rápido desenvolvimento sofridos na área da Teoria Literária no início do século XX, em 1917 quando da publicação de um importante discurso⁴⁷, Terry Eagleton (2006) nos chama a atenção para o fato de que, até o presente momento os conceitos de “literatura”, de “leitura” e de “crítica”, sofreram profundas alterações de entendimento naquele momento histórico. Para ele, tal revolução teórica, metodológica e epistemológica ainda hoje não foi capaz de ultrapassar os círculos de especialistas e impactar estudantes das diversas áreas. Ele nos lembra ainda, que desprezar as novas teorizações críticas e problematizações a respeito é uma forma de censura repressiva (repressão), ou seja, pensar que podemos nos sair bem sem a teoria nova é assumir nossa adesão permanente a uma teorização mais arcaica.

Ao tentar definir o que é literatura Terry Eagleton (2006) nos diz que se trataria, a princípio, de um tipo de escrita imaginativa no sentido de ficção, escrita esta que não é literalmente verídica. Definição questionável quando da distinção entre “fato” e “ficção” porque não conseguiremos estabelecer oposição entre “verdade histórica” de “verdade artística” (p. 2). Ele nos ilustra a questão, por exemplo, chamando a atenção para o uso da palavra “novela” (*novel*) entre no final do século XVI e início do século XVII, quando começou a ser usada

[...] tanto para acontecimentos reais quanto para fictícios, sendo que até mesmo as notícias de jornal dificilmente poderiam ser consideradas factuais. Os romances e as notícias não eram claramente factuais, nem claramente fictícios, a distinção que [hoje] fazemos entre estas categorias simplesmente não era aplicada [...] (Eagleton, 2006, p. 2; colchetes incluídos).

Na página 3 temos uma questão que é eminentemente crucial para os objetivos deste Projeto de Pesquisa de Tese Doutorado em Educação: “O fato de a literatura ser a escrita “criativa” ou “imaginativa” implicaria serem a história, a filosofia e as ciências naturais não-criativas e destituídas de imaginação?” (Eagleton, 2006, p. 3). Ampliemos, portanto, a problematização decorrente: “a filosofia e quem se ocupa dela e sua escrita, é criativa ou não?” ou “a escrita de quem se ocupa do ramo da filosofia é factual ou criativa?”. Nas Ciências Humanas e Ciências Sociais, tal como a História e a escrita de quem dela se ocupa, bem como

⁴⁷ Trata-se do artigo *Art as Device*, do formalista russo Vítor Sklovski. O Círculo Linguístico de Moscou, vulgarmente conhecido como formalismo ou estruturalismo russo, surgiu na Rússia antes da Revolução Russa de 1917. Suas ideias floresceram a partir de 1920, apesar da dificuldade stalinista. Trata-se de um grupo de críticos e militantes polêmicos que rompeu com doutrinas e questões simbólicas que dominavam até então. Dentre eles, além de Vítor Sklovski, temos Roman Jakobson, Victor Vinogradov, Ossip Brik, Yury Tynyanov, Boris Eichenbaum e Boris Tomashevski. Sobre o Círculo Linguístico de Moscou, bem como sobre linguística, estruturalismo, formalismo e construção como um todo, ver Tzvetan Todorov. (Org.). **Teoria da literatura:** textos dos formalistas russos. São Paulo: Editora da UNESP, 2013.

a Psicologia e a escrita de quem dela se ocupa, bem como a Pedagogia e a escrita de quem dela se ocupa, é criativo-imaginativa ou factual? Seriam escritas não criativo-imaginativas e destituídas de imaginação? Assim como as escritas das Ciências Naturais? Essa escrita é factual, verídica, objetiva, neutra, positivamente científica? Terry Eagleton nos ajuda a dirimir essa dúvida de maneira bem radical. Nos apresenta uma abordagem totalmente diferente do que temos até aqui, definível não pelo fato de ser ficcional, criativo-imaginativa ou verídico-factual,

[...] mas porque **emprega a linguagem de forma peculiar**. Segundo essa teoria, a literatura é a escrita que, nas palavras do crítico russo Roman Jakobson⁴⁸, representa uma “violência organizada contra a fala comum”. A literatura transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se sistematicamente da fala cotidiana [...]. [P]orque a tessitura, o ritmo e a ressonância das palavras superam o seu significado abstrato – ou, como **os linguistas diriam de maneira mais técnica, existe uma desconformidade entre os significantes e os significados**. Trata-se de um tipo de linguagem que chama a atenção sobre si mesma e exhibe sua existência material [...] (Eagleton, 2006, p. 3; aspas do autor; colchetes incluídos; negrito nosso).

Trata-se, portanto, de “uma organização particular da linguagem” (Eagleton, 2006, p. 4), com estrutura, mecanismos, leis e ordenamentos específicos, que devem ser estudados em si mesmo, não podendo ser reduzidos (reduccionismos) a alguma outra coisa ou algo ideológico, porque não se trata de veículo de ideias, nem uma reflexão, muito menos como uma reflexão sobre a realidade social, nem como uma encarnação transcendental. Deve ser entendida, portanto, como um fato material, a materialização de ideias, muito diferente de ideologia, cujo funcionamento deve ser analisado mais ou menos como se examina uma máquina, que também pode ser desmontável, pois é feita de palavras, não de objetos concretos ou sentimentos, “sendo um erro considerá-la como a expressão do pensamento de um autor” (Eagleton, 2006, p. 4). Seguindo estas pegadas e pisas, devemos, portanto, a princípio, transferir nossa atenção, concentrando nosso espírito prático e científico, na materialidade do texto literário em si.

Esta é a definição de “literário” apresentada pelos formalistas russos, de acordo com Terry Eagleton. A importância de se estudar o formalismo ou estruturalismo russo é que se trata do início da aplicação metodológica de se estudar a literatura a partir da linguística, pois foi a “aplicação da linguística ao estudo da literatura” (2006, p. 4). No entanto, a linguística em questão era do tipo formal, estava muito mais preocupada com os usos das estruturas da linguagem, e não com o que ela de fato poderia dizer. Aqui, a forma literária ou escola de um tipo específico de exercício de formalização textual antecedia ou precedia a expressão do seu conteúdo. “O conteúdo era simplesmente a “motivação” da forma, uma ocasião ou pretexto

⁴⁸ Roman Osipovich Jakobson (1896-1982) foi um pensador russo, considerado um dos mais importantes linguistas do século XX e um pioneiro da análise estrutural da linguagem, da poesia e da arte.

para um tipo específico de exercício formal” (p. 4), onde a análise do conteúdo literário é desprezada e marginalizada, porque sempre recorrem-se ou à Filosofia, ou à Sociologia, ou à Psicologia, ou à Pedagogia, ou mesmo à Andragogia e Psicanálise. Por exemplo, um personagem é apenas um artifício para se reunirem diferentes tipos de técnicas narrativas, explorando-se as formas. Mas no momento da análise do seu conteúdo enquanto crítica literária ou cultural, recorrem-se às Filosofia, História e Epistemologia das Ciências Humanas, das Ciências Sociais, das Ciências da Educação, dos Sistemas de Pensamento e das Mentalidades.

Foi essa insistência abnegada que originou a depreciação da escola russa, a partir do uso de várias denominações reducionistas atribuídas pela crítica antagonista. Embora eles não negassem que a arte tivesse uma relação com a realidade social, eles afirmavam cinicamente que essa relação fugia ao âmbito do trabalho crítico, ainda que fosse verdade que muitos deles estivessem envolvidos com as questões político-ideológicas da época. Só mais tarde eles passaram a reconsiderar a literatura como uma arbitrariedade de artifícios dentro de um sistema textual global. Artifícios e funções, mais ou menos arbitrarias, dentro de um sistema textual global, que incluíam: sons, imagens, ritmo, sintaxe, métrica, rima, ou seja, os artifícios das técnicas narrativas,

[...] na verdade incluíam todo o estoque de elementos literários formais; e o que todos esses elementos tinham em comum era o seu efeito de “estranhamento” ou de “desfamiliarização”. A especificidade da linguagem literária, aquilo que a distinguia de outras formas de discurso, era o fato de ela “deformar” a linguagem comum de várias maneiras. Sob a pressão de artifícios literários, a linguagem comum era intensificada, condensada, torcida, reduzida, ampliada, invertida. Era uma linguagem que se “tornara estranha”, e, graças a este estranhamento, todo o mundo cotidiano, transformava-se, subitamente, em algo não familiar. Na rotina da fala cotidiana, nossas percepções e reações à realidade se tornam embotadas, apagadas, ou, como os formalistas diriam, “automatizadas”. A literatura, impondo-nos uma consciência dramática da linguagem, renova essas reações habituais, tornando os objetos mais “perceptíveis”. Por ter de lutar com a linguagem de forma mais trabalhosa, mais autoconsciente do que o usual, o mundo que essa linguagem encerra é renovado de forma intensa [...] O discurso literário torna estranha, aliena a fala comum; ao fazê-lo, porém, paradoxalmente nos leva a vivenciar a experiência de maneira mais íntima, mais intensa. Estamos quase sempre respirando sem ter consciência disso; como a linguagem, o ar é, por excelência, o ambiente em que vivemos. Mas se de súbito ele se tornar mais denso, ou poluído, somos forçados a renovar o cuidado com que respiramos, e o resultado disso pode ser a intensificação da experiência de nossa vida material [...] (Eagleton, 2006, p. 5-6; aspas do autor).

Para Terry Eagleton (2006), primeiramente, é preciso desnaturalizar a falsa ideia de que existe uma “linguagem normal”, uma “linguagem única”, uma “linguagem unitária”, usada de maneira qualitativamente e normativamente equânime por todos os membros da sociedade. Melhor seria entender que existe uma “linguagem comum”. Mesmo entendendo que exista uma “linguagem comum” ela só vale dentro desse ou daquele grupo. Ainda assim, é o melhor

caminho para entendermos o que os formalistas russos estavam querendo dizer quando “consideravam a linguagem literária como um conjunto de desvios da norma, uma espécie de violência linguística: a literatura é uma forma “especial” de linguagem “comum”, que usamos habitualmente” (p. 7). Obviamente, para se identificar o desvio é necessário que se possa identificar antes de qual norma se afastou, de qual “linguagem normal” ou de qual “linguagem comum” se trata esse afastamento ou desvio que está sendo considerado. Terry Eagleton (2006, p. 7) lembra que “qualquer linguagem em uso consiste em uma variedade muito complexa de discursos, diferenciados segundo a classe, região, gênero, situação, etc., os quais de forma alguma podem se simplesmente unificados em uma única comunidade linguística homogênea”. Nesse ponto, ao ilustrar tal diferenciação, o autor nos faz imaginar uma situação que nos ajuda a demonstrar nossa episteme arqueogenealógica nesta Pesquisa de Tese em Educação:

[...] Se deparássemos com um fragmento escrito isolado de alguma civilização há muito desaparecida, não poderíamos dizer se se tratava ou não de “poesia” apenas pelo exame que faríamos dele, já que não teríamos acesso aos discursos “comuns” daquela sociedade; e mesmo se uma pesquisa revelasse posteriormente que esse texto era um “desvio” da norma, ainda assim não ficaria provado que se tratava de poesia, pois nem todos os desvios linguísticos são poéticos. [...] Um simples passar de olhos sobre o texto não seria suficiente para dizermos que não se tratava da literatura “realista”, se não dispuséssemos de maiores informações acerca de sua real função, enquanto fragmento escrito no seio da sociedade em questão (Eagleton, 2006, p. 7-8).

Este fragmento ilustra outra característica fundamental do texto literário: seu caráter diferencial ou diferença (*différence*). A partir dos formalistas temos claro que o caráter literário de um texto advém de *relações diferenciais entre um tipo de discurso e outro*, ainda que não fosse uma característica perene e dependesse do contexto, inclusive histórico. A partir dos formalistas estabelece-se as relações entre normas e desvios discursivos, relações diferenciais entre discursos, diferenciação entre um discurso e outro, como critério fundamental na teoria, análise e crítica literária. Assim, estabelecendo-se essas relações diferenciais entre discursos, em outras palavras, relativizando-os, reconhecemos as normas e desvios que os modificam, dependendo, é claro, de um contexto social ou histórico para outro. Nesse sentido o que é literatura ou não,

[...] depende de nossa localização num dado momento. A “estranheza” de um texto não é garantia de que ele sempre foi, em toda parte, “estranho”: era-o apenas em contraposição a um certo pano de fundo linguístico normativo, e, se este se modifica, um tal fragmento escrito poderia deixar de ser considerado literário. [...] [O] caráter “literário” advinha das **relações diferenciais entre um tipo de discurso e outro**, não sendo, portanto, uma característica perene. Eles [os formalistas] não queriam definir a “literatura”, mas a “literaturidade” – os usos especiais da linguagem –, que não apenas podiam ser encontrados em textos “literários”, mas também em muitas outras circunstâncias exteriores a eles. Quem acredita que a “literatura” possa ser definida

por esses usos especiais da linguagem tem de enfrentar o fato de que há mais metáforas na linguagem usada habitualmente [...] (Eagleton, 2006, p. 8; grifos do autor; colchetes incluídos; negrito nosso).

Percebemos, portanto, que a essência do texto literário, da literatura, da literariedade, da literacia, da escritura, do arquivo de saber-poder, é sua diferença (*différence*), seu estranhamento, seu estrangeirismo, seu contraste como relação a um discurso outro. Pensar a habilidade literária como os formalistas o fazem é pensar toda a escritura como poesia, e, por conseguinte, estender tais técnicas à prosa. Consequentemente, além desse estranhamento metafórico como especialidade refinada da literatura, em poesia, em prosa, ou apenas enunciativa, dita ou escrita, podem ser trabalhados com engenhosidade tal que todos podem ser considerados estranhos, assim, concluindo-se que “a “literatura” pode ser tanto uma questão daquilo que as pessoas fazem com a escrita como daquilo que a escrita faz com as pessoas” (*op. cit.*, p. 10; grifo do autor; negrito nosso).

Nesse ponto, este autor complica um pouco mais o entendimento destacando a função pragmática ou não da literatura: “a literatura é um discurso “não-pragmático”” (*op. cit.*, p. 11). Esta seria uma outra característica importante quando da teoria, da análise e da crítica literária: seu uso operacional, seu uso pragmático ou não. Aqui, aplicam-se as convenções da leitura ao uso das palavras, às práticas de significação ao uso funcional geral da palavra, dando-lhes uma significação mais ampla e, provavelmente, mais profunda. A princípio um discurso não possui uma finalidade prática imediata e refere-se apenas a um estado geral de coisas. Contudo, dependendo da maneira de falar das coisas, pode-se empregar uma linguagem peculiar de um modo diferente a fim de tornar esse fato evidente. Mais uma vez temos outra importante dica do que vem a ser literatura: “uma espécie de linguagem *auto-referencial*, uma linguagem que fala de si mesma” (*op. cit.*, p. 12; itálico do autor; negrito nosso). Ainda assim,

[...] Em grande parte daquilo que é classificado como literatura, o valor verídico e a relevância prática do que é dito é considerado importante para o efeito geral. Contudo, mesmo considerando que o discurso “não-pragmático” é parte do que se entende por “literatura”, segue-se dessa “definição” o fato de a literatura não poder ser, de fato, definida “objetivamente”. A definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve *ler*, e não da natureza daquilo que é lido. Há certos tipos de escritos – poemas, peças de teatro, romances – que, de forma claramente evidente, pretendem ser “não-pragmáticos” nesse sentido, mas isso não nos garante que serão realmente lidos dessa maneira [...] (Eagleton, 2006, p. 8; grifos do autor).

Com Terry Eagleton (2006) conseguimos chegar cada vez mais perto daquilo que entendemos ser a episteme arqueogenealógica e sua aplicabilidade aos currículos universitários.

[...] Se é certo que muitas das obras estudadas como literatura nas instituições acadêmicas foram “construídas” para serem lidas como literatura, também é certo que muitas não o foram. Um segmento de texto pode começar sua existência como história ou filosofia, e depois passar a ser classificado como literatura; ou pode começar como literatura e passar a ser valorizado por seu *significado arqueológico*. Alguns textos nascem literários, e outros tal condição é imposta. Sob esse aspecto, a produção do texto é muito mais importante do que seu nascimento. O que importa pode não ser a origem do texto, mas o modo pelo qual as pessoas o consideram. Se elas decidirem que se trata de literatura, então, ao que parece, o texto será literatura, a despeito do que o seu autor tenha pensado [...] (Eagleton, 2006, p. 13; aspas do autor; negrito nosso).

Nesse sentido, podemos pensar a literatura menos como uma qualidade inerente ou como qualidades evidenciadas no escrito ou no fragmento, mas como um conjunto de qualidades concedidas ao texto a partir das maneiras variadas com que os sujeitos se relacionam com o a escrita. Enfim, não existe uma essência daquilo que é ou não literatura porque qualquer fragmento de escrita pode ser considerado não-pragmaticamente, se é que é isto que se considera quando do significado de ler um texto como literatura, bem como qualquer escrito poderia ser lido poeticamente. Portanto, literatura talvez seja qualquer tipo de escritura que, por alguma razão, passou a ser altamente valorizada, evidenciando seu caráter arqueogenealógico. Ainda assim, para Terry Eagleton (2006), a possibilidade de entendermos mais conscienciosamente ou distinguirmos mais nitidamente entre as maneiras “prática” e “não-prática” de nos relacionarmos com a linguagem e com a linguística, ainda está muito longe de ser clara na cultura, sobremaneira, dentro da cultura epistemológica e universitária. Ratifico, portanto, sua relevância cultural, epistemológica, arqueogenealógica, ontológica, e, quiçá, cosmológica!

De qualquer forma, o melhor caminho a partir de Terry Eagleton (2006) é historicizar o significado do que é literatura e literário. No decorrer de muitas sociedades, a literatura teve funções absolutamente práticas, inclusive como função religiosa. A distinção entre “prático” e “não-prático” talvez só seja possível numa sociedade contemporânea como a nossa, na qual a literatura deixou de ter grande função prática. Ele conclui que ainda não temos o segredo da literatura, mas com certeza, nessa diferenciação entre o que é literatura ou não, o escrever bonito ou não, também tem seu peso. Aqui encontramos outro critério de diferenciação na teoria, análise e crítica literária: seu valor estético. De um modo geral, os sujeitos do senso comum consideram a literatura como a “a escrita que lhes parece *bonita*” (*op. cit.*, p. 15, grifo do autor). O julgamento de valor estético do texto, segundo ele, parece ter, sem dúvida, muita relação como o que se considera literatura e com o que não se considera.

Com Terry Eagleton (2006), chegamos a um ponto crucial desta Pesquisa de Tese em Educação: a definição de literatura como uma espécie de escrita em geral muito respeitada, altamente valorizada e abrangentemente esclarecedora, escrita valiosa. A boa, bonita e bela escrita, oriunda de um autor com uma certa capacidade de percepção da gramática que usa, converte-se em estilo polido, estiloso, estético, beletrista. Ou seja, o modo pelo qual o sujeito usa os recursos da língua, linguagem ou de determinada linguagem em específico, para expressar pensamentos, sentimentos, comportamentos, para se posicionar, se declarar ou pronunciar em discurso, este ou aquele estado mental ou subjetivo, consciente ou inconsciente. No entanto, este autor nos alerta que avaliar escritos esteticamente, aplicar o critério estético a uma escritura, ainda que muito esclarecedora, possui

[...] uma consequência bastante devastadora. Significa que podemos abandonar, de uma vez por todas, a ilusão de que a categoria “literatura” é “objetiva”, no sentido de ser eterna e imutável. Qualquer coisa pode ser literatura, e qualquer coisa que é considerada literatura, inalterável e inquestionavelmente – Shakespeare, por exemplo –, pode deixar de sê-lo. Qualquer idéia de que o estudo da literatura é o estudo de uma entidade estável e bem definida, [...] pode ser abandonada como uma quimera. Alguns tipos de ficção são literatura, outros não; parte da literatura é ficcional, e parte não é; a literatura pode se preocupar consigo mesma no que tange ao aspecto verbal, mas muita retórica elaborada não é literatura. A literatura no sentido de uma coleção de obras de valor real é inalterável, distinguida por certas propriedades comuns, não existe. Quando deste ponto em diante, eu utilizar as palavras “literário” e “literatura” neste livro, eu o farei com a reserva de que tais expressões não são de fato as melhores; mas não dispomos de outras no momento [...] (Eagleton, 2006, p. 16; grifos do autor).

Começando a concluir, não há uma tradição literária que seja essencialmente valiosa em si mesma. A condição da bela escrita, do beletrista, da *belles lettres*, é ambígua e anfíbia! Uma escrita ou escritura pode ser considerada uma espécie de texto respeitável e ainda assim não ser bom, bonito ou justo! A dedução e a definição de uma literatura, de uma escritura, ou de um escrito ter esse ou aquele valor e, dessa forma, encontrar sua estabilidade, varia de acordo com o juízo de valor histórico-social e cultural que dele fazemos. Por exemplo, selecionando e prescrevendo a leitura deste ou daquele fragmento arqueogenealógico num programa curricular de ensino universitário! Assim começa um fluxo canônico de fragmento textual, no que concerne à literatura acadêmica, por exemplo. E é o que nos interessa aqui. Nesse sentido, a importância da seleção, a importância da sua diferenciação, da função diferencial do fragmento, está ligado ao conceito público sobre o tipo de escrita considerado como digno de valor. Para entrar nesse fluxo canônico e repousar na tradição, a escritura deve passar pelo *constructo histórico*, ou seja, ser modulada, num determinado momento histórico, por um grupo específico de sujeitos, que possuem motivos particulares. Sendo assim,

[...] Não existe uma obra ou uma tradição literária que seja valiosa *em si*, a despeito do que se tenha dito, ou se venha a dizer, sobre isso. “Valor” é um termo transitivo: significa tudo aquilo que é considerado como valioso por certas pessoas em situações específicas, de acordo com critérios específicos e à luz de determinados objetivos. Assim, é possível que ocorrendo uma transformação bastante profunda em nossa história, possamos no futuro produzir uma sociedade incapaz de atribuir qualquer valor a Shakespeare. Suas obras passariam a parecer absolutamente estranhas, impregnadas de modos de pensar e sentir que essa sociedade considerasse limitados ou irrelevantes. Em tal situação, Shakespeare não teria mais valor do que muitos grafitos de hoje. E embora para muitos essa condição social possa parecer tragicamente empobrecida, creio que seria dogmatismo não considerar a possibilidade de que ela resultasse de um enriquecimento humano geral [...] (Eagleton, 2006, p. 17-18).

Registremos, por fim, que há uma espécie de nova desconstrução em andamento, representada sobretudo pelos textos e pelos fundamentos que decorrem de Derrida, incrementados pelo historicismo de Michel Foucault, para quem cada época possui uma episteme específica e intransferível. Foucault entende por episteme o padrão que unifica a diversidade de discursos de uma época, e, sendo assim, a partir daí, a produção de um autor passa a ser entendida como a apropriação singular dos discursos coletivos de seu tempo (arquivos discursivos). Em função disso, reinauguram-se o esforço pela reconstrução das formas mentais do passado: redesenha-se o espaço da arqueologia, que conduz ao abandono de certas generalizações que procuram unificar a diversidade da história a partir de categorias do presente. É o que se observa, por exemplo, com o conceito de escola literária. Boa parte dos chamados estilos de época não passam de discursos atuais voltados para a anulação da diversidade de práticas do passado. Paralelamente, recusa-se a leitura sincrônica das formas literárias, em franco progresso em outros setores da produção cultural. Uma possível alternativa contra essas supostas formas anacrônicas de leitura tem sido o estudo das poéticas, que faculta a apreensão da diversidade sem desconsiderar a unidade específica de cada período. Tal estudo pressupõe o conceito de história literária como a contínua reapropriação dos diversos discursos do homem. Nesse sentido, o passado não atua sobre o presente: o presente é que se apropria do passado como forma de legitimação do ponto de vista segundo o qual se emitem os juízos. É assim que a desconstrução deve passar a ser entendida: não como um método, nem como uma técnica e nem tampouco como um modelo de crítica que possa ser sistematizada e regularmente aplicada a teorias, textos ou conceitos.

4.3. A Arqueogenealogia do Arquivo e a Gramatologia da Escritura

Para explicitarmos ainda mais o encontro entre os dois conceitos de ambos os filósofos, dentro do limite dos objetivos gerais desta Pesquisa de Tese em Educação, destacam-se o conjunto dos escritos contidos em *A arqueologia do saber*, de Michel Foucault (1927-1984), texto originalmente publicado em 1969, e, em *Gramatologia*, de Jacques Derrida (1930-2004), texto originalmente publicado em 1967. Podemos afirmar a princípio que, o que Foucault chama de arqueologia, Derrida chama de gramatologia. Teríamos duas ciências distintas em ambos os filósofos, com objetos também distintos e demarcados, assim como os seus métodos e as suas técnicas, e, por fim, com toda uma epistemologia subjacente (da ciência, da pesquisa, do trabalho acadêmico) ou, simplesmente, episteme, ou ainda como meu orientador se refere em seu texto de estágio de pós-doutoramento em Filosofia da Educação de “episteme dos métodos” (Paixão, 2013, p. 43-4)⁴⁹.

Começamos então com a síntese-dialética que infla esta tese de hipóteses que é a de que teríamos uma arqueogenealogia do arquivo em Foucault, enquanto que, em Derrida, teríamos uma gramatologia da escritura. A arqueologia enquanto ciência teria o arquivo como objeto. A gramatologia enquanto ciência teria a escritura enquanto objeto. Em ambos os filósofos da linguagem, da linguística e da literatura na contemporaneidade, em ambos os conjuntos de sus escritos acima citados, podemos encontrar a ruptura com a unidade universal do signo e do gênero, como por exemplo, as aplicadas em “livro”, em “obra”, e em “autor”, e, porque não com a unidade universal do signo e do gênero “texto” e do signo e do gênero “documento”. O que na figura-fundo é o problema do signo, do significante e do significado supostamente universal. O que na figura-fundo é o problema estrutural universal da linguagem, da linguagem literal em estruturas sintáticas elementares básicas que compõem ou a frase para a Língua Portuguesa, ou a proposição na Filosofia Lógica e na Filosofia da Linguagem, ou a enunciação para Psicologia da Linguagem ou Psicossociolingüística.

Foucault percorre uma ruptura epistemológica com a noção de “continuidade”, de “tradição” e de “influência”, quando da comunicação e da transmissão, enquanto que Derrida propõe outra fórmula para o signo, não mais a do significante-significado, mas a do significante-de-significante, como por exemplo, em “*devoir*-mulher”, em “*devoir*-homem” e em “*devoir*-gay”. Esta Pesquisa de Tese em Educação busca estar familiarizada com ambas as técnicas

⁴⁹ A “episteme dos métodos” consiste numa síntese-dialética que problematiza a “pretensão de introduzir um diálogo sobre a ciência (episteme) que temos ou não do caminho (método) de uma pesquisa em educação quanto ao seu fundamento epistemológico” (Paixão, 2013, p. 43-4).

hermenêutico-interpretativas da prática enunciativo-discursiva do processo de significação, mais epistemologicamente vigilante, exercendo a marcação da “vigilância epistemológica” (Paixão, 2013, p. 53), atento quando do romper epistemológico da unidade-síntese em questão, atento quando do processo de “ruptura da barreira epistemológica” (Ferreira & Paixão, 2020) da síntese-universal do signo, quando da utilização das terminologias complexas, tais como, as de “livro” e de “obra”, as de “autor” e de “autoria”, as de “texto” e “documento”, por exemplo, porque são estas que, mais abalariam, por conseguinte, os universais de “arquivo” e de “escritura”, por exemplo.

Chegamos, portanto, no momento em que precisamos admitir que tais nomes são grandes tipos de discurso, ou das formas de discurso, ou mesmo como têm sido tratados enquanto gêneros de discurso, de *discurso-objeto*, e que, tradicionalmente, também têm sido tratados, eminentemente, enquanto opostos, como nos revela Foucault com as unidades-síntese de “filosofia”, de “literatura”, de “ciência”, de “história” e de “ficção”, tornando-se espécies de grandes gêneros individualizadores “no nosso mundo de discursos” e que “nós próprios não estamos seguros do uso destas distinções” (Foucault, 2014, p. 27).

Mas, enfim, são estas, para o objetivo desta Pesquisa de Tese em Educação, as unidades-sínteses de que se têm preciso deixar urgentemente em suspenso, em suspensão fenomenológica, em suspensão eidética imediata. O livro enquanto unidade-síntese da cultura material da civilização ocidental, possuindo, nesse caso, um lugar que ocupa um espaço determinado, com um conjunto de signos, um acervo de signos, com um valor econômico no interior de jogos capitalísticos. É a partir do estabelecimento da problematização da unidade-síntese “livro” que é possível o estabelecimento da problematização da unidade-síntese “obra”, agora já com noções atribuídas a um certo número de documentos, de textos, de arquivos, de escritos, de escrituras, dentro dos quais reconhecemos que há uma delimitação diferente, enquanto campo do discurso que possui um conjunto de enunciados, no interior de certo número de textos, aos quais, só depois de tudo isso se pode atribuir certa autoria. O livro é um volume de uma unidade material do formato da prática discursiva e da prática enunciativa concreta, partindo de ditos ou de enunciados de arquivo discursivo em vigor, de arquivo em uso corrente, que podem ainda ser convertidos em arquivos escritos em texto de documento, ampliando a noção de escrita e a noção de texto em escritura, mas que Foucault (2016, p. 5; 2014, p. 27) justifica respaldando-se em noção como as de “remissão”, de “rede de remissão” e de “sistema de remissões” no *A arqueologia do saber* (2104d/1969) e no *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas* (2016/1966). Neste caso, o professor-pesquisador em

formação vigila a função de remissão de *arquê*⁵⁰... Enquanto que para Derrida (2019, p. 7; 2019a, p. 1) um volume de uma unidade material do formato da prática discursiva e da prática enunciativa concreta, partindo de ditos ou de enunciados de arquivo discursivo em vigor, de arquivo em uso corrente, que podem ainda ser convertidos em arquivos escritos em texto de documento, ampliando a noção de escrita e a noção de texto em escritura, mas que ele justifica no *Gramatologia* (219/1967) e no *A escritura e a diferença* (2019a/1967), enquanto uma coleção de palavras num acervo documental diferenciado, uma coleção gramatical de palavras de sistemas temáticos com objetos específicos que compõem um texto escrito separado e documentalmente diferenciado. Neste caso, o professor-pesquisador em formação vigila a função de *arconte*⁵¹...

4.4. O Arquivo e a Escritura em Jacques Derrida

Jonathan Kendall (2004), jornalista do The New York Times, responsável em tornar público um obituário acerca da perda deste “teórico abstruso”, talvez seja o responsável pela síntese mais didática acerca do patrimônio deixado por Jacques Derrida (1930-2004), patrimônio teórico-conceitual, metodológico e epistemológico vulgarmente conhecido como desconstrucionismo:

O Sr. Derrida era conhecido como o pai da desconstrução, o método de investigação que **afirmava que toda a escrita era cheia de confusão e contradição, e que a intenção do autor não poderia superar as contradições inerentes roubando textos – seja literatura, história ou filosofia – de veracidade, significado absoluto e permanência.** O conceito acabou sendo aplicado a toda a gama de artes e ciências sociais, incluindo linguística, antropologia, ciência política e arquitetura (Kendall, 2004, [s. p.]; grifo nosso).

A palavra escrita e os escritos arquivados na escritura mesma de Jacques Derrida (1930-2004) é densa, complexa, hermética, de difícil leitura e de difícil incursão de entendimento das ideias centrais e de entendimento acerca de qual história carregam. Tentaremos didatizar um tanto quanto possível aos interesses centrais de nossa Pesquisa de Tese em Educação. Para tanto realizamos diversas consultas quando do momento de utilização de *Gramatologia* (2019/1967),

⁵⁰ Do grego *arkhé*. Para a filosofia grega trata-se das estruturas elementares básicas dos princípios formativos do universo ou do Universo, e, portanto, da essência da criação e das formas; das causas; dos fundamentos; dos princípios.

⁵¹ Do grego *arkhon*. Na Grécia Antiga, referia-se à classe de magistrados da qual o governo grego designava a guarda de documentação oficial.

A escritura e a diferença (2019a/1967) e *Mal de arquivo: uma impressão freudiana* (1994/2001).

Mal de arquivo: uma impressão freudiana (1994/2001), um dos últimos textos dele, é a compilação de sua participação numa importante conferência internacional realizada em Londres no ano de 1994, organizada por iniciativa da Sociedade Internacional de História da Psiquiatria e da Psicanálise. Este evento foi um colóquio temático intitulado *Memória: a questão dos arquivos* e a conferência foi inicialmente intitulada *O conceito de arquivo: uma impressão freudiana* (1994/2001). A mudança do título explicita mais as ideias historiadas nesse registro. Mal de arquivo tem uma dupla interpretação: desse jeito ele se refere tanto os acontecimentos de meados do século XX, como as duas Grandes Guerras, que podem ser classificados como tendendo ao “mal radical” e à “pulsão de morte” (como em Freud), ou ainda repletos de “mal banal” ou de “banalidade do mal” (como em Arendt); e, também, como uma “maldição” que visivelmente afeta todos aqueles que se deixam seduzir pela documentação arquivística e escriturária, pela documentação do arquivo e da escritura, enfim, pela arqueogenealogia do arquivo e pela gramatologia da escritura.

Mal de arquivo: uma impressão freudiana (1994/2001) é um importante texto sobre a relação entre a memória e o arquivo, a partir de uma leitura freudiana e psicanalítica. Com esta perspectiva teórica, busca reelaborar e ampliar o entendimento dessa relação nos níveis político, ético, jurídico e técnico, em suas dimensões “toponomológica”, “mnemotécnica” e “arquiviolítica”. A Teoria Psicanalítica e “a psicanálise *deveria* provocar uma revolução ao menos potencial à problemática do arquivo” (Derrida, 1994/2001, p. 08), “sobre seu próprio arquivo, sobre o conceito de arquivo e de arquivamento” (p. 15). E mais “sobre a historiografia. Não somente sobre a historiografia em geral, não somente sobre a história do conceito de arquivo mas talvez sobre a história da formação de um *conceito em geral*” (p. 15).

Os textos etimológicos acerca de *arquivo* sempre remontam ao radical grego-latino *arkhê*, que designa tanto *origem* ou *começo*, quanto *comando*. Concedendo, imediatamente, os dois caminhos de entendimento possíveis, a dupla face, dupla personalidade do significado que carrega: o significado topológico e o significado nomológico, remetendo a clássica problemática dos lugares, o lugar físico e o lugar da lei, respectivamente. Para Derrida (1994/2001) o documentalista-arquivista estilo arqueogenealogista é uma função *toponomológica*: topológica e nomológica ao mesmo tempo. A arquivística é topo-nomológica e envolve a utilização do princípio da origem e do princípio do comando, evocando ordem e ordenamento de origem e de início, como a ordem e ordenamento de comando. É assim que

[...] designa ao mesmo tempo, o *começo* e o *comando*. Este nome coordena aparentemente dois princípios em um: o princípio da natureza ou da história, *ali onde* as coisas *começam* – princípio físico, princípio histórico ou ontológico –, mas também o princípio da lei *ali onde* os homens e os deuses *comandam*, *ali onde* se exerce a autoridade, a ordem social, *nesse lugar* a partir do qual a *ordem* é dada – princípio nomológico [...]. *Ali onde*, foi o que dissemos, e *nesse lugar*. Como pensar esse *ali*? E como pensar este ter lugar ou este tomar o lugar do *arkhê*? [...]. [O] vocábulo remete [...], ao *arkhê* no sentido *físico*, *histórico* ou *ontológico*; isto é, ao originário, ao primeiro, ao principal, ao primitivo em suma, ao começo. Porém, ainda mais *ou antes* ainda, “arquivo” remete ao *arkhê* no sentido nomológico, ao *arkhê* no comando [...] (Derrida, 2001, p. 11; grifos no autor; negritos nossos).

O arquivo abriga uma memória e um acesso à essa memória. Melhor dizendo, abriga uma briga entre a memória e o esquecimento, com a história no meio, como diria Paul Ricoeur (2007), complementado por Derrida (1994/2001, p. 12): “desta memória que ele abriga: é o mesmo que dizer que a esquece” e “ao contrário daquilo que geralmente se imagina, tal conceito não é fácil de arquivar”. Para Derrida temos muita dificuldade, em estabelecê-lo, em interpretá-lo e em aplicá-lo no documento, na documentação, na consignação e na domiciliação que detemos já a partir do nome que o nomeia, a saber, o “arquivo”. Envolve a consignação domiciliar ou domiciliação para o exercício de uma função árquica, uma função autárquica, uma função patriárquica ou uma função fratriárquica, tradicionalmente conhecida por função arcôntica, para exercício do poder arcôntico entre os antigos grego-romanos designados arcontes: o *arkhêion* greco clássico. O arconte ou *arkhêion* era uma classe de magistrados da qual o governo grego designava a guarda de documentação oficial. Era na casa residencial ou residência oficial da alta magistratura superior grega o local onde ocorriam a guarda. A essa classe de cidadãos que detinham algum exercício de poder político-jurídico

[...] reconhecia-se o direito de fazer ou de representar a lei. Levada em conta sua autoridade publicamente reconhecida, era em seu lar, nesse *lugar* que era a casa deles (casa particular, casa de família ou casa funcional) que se depositavam então os documentos oficiais. Os *arcontes* foram seus primeiros guardiões. Não eram responsáveis apenas pela segurança física do depósito e do suporte. Cabiam-lhes também o direito e a competência hermenêuticos. Tinham o poder de *interpretar* os arquivos. Depositados sobre a guarda desses arcontes, esses documentos diziam, de fato, a lei: eles evocavam a lei e convocavam à lei. Para serem assim guardados, na jurisdição desse *dizer a lei* eram necessários ao mesmo tempo um guardião e uma localização. Mesmo em sua guarda ou em sua tradição hermenêutica, os arquivos não podiam prescindir de suporte nem de residência (Derrida, 2001, p. 12-13; grifos no autor; negritos nossos).

O excerto acima abriga a teoria da domiciliação e a teoria da consignação de Derrida acerca dos arquivos escritos e das escrituras. A domiciliação representa o porte consensual de domicílio da documentação. É no porte, na guarda e na tutela domiciliar que nasce o arquivo em sua arqueogeneologia mais radical. Mas Derrida não pára por aí. Além do poder de porte que

ocorre na domiciliação da documentação, propõe também o seu poder de consignação. Teríamos, portanto, primeiro a domiciliação, depois a consignação como plenos poderes concedidos de identificação, de unificação, de classificação, de seriação, de interpretação, de hermenêutica e de codificação. Derrida aprofunda o debate ratificando o seguinte acerca da consignação:

[...] Por consignação não entendemos apenas, no sentido corrente desta palavra, o fato de designar uma residência ou confiar, pondo em reserva, em um lugar e sobre um suporte, mas o ato de consignar **reunindo os signos**. Não é apenas a **consignatio** tradicional, a saber, a prova escrita, mas aquilo que toda e qualquer **consignatio** supõe de entrada. A **consignação** tende a coordenar um único **corpus** em um sistema ou uma sincronia na qual todos os elementos articulam a unidade de uma configuração ideal [...]. O princípio arcôntico do arquivo é também um princípio de consignação, isto é, de reunião (Derrida, 2001, p. 14; grifos no autor; negrito nosso).

A consignação (*consignatio*) como função que realizamos num *corpus*, enquanto vamos reunindo os signos, é o pano de fundo da topo-nomologia privilegiada de um arquivo. É num arquivo em escritura que ocorre o entrecruzamento do topológico e do nomológico, do lugar e da lei, do suporte e da autoridade. É num arquivo em escritura o lugar onde ocorre a experiência da *memória* e o retorno à origem, mas também o *arcaico* e o *arqueológico*, a lembrança ou a escavação, em suma, a busca pré-histórica, num desejo de memória. Sobre a *arkhê* incidirá uma sequência de clivagens arqueológicas que não cessará de dividir todo o *léxico*. O momento, o evento, o acontecimento é a peleja do arquivo, da documentação, do documento, ou da escritura em sua problematização *mnêmica* ou *mnemônica*, ou melhor ainda, *mnemotécnica*. Ou seja, estas em sua relação com a materialidade do arquivo, que ocupa o lugar de uma estrutura ausente, porque ele, o arquivo, está por alguma coisa, está no lugar de alguma coisa, e, é por ela que o arquivo existe. O arquivo resguarda um significado ou uma significação. Ele precisa de um suporte de memória, pois precisa resistir

[...] não somente ao esquecimento, à amnésia, à aniquilação da memória como *mneme* ou *anamnesis*, mas comanda também o apagamento radical, na verdade a erradicação daquilo que não se reduz jamais à *mneme* ou à *anamnesis*; a saber, o arquivo, a consignação, o dispositivo documental e monumental como *hupomnema*, suplemento ou representante mnemotécnico, auxiliar ou memento. Pois o arquivo, se esta palavra ou esta figura se estabiliza em alguma significação, não será jamais a memória nem a anamnese em sua experiência espontânea, viva e interior. Bem ao contrário: o arquivo tem lugar em lugar da falta originária e estrutural da chamada memória.

Não há arquivo sem um lugar de consignação, sem uma técnica de repetição e sem uma certa exterioridade. Não há arquivo sem exterior.

Não esqueçamos jamais esta distinção grega entre *mneme* ou *anamnesis*, por um lado, e *hupómnema*, por outro. O arquivo é hipomnésico [...] (Derrida, 2001, p. 22; itálicos do autor; negritos nossos).

No próprio percorrer de *Mal de arquivo: uma impressão freudiana* (1994/2001), Derrida evoca *Freud e a cena da escritura* (1967), o excerto textual de uma conferência pronunciada no Instituto de Psicanálise publicado no interior de *A escritura e a diferença* (2019a/1967). Esse texto, por sua vez, remonta às proposições psicanalíticas por ele evocadas em *Gramatologia*. Ali já temos uma consistente tese acerca de que toda escritura seja a documentação tipográfica e textual da repressão sobre a representação, uma codificação da repressão sobre a representação, consiste numa espécie de materialização do recalque. Com isso, Derrida incrementa este belo debate, lugar no qual fazemos a memória, a história e o esquecimento ficarem se degladeando. A memória é representada, memória é representação mental. A memória não é apenas uma propriedade mental, uma função mental, uma função mental psicológica superior, uma função neuropsicológica. “A memória não é, portanto, uma propriedade do psiquismo entre outras, é a própria essência do psiquismo” (Derrida, 2019a/1966, p. 296). Portanto,

[...] o papel que talvez nos caiba hoje, enquanto inventores e manipuladores de um arquivo que se quer vivo, seja o de, primordialmente, considerar a necessidade de apostar na construção dessa memória contra-hegemônica, através de um investimento infinito naquilo que sobra, mesmo quando se imagina estar tudo dominado pela organização. **Arcontes pós-modernos**, não nos inquietamos com a contínua expansão do nosso campo de pesquisa, pois já sabemos que, como ocorre com o trapeiro benjaminiano, a nossa missão é justamente “compilar os anais da desordem” [...] (Souza & Miranda *et alii*, 2011, p. 34; aspas dos autores; grifo nosso).

4.5. A Biografia e a Autobiografia: Escritas do Eu, Escritas de Si

Para concluirmos esta seção com alguma criatividade projetiva, destacamos o gênero textual e o gênero de pesquisa biográfica ou autobiográfica na atualidade; aqueles estudos interessados na escrita sobre a vida dos autores, ou ainda, na escrita de si dos próprios autores. Por isso, seguiremos os passos de Eneida Maria de Souza & Wander Melo Miranda *et alii* (2011), partindo da consideração da atividade obsessiva dos escritores por seus instrumentos de trabalho, como objetos pessoais e manuscritos, o pesquisador de arquivos assume, portanto, a busca de vestígios, de resíduos, de rastros, tanto concretos, como os objetos pessoais, quanto os textuais, esquecidos pelos próprios autores, ou herdado pela memória e patrimônio cultural depois da morte do escritor, do professor, do intelectual. Arquivo biográfico ou autobiográfico já existe em Sigmund Freud como sendo aqueles que “pela natureza do assunto têm tratado mais de considerações pessoais do que é habitual [...]. [A fim de] construir uma narrativa na qual atitudes subjetivas e objetivas, interesses biográficos e históricos, se combinem” (2006b, p. 15; colchetes incluídos). Entram em cena a função enunciativa em primeira pessoa, os

enunciados e a enunciação em primeira são quase que obrigatórios enquanto produto do arquivo e fonte arquivística, como em nunca “senti qualquer predileção particular pela carreira de médico” (p. 16), ou então, “não havia oportunidade satisfatória para aprender a matéria, e se era forçado a ser professor de si mesmo” (2006c/1925, p. 19; colchetes incluídos).

Em Philippe Lejeune (2014), assumida atual, afirma que já temos como estabelecer e definir condições concretas de possibilidade de existência de um *corpus* coerente acerca da autobiografia, mesmo que resultante de problematizações a partir de discussões clássicas, sempre suscitadas pelo gênero autobiográfico: relações entre biografia e autobiografia, relações entre romance e autobiografia, relações entre ficção e autobiografia. Talvez a melhor dica de Lejeune seja partir da posição do sujeito, da condição de leitor e da situação de leitura.

[...] *Textualmente*, coloco-me na posição do leitor: não se trata de partir da interioridade de um autor, o que justamente seria problemático, nem tampouco de instruir os cânones de um gênero literário. Partindo da situação de leitor (que é a minha, a única que conheço bem), tenho a possibilidade de captar mais claramente o funcionamento dos textos (suas diferenças de funcionamento), já que foram escritos para nós leitores, e é nossa leitura que os faz funcionar. É, portanto, através de uma série de oposições entre os diferentes textos que foram submetidos à leitura que tentei definir a autobiografia (Lejeune, 2014, p. 16; grifo do autor).

Nesse sentido, Philippe Lejeune (2014) afirma que autobiografia consiste numa “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história da sua personalidade” (p. 16). Eneida Maria de Souza & Wander Melo Miranda *et alii* (2011) afirmam que toda coleção é composta pelo conjunto dos objetos pessoais somados, sobremaneira, pelos arquivos literários, considerando tanto os livros frequentemente consultados, quanto os manuscritos, os escritos, as escrituras produzidas pelos autores. Para estes pesquisadores, trata-se de um conjunto dotado de uma aura (auto)biográfica por estarem à margem da atividade oficial da escrita, por se tratarem de fragmentos ainda em utilização no cotidiano do autor. Estas questões são por eles assim problematizadas:

[...] Não seriam esses restos de arquivos uma das formas de desafiar saberes disciplinares e colocar em xeque a **constituição racionalista e moderna dos arquivos?** Como material rebelde à classificação e ao ordenamento arquivístico, os resíduos alçados à categoria de objeto significativo acenam para novas perspectivas de estudo, nas quais se abole qualquer investida analítica que se pretenda fechada e normativa (Souza & Miranda *et alii*, 2011, p. 10; grifo nosso).

O objetivo aqui neste momento de nossa Pesquisa de Tese em Educação é radicalizar o projeto de problematização da política das condições produção do texto e da narrativa, mais do que a produção do arquivo e da escritura, trazendo à tona com lucidez “a fronteira tênue entre

ficção e biografia, documento e teoria, entrevista e autobiografia, escrita e espaço biográfico dos escritores” (Souza & Miranda *et alii*, 2011, p.10). Neste tipo de pesquisa arquivística a única certeza que se tem é a incerteza quanto à veracidade dos fatos, tidos como inquestionáveis diante da criação, até o momento de recriação literária ou autobiográfica. Teríamos, portanto, várias manifestações arquivísticas: mobiliários, objetos pessoais, pertences, fotografias, obras de arte, obras literárias, arquivos literários diversos, textos, inscrições, poesias, cartas, convites, correspondências, agendas, diários, relatos de viajantes, histórias arquivadas de mulheres, etc. Nesse sentido,

[...] Considerados como material residual das pesquisas canônicas, os objetos analisados reforçam a gradual importância reservada à busca dos textos marginalizados e esquecidos pela **crítica tradicional referente aos arquivos**. Amplia-se, dessa maneira, o campo arquivístico, por não se concentrar apenas em material existente em bibliotecas e acervos, mas na própria constituição do cânone literário de várias culturas [...] (Souza & Miranda *et alii*, 2011, p.10; grifo nosso).

A autobiografia, enquanto escrita do eu (Lejeune, 2015) ou de escrita de si (Foucault, 2010), possui um interesse acadêmico, científico e literário, enquanto gênero de discurso plenamente estabelecido, há mais de 30 anos, ainda que não haja consenso em torno dele, em sua plena definição, assim como não há com o conceito de literatura. A autobiografia ou autoficção, independentemente dos rigores de definição ou das polêmicas do debate, do modo de entender o seu funcionamento ou de legitimar o gênero, é um meio incontestado de realizar o desejo de narrar a experiência da cultura vivida ou a experiência vivida na cultura. De acordo com esses autores, o valor artístico, estético e poético plenamente concedido à literatura de ficção é descaradamente negado à autobiografia. A retomada do tema por eles é uma investitura política, teórica e crítica, a partir de outras formas de ver e de conceber um gênero até então banido do cânone.

Nosso desejo revolucionário, situa-se, portanto, na retirada do anonimato e da censura sofrida por escritores, por pesquisadores, por professores, por intelectuais, nos comportando ora como arquivistas guardiães da memória pública, ora policiando o acesso aos documentos para que não impeçam pesquisas, ora também como arquivistas guardiães da memória privada individual, quando a análise se concentra na publicação de textos ficcionais criados a partir da encenação da escrita do arquivo, a partir de cartas, de depoimentos, de diários, de entrevistas, de borrões, de aulas, de farrapos, de ruínas... Nossa graça se debruça sobre arquivos-relicários, propondo novas políticas para escrita e para a narrativa a partir da construção da memória e da história desses personagens, dessas personalidades. Somos soldados da valorização de objetos, de textos, de linguagens desprezadas pela arquivística tradicional, guiados pela necessidade de

reunir tradição, modernidade e contemporaneidade, os *delírios esquizosistematizantes* de nossas investigações “propõem a construção de um discurso historiográfico, artístico, literário e filosófico que se caracteriza pelo trânsito entre as fronteiras do real e da ficção” (Souza & Miranda *et alii*, 2011, p.12-13).

SEÇÃO – 5 – DA TEORÉTICA GERAL DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO SUPERIOR: OS NÚCLEOS OU GRUPOS DE ESTUDOS E DE PESQUISAS CIENTÍFICAS EM EDUCAÇÃO NO *STRICTO SENSU*

Nesta parte demarcamos a nossa episteme dos métodos e problematizamos em termos teóricos, metodológicos e epistemológicos elementares e fundamentais, a nossa posição de educação e de ensino superior nos núcleos ou grupos de estudos e de pesquisas científicas da Amazônia paraense no *stricto sensu*, para o desenvolvimento deste trabalho de Pesquisa de Tese em Educação.

5.1. Análise epistemológica e “episteme dos métodos” nos Núcleos ou Grupos Científicos de Pesquisa da Pós-Graduação em Educação na Amazônia Paraense⁵²

Nos últimos anos, o Prof.º Dr. Carlos Jorge Paixão e cols. (2021; 2015; 2015a; 2015b; 2013; 2013a; 2012; 2004) vêm desenvolvendo uma série de pesquisas qualitativas acerca da produção do conhecimento em Ciências da Educação na Amazônia paraense, em diversos níveis, modalidades e ambientes de ensino-aprendizagem. No nível do Ensino Superior, mais especificamente nos Programas Pós-graduação em Educação, dita *stricto sensu*, Paixão, Sá & Gamboa (2015), por exemplo, buscam explicitar e analisar as formas de conexão entre as abordagens epistemológicas e as metodologias que servem de suporte à construção do conhecimento válido em educação nos Núcleos ou Grupos de Pesquisas de universidades da Amazônia paraense. Para estes pesquisadores o conhecimento cientificamente válido em educação vem sendo historicamente produzido por meio de dinâmicas estabelecidas em Núcleos ou Grupos de Pesquisa e nas Linhas de Pesquisa dos Programas de Pós-graduação, “como uma saída estratégica para a sedimentação da cultura científica em educação” (Paixão, Sá & Gamboa, 2015, [s.p.]).

⁵² Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho (GT) de Filosofia e Pensamento Educacional do V Colóquio da Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade. Educação, Cultura e História: Resistência dos(as) oprimidos(as) na Amazônia ameaçada, do Programa de Pós-graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFPa), ocorrido em Belém, Pará, Brasil, durante os dias 17 e 18 de novembro de 2020. FERREIRA, Michel de Vilhena; PAIXÃO, Carlos Jorge. Introdução à análise epistemológica e “episteme dos métodos” os núcleos ou grupos científicos da pós-graduação em Educação na Amazônia paraense. OLIVEIRA, Damião Bezerra; ALVES, Laura Maria Araújo. (Orgs.). **Educação, cultura e história: a resistências dos(as) oprimidos(as) na Amazônia ameaçada**. Curitiba: Appris, 2022. pp. 301-310. (ISBN: 978-65-250-2823-1). Trabalho publicado em OLIVEIRA, Damião Bezerra; ALVES, Laura Maria Araújo. (Orgs.). **Educação, cultura e história: a resistências dos(as) oprimidos(as) na Amazônia ameaçada**. Curitiba: Appris, 2022. pp. 301-310. Cf. Ferreira & Paixão (2022; 2020).

Estes pesquisadores avançam no sentido de considerar que os Núcleos ou Grupos de Pesquisa na Pós-graduação em Educação são aqueles que, em um primeiro estágio histórico, se estruturam para produzir conhecimento válido a partir do suporte epistemológico, teórico e metodológico utilizados na pesquisa de tese do professor doutor, líder e coordenador deste tipo de coletivo institucional. Num segundo momento, eles servem para equalizar relações entre as Linhas de Pesquisa dos Programas de Pós-graduação em Educação e as Linhas de Pesquisa destes Núcleos ou Grupos de Pesquisa e, para as quais, redirecionam seus estudos dirigidos, programas curriculares, planos de ensino e projetos de pesquisa. Dessa forma, estes Núcleos ou Grupos de Pesquisa asseguram uma presença de uma cultura epistemológica sistemática nestes espaços de produção do conhecimento científico válido de abrangência nacional, regional ou mesmo internacional.

Ao se perguntarem até que ponto as abordagens epistemológicas, as teorias e as metodologias estão conectadas cientificamente, quando utilizadas pelos colaboradores como suporte à produção do conhecimento científico válido nos Núcleos ou Grupos de Pesquisa em Educação das universidades da Amazônia paraense, estes pesquisadores buscaram elucidar, dentre outras questões, “a forma de estruturação e articulação; a origem, a natureza e o progresso teórico-conceitual; a coerência entre teorias e metodologias; o processo de construção, de validação e disseminação do conhecimento produzido” (Paixão, Sá & Gamboa, 2015, [s. p.]), a fim de preencher a lacuna quanto aos estudos que abordem a construção e a estruturação do caráter teórico, epistemológico e metodológico que possibilitam a produção e circulação do conhecimento científico válido desenvolvido por estes coletivos institucionais.

Em síntese, para Paixão, Sá & Gamboa (2015), os Núcleos ou Grupos de Pesquisa são espaços-tempo de coletivos instituídos de formação universitária, que vem se constituindo oficialmente em espaço acadêmico e científico de caráter interdisciplinar, gerador e produtor de conhecimento válido, em geral, elaborado por meio de Projeto de Pesquisa consistente, numa composição de doutores, mestres, pós-graduandos, graduandos, estagiários de diversas modalidades, como também convidados externos à Instituição de Ensino Superior (IES) de origem, articulados a Programas de Pós-graduação em Educação *stricto sensu*, com atividades norteadas por linhas de pesquisa, derivadas na sua maioria das teses de doutorado de seus líderes e membros. Inaugurando, dessa forma, um novo lugar, um novo espaço-tempo para produção do conhecimento válido, com base em novos dispositivos, equipamentos e estratégias para a dinâmica de construção da cultura epistemológica e científica no contexto das universidades investigadas.

As problematizações acerca das questões epistemológicas, teóricas e metodológicas na área educacional começaram a ganhar forma nos estudos de alguns autores sobre a pesquisa e a produção do conhecimento em Educação no Brasil, sobretudo a partir da segunda metade da década de 1970, na Região Sudeste do País, quando surgem os primeiros Programas de Pós-graduação em Educação. De acordo com Paixão, Sá e Gamboa (2015) este momento representa um importante marco teórico na literatura acadêmico-científica específica que tenta dar conta do problema epistemológico, teórico e metodológico na produção de conhecimento válido em Educação. Dentre estas produções, os pesquisadores destacam os trabalhos de Silvio Ancisar Sánchez Gamboa (2010; 2008; 2004; 1998; 1996; 1993; 1987; 1984; 1982 *apud* Paixão *et alii*, 2015). A partir de então lançam mão do que chamam de “Paradigma Gamboa” (Gamboa, 2013; 2012) de pesquisa em Educação, que consiste no “suporte analítico-sintético para a compreensão das formas de construção do conhecimento e as tendências epistemológicas” (Paixão *et alii*, 2015, [s.p.]), sobretudo, em Núcleos ou Grupos de Pesquisa de universidades da Amazônia paraense, “inaugura[ndo] um tempo novo e estratégico para a dinâmica de construção da cultura e do “espírito científico”” ([s.p.]) nestes ambientes e contextos.

Paixão, Sá & Gamboa (2015), ao pesquisarem qualitativamente junto a dez professores doutores, todos líderes e coordenadores de Núcleos ou Grupos de Pesquisas que atuam em universidades da região amazônica paraense, neste trabalho concluíram que a Teoria Crítica, o Materialismo Histórico e a Dialética Materialista de matriz marxista, configuram-se nos grupos estudados como a principal tendência de suporte epistemológico e a substância dos métodos de investigação eleitos como caminho para a explicitação dos problemas de pesquisa. Os pesquisadores e pesquisadoras, presentes como indivíduos-sujeitos de pesquisa, neste estudo, em sua maioria, vêm construindo uma história do conhecimento em Educação, teorizando por dentro da materialidade das relações sociais e relações culturais, que carregam a substância dos contrários, mas que forçam por exigência do juízo sócio-histórico, o sentido verdadeiramente crítico, político, ético, estético de respostas aos problemas educacionais eleitos como objeto de estudo. Tudo isto com a esperança, de que as universidades da Amazônia paraense, sejam espaços de sínteses concretas, que possam ser comunicadas em qualquer cenário educacional, com a força de quem gera “a transformação da realidade social e o melhoramento da vida dos sujeitos imersos nessa realidade” (Gamboa, 2008, p. 29 *apud* Paixão, Sá & Gamboa, 2015, [s.p.]). Sobremaneira, daqueles indivíduos-sujeitos que se integram nestes Núcleos ou Grupos de Pesquisa das universidades da Amazônia paraense, pós-graduandos *stricto sensu*, formandos na pesquisa acadêmico-científica e na docência normal superior, a fim de adquirir a cultura

epistemológica necessária ao exercício teórico-prático neste grau de instrução a partir deste ambiente, contexto e coletivo institucional formal.

Essas atividades culturais do espírito sobre si mesmo, de acordo com Raymond Williams (2011), podem ser incluídas naquilo que chamamos de superestrutura. É na superestrutura que encontramos a Educação Superior *stricto sensu*, os Núcleos ou Grupos de Pesquisa e as práticas teóricas, metodológicas e epistêmicas dos indivíduos-sujeitos integrantes. Para que toda essa universalidade, particularidade e singularidade operada pelo conceito de cultura descrito anteriormente se torne um projeto exequível, temos na superestrutura os aparelhos ideológicos e os dispositivos institucionais necessários para fomentar práticas e representações, com epistemologias, metodologias, teorias e didáticas necessárias à inserção numa cultura em vigor na educação superior. Foi como integrante-membro de núcleo ou grupo de pesquisa que passamos a problematizar as práticas institucionais exigidas, como as práticas de escritura, de escrita, de escrever textos, escritos por esses indivíduos-sujeitos como critérios obrigatórios de formação. Destaco as práticas culturais de produção social da escrita institucional obrigatória formal (como projetos, teses, dissertações, artigos, memoriais); ou mesmo as práticas de produção social da escrita informais (correspondências por correio eletrônico, por exemplo). É nesse sentido que na Pesquisa de Tese em Educação Arquivo e Escritura na Cultura Epistemológica do Ensino Superior na Amazônia Paraense estamos interessados em saber qual a percepção desses indivíduos-sujeitos, integrantes dos coletivos núcleos ou grupos de pesquisa em Educação das universidades da Amazônia paraense, acerca das práticas de escritura, de escrita, de escrever textos, mais especificamente sobre a dimensão estética, ética e política necessária para esse tipo de produção?

Na Pesquisa de Tese em Educação Arquivo e Escritura na Cultura Epistemológica do Ensino Superior na Amazônia Paraense, nossa “episteme dos métodos” (Paixão, 2013) é a crítica dialético-materialista e caminha no sentido de uma arqueogenealogia, de uma composição arqueogenealógica. Antônio Joaquim Severino, ainda em 2006, no Prefácio da *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias* (2012), de Silvio Ancisar Sánchez Gamboa, afirma que “a pós-graduação em educação, no Brasil, tornou-se um significativo espaço de formação de novos pesquisadores, bem como de aprimoramento dos profissionais da docência, exatamente pela centralidade que neles ocupa a prática da pesquisa” (Severino, 2006, p. 14 *apud* Gamboa, 2012, p. 14). Não apenas para aqueles que, particularmente, desenvolvem pesquisas na área educacional com vistas à preparação de suas teses ou dissertações, mas, sobretudo, para os pesquisadores *sêniores*, comprometidos com o conhecimento da realidade educacional mediante investigações científicas. Para esse autor, o que se impõe quando desse

reducionismo epistemológico, ou seja, quando do esclarecimento das relações entre produção do saber e processos da educação, é a subjetividade do sujeito. Sendo assim,

[...] entre nós, impõem-se reconhecer que a questão epistemológica se coloca efetivamente, até porque o processo educacional está intrinsecamente envolvido com a intervenção da subjetividade, ele pressupõe sempre mediações subjetivas. Tanto no plano de suas expressões teóricas quanto no de suas realizações práticas, a educação envolve a própria subjetividade e suas produções, exigindo do educador uma atenção específica e redobrada para lidar com essa situação. A atividade da consciência é mediação imprescindível das atividades de educação, a experiência da vivência subjetiva é condição inelutável de todo e qualquer saber sobre a condição humana e sobre todos os aspectos em que ela se desdobra na efetividade do real [...] (Severino, 2012a, p. 12).

Assim, a Pesquisa de Tese em Educação Arquivo e Escritura na Cultura Epistemológica do Ensino Superior na Amazônia Paraense, em importante momento teórico e metodológico, alinha-se à arqueologia. Esta é a análise do saber como arquivo! No entanto arquivo precisa ser entendido fora de uma unicidade, de uma integridade, de uma síntese. Arquivo, na arqueologia e arquivística foucaultiana, precisa ser entendido como um conjunto de coisas muito diversificadas. Arquivo, em Foucault (2014a/1969), é um conjunto de acontecimentos díspares, de acontecimentos dispersos, de acontecimentos descontínuos. Arquivo, em Foucault, é uma história em erupção. Isso significa que esses acontecimentos são díspares, descontínuos, dispersos, múltiplos, que têm uma história, uma linha de trajetória histórica, uma linha do tempo, e que exatamente agora irão entrar em erupção num conjunto raro e singular de práticas e discursos, rompendo com a prática histórica oficial e supostamente linear. O arquivo da arqueologia foucaultiana rompe com a linearidade, pelo menos da forma como a entendemos tradicionalmente. Trata-se de tecer linhas de fuga e romper com a sincronia; e isso é o que o arquivo tem de mais singular. Assim nasce a singularidade de um arquivo

Um arquivo em Foucault (2014a/1969), portanto, é uma materialidade ímpar em seu conjunto; uma materialidade e uma virtualidade juntas em sua dobradiça entre o real e o virtual. Um arquivo é formado, portanto, por uma multiplicidade de acontecimentos heterogêneos. Já na perspectiva de Deleuze e Guattari (2011, 2011a), um arquivo é um sistema de linhas de força em rizoma; um sistema de linha de forças que se entrecruzam. Um sistema rizomático! Esse sistema rizomático de linhas de força também se entrecruza e se fricciona com um conjunto de práticas vizinhas, articuladas em existência, coexistência e imanência, devendo ser mapeadas, cartografadas e descritas (Deleuze & Guattari, 2011, 2011a). Um arquivo é uma materialidade de ações e discursos; de atos e discursos; de coisas visíveis e coisas ditas; do visível e do dizível. Um arquivo é uma materialidade de práticas de ação com práticas de discursos, com práticas

discursivas; é uma articulação de concreticidade com virtualidade, resultando numa materialidade entre práticas de ação e práticas discursivas, estas articuladas às práticas institucionais, aos lugares institucionais ocupados por seres humanos, ocupados por sujeitos humanos, que, por sua vez, têm não apenas a posição de lugar, mas, sobremaneira, a posição de sujeito. Diante desse sujeito, aparecem objetos históricos em todas as suas condições de possibilidade de surgimento. Na arquivística foucaultiana, a prática da documentação, o tratamento documental, obedece aos fundamentos da Escola dos *Annales* (*École des Annales*) da Nova História Cultural (*Nouvelle Histoire Culturelle*). Deve-se efetuar a crítica ampliada do documento com base na Escola dos *Annales*: trabalhá-lo, elaborá-lo, interrogá-lo, recortá-lo, desvelá-lo, despi-lo, dissecá-lo, recortá-lo...; estabelecer as séries que arquitetam sua transformação em condição de monumento, seu status monumental, documento-monumento (LE GOFF, 1990). Com relação aos fundamentos da crítica da nova história cultural, em comparação à história tradicional clássica erudita, temos repercussões e preocupações da História que passa a ser vista agora enquanto um conjunto de acontecimentos descontínuos, história-problema, problematização, a qual cria problemas com a composição e a correlação de forças, com os jogos de forças, criados e forjados. Assim sendo, na propedêutica documental: estabelecer as periodizações; distinguir os níveis de análise; descrever os procedimentos de produção do documento-monumento, como uma montagem recheada de séries entrecruzadas, de enunciados dispersos, com pontos de ruptura; escolher um corpus documental; especificar o método de análise; delimitar os conjuntos e os subconjuntos do material estudado; definir os níveis de análise e dos elementos pertinentes; construir um conjunto de problemas e questões metodológicas; sair da análise da identidade, da identificação. A história contínua pressupõe identidade e unidade no sujeito da consciência, no sujeito consciencioso, contínuo, de acordo, linear. O sujeito epistêmico contemporâneo assume a diferença, a descontinuidade. Funda-se outro sujeito do conhecimento que não pretende fazer uma história com origem e totalidade integrada. O arqueologista, assim, opera uma crítica à teleologia e à origem; à quimera de origem; à quimérica. O arqueologista provoca a dialética e produz uma história descontínua, sem função fundacional de sujeito essencial e universal. No trabalho arqueológico, não há unidade de sujeito de consciência contínua, linear, a ser encontrada e restaurada. A Pesquisa de Tese em Educação Arquivo e Escrita na Cultura Epistemológica do Ensino Superior na Amazônia Paraense busca pensar o homem de maneira abnegadamente ontológica, antropológica, filosófica e existencial. Só assim a ruptura, a dialética e a dispersão descontínua são possíveis, a partir das regularidades discursivas.

O arquivo em Foucault (2014a/1969) está no nível do discurso selecionado, e não outro; no nível do enunciado fichado no documento do arquivo. Arquivo, em Foucault, é discurso enunciativo em voga, em vigor. Este preenche, histórica e politicamente, a subjetividade do sujeito, nos níveis consciente e inconsciente, produzindo as máquinas desejanças, como diriam Deleuze e Guattari (2011, 2011a). Arquivo em Foucault é o dito enunciativo, pensado e enunciado, existente numa subjetividade histórica qualquer. Sua relação com a memória coletiva e individual é inevitável. A psicanálise é inevitável! O arquivo sai da sua condição histórica, política e coletiva e adentra numa questão individual, intimista e solipsista. Para além do registro mnemônico coletivo e político documentado, como conduzir sua aceitação ou não na minha subjetividade individual? Uma coisa é selecionar sua memória necessária, ou não, num documento textual qualquer; outra coisa é entender que se trata de um registro de memória individual profunda. Uma coisa é o arquivo discursivo existir em alguma base de dados material; outra coisa é ele se manifestar em uma memória discursiva do eu, do ego individual, como narrativa singular e autobiográfica.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O enfoque científico paradigmático desta Pesquisa de Tese em Educação é interpretativo-hermenêutico, analítico-descritivo, qualitativo. Atentando para o fato de que para a arqueogenealogia é a superfície da prática concreta e enunciativa do discurso que consiste no conhecimento e para a gramatologia é sua coleção em diferenciação de acervo. Os enunciados resultantes da prática enunciativo-discursiva dos participantes, ou seja, os conhecimentos encontrados são apresentados enquanto acervo de arquivos que podem entrar em relação seriada ou seriação, e, esta relação entre enunciados pode ser passiva ou não de interpretação, tanto hermenêutica, como fenomenológica, mas não necessariamente, visto que o enunciado enquanto arquivo discursivo em vigor, ou seja, que está em voga enquanto histórico, é o conhecimento no qual o sujeito lança mão na prática da linguagem.

O conjunto do arranjo da propedêutica tecnológica, ou seja, da sequência técnica de procedimentos metodológicos na coleta de dados, foi dividida em duas partes principais. A primeira parte procedimental consistiu no levantamento dos Núcleos ou Grupos de Pesquisa e Estudos na base de dados informacionais do Diretórios dos Grupos de Pesquisa (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Brasil⁵³, eminentemente, envolvidos com objetos ou com objetivos relacionadas à “epistemologia” e à “educação” em seus descritores oficiais. A segunda parte de procedimentos técnicos de coleta de dados nesta pesquisa, consistiu na seleção de integrantes destes grupos científicos levantados a partir destes descritores, para se tornarem partícipes na aplicação de um formulário com questionário estruturado com as questões de pesquisa. As informações das respostas foram organizadas e discutidas de acordo com toda demarcação prévia da metodologia da ciência contida da pesquisa e das teóricas propostas nas respectivas seções.

Na primeira parte, foi realizada uma sequência de escalonamentos e de definições dos recortes temáticos para a busca parametrizada dos Grupos de Pesquisa na base de dados do Diretórios dos Grupos de Pesquisa (DGP) e Estudos, na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Brasil. Primeiro, a partir da definição das áreas do conhecimento das Ciências Humanas e Ciências da Educação, numa busca escalonada em três níveis: nível de Brasil, nível de Região Norte e nível de Pará. Depois, a partir de outro importante recorte do mapeamento dos Grupos de Pesquisa no Diretório dos Grupos de Pesquisa (DGP) foi a utilização das categorias temáticas “educação” e

⁵³ < <https://lattes.cnpq.br/web/dgp> >.

“epistemologia” na composição da identificação dos seus nomes e/ou no texto dos seus descritores.

Como já informado no item 2.4. Do Tempo-Lugar dos Sujeitos Partícipes da Pesquisa e da Técnica de Coleta de Dados da Pesquisa (p. 39), os indivíduos-sujeitos desta Pesquisa de Tese em Educação, ou seja, aqueles que foram triados e selecionados quando da aplicação do formulário com questionário estruturado (no Google Forms), são acadêmicos-pesquisadores em formação docente, mestrandos ou doutorandos, como também, mestres e doutores, todos integrantes ou egressos de Núcleos ou Grupos de Pesquisa e Estudos em Educação (DGP’s/CNPq) e de Programas de Pós-graduação em Educação (PPGED’s), dentro da cultura epistemológica do Ensino Superior *stricto sensu*, nas universidades da Amazônia paraense. Reiteramos, que o tempo-lugar destes indivíduos-sujeitos participantes da pesquisa é o próprio campo institucional de ensino e de pesquisa, o próprio campo institucional de análise e de intervenção, ou seja, é o próprio ambiente de pesquisa de pleno funcionamento científico da cultura epistemológica do Ensino Superior do *stricto sensu*.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dos Grupos ou Núcleos de Pesquisa e Estudos Encontrados

A busca parametrizada contabilizou um total de 9 (nove) Núcleos ou Grupos de Pesquisa e Estudos na base de dados informacionais do Diretórios dos Grupos de Pesquisa (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Brasil. São eles: 1) Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAÊ); 2) Conversações: Filosofia, Educação e Arte; 3) Filosofia, Ética e Educação; 4) Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Gêneros, Feminismos e Interseccionalidade; 5) Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Epistemologia do Feminismo Negro; 6) Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociobiodiversidade com as Populações Autóctones da Amazônia e América Latina; 7) Paideia – Filosofia da Educação, Epistemologia e Formação; 8) Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Teorias, Epistemologias e Métodos da Educação (EPsTEM); 9) Processos Linguísticos em Educação Matemática (Prolem).

O Grupo ou Núcleo de Pesquisa e Estudos: **Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAÊ)** foca-se na interseção da Educação com a Educação Física. Apresentou uma das suas linhas de pesquisa, eminentemente, preocupada com “Epistemologias e Produção do Conhecimento”, “a partir de objetos e questões epistemológicas”. No Grupo ou Núcleo de Pesquisa e Estudos: **Conversações: Filosofia, Educação e Arte**, a partir de autores filosóficos, seus integrantes “se ocupam a pensar a educação e suas diversas práticas, envolvendo a pesquisa epistemológica”, e, seus descritores de linha de pesquisa enfatizam “Teorias e Interfaces Epistêmicas” entre Filosofia, Artes e Educação, ou ainda, dito de outra maneira, “interfaces epistêmicas em arte e educação”. O Grupo ou Núcleo de Pesquisa e Estudos: **Filosofia, Ética e Educação**, enfatiza no seu primeiro descritor, “Epistemologia e Ética na Produção do Conhecimento em Educação”, a fim de “Refletir sobre as concepções epistemológicas e éticas na produção do conhecimento na área da educação”, com as seguintes palavras-chave: “educação; epistemologia; ética”.

Do Grupo ou Núcleo de Pesquisa e Estudos: **Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Gêneros, Feminismos e Interseccionalidade**, destaca-se a expressão “epistemologia feminista do sul”. O Grupo ou Núcleo de Pesquisa e Estudos: **Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Epistemologia do Feminismo Negro**, já traz no nome a relação entre educação e epistemologia, com foco no movimento feminista negro, e, no descritor principal enfatiza que “tem por propósito produzir estudos e pesquisas sobre educação e a epistemologia do

feminismo negro pautado na concepção epistemológica de uma teoria do feminismo negro, a qual se encontra situada em três dimensões articuladas (a econômica, a política e a ideológica) cuja análise interseccional, demanda uma visão transformadora e crítica do pensamento feminista”. Do Grupo ou Núcleo de Pesquisa e Estudos: **Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociobiodiversidade com as Populações Autóctones da Amazônia e América Latina**, da linha de pesquisa “Etnobiologia e Conhecimento Tradicional Indígena como Forma de Conhecer o Mundo” destaca-se a palavra-chave “epistemologias indígenas”.

Do Grupo ou Núcleo de Pesquisa e Estudos: **Paideia – Filosofia da Educação, Epistemologia e Formação**, além do nome do grupo no qual já apresenta seu interesse epistemológico, destacamos o descritor da Linha de Pesquisa 3) “Epistemologia e Formação do Pesquisador”, no qual verificamos o compromisso do grupo em “Realizar estudos e pesquisas a respeito da epistemologia das ciências humanas, com destaque para pesquisas nas áreas de filosofia, educação e filosofia da educação”. Evidenciamos ainda que “No que concerne à educação, destaca-se a “epistemologia da pesquisa educacional”, ao mesmo tempo em que “Ressalta-se, igualmente, a “epistemologia da pesquisa filosófica” como esforço reflexivo da filosofia para se entender como pesquisa, especialmente no âmbito acadêmico instituído”. A mesma importância se aplica “à filosofia da educação”. As palavras-chave do descritor da linha de pesquisa são enfáticas em destacar a “Epistemologia das ciências humanas”, a “Epistemologia da pesquisa educacional” e a “Epistemologia da pesquisa filosófica”, todas correlacionadas à “Filosofia e filosofia da educação” na “Formação do pesquisador”.

Do Grupo ou Núcleo de Pesquisa e Estudos: **Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Teorias, Epistemologias e Métodos da Educação (EPsTEM)**, além do nome do grupo no qual já apresenta declaradamente seu interesse epistemológico, como também teórico-metodológico, destacamos os descritores da suas três Linhas de Pesquisa:

- 1) **Teorias, Epistemologias e Métodos em Educação:** Desenvolver Estudos e Pesquisas sobre as Teorias, as Epistemologias e os Métodos presentes na Área de Educação. **Palavras-chave:** Teorias da Educação; Epistemologias e Métodos em Educação; Métodos da Educação.
- 2) **Culturas, Epistemologias e Ambientes Educativos:** Pesquisar e Analisar as conexões entre culturas, diversidades epistemológicas e ambientes educativos. **Palavras-chave:** Ambientes Educativos; Culturas; Epistemologias e Teorias da Educação.
- 3) **Epistemologia, Pedagogia e Didática:** Desenvolver Estudos e Pesquisas tomando como referência as abordagens epistemológicas que historicamente vem dando suporte à educação e as suas conexões com as teorizações em torno da Pedagogia, da Didática e da Prática Pedagógica. **Palavras-chave:** Prática pedagógica; Pedagogia e Epistemologia.

Das Questões com Integrantes dos Grupos ou Núcleos de Pesquisa e Estudos Encontrados

“Escrever tem vários significados” (Participante 2), ou seja, “tem significados específicos” (Participante 3), e, serve para “transferir para um meio físico ou virtual, nossas ideias, pensamentos e reflexões, através do uso de signos, os quais em sua maioria foram acordados e legitimados anteriormente para estabelecer uma comunicação entre os sujeitos” (Participante 4), ou seja, “é usada para transmitir informações, ideias e sentimentos entre indivíduos” (Participante 3), e irá “depende do público-alvo para quem se escreve/fala” (Participante 3). Contudo, não “se resume, de forma alguma, a pura comunicação!” (Participante 2), “de expressão” (Participante 1) ou “de narrativa” (Participante 1). Um dos significados de escrever “que eu mais gosto seria a prática de produzir alegria no corpo de quem ler e escreve” (Participante 2). A escrita é, sobretudo, “uma tentativa de racionalização e ordenamento dos fenômenos da vida, principalmente da memória, do porvir, dos traumas e dos mistérios humanos que nos assombram” (Participante 1), e, “[p]ara tal, é necessário ter bons domínios das palavras, inclusive para rachá-las como um ato ético, estético e político” (Participante 2).

Quando questionados a respeito da aprendizagem da escrita e da memória arcaica da relação com a escrita, os participantes enfatizaram tanto o processo de alfabetização escolar nas séries iniciais, quanto o processo de alfabetização privada do lar, com auxílio de progenitores como a mãe, que também aparece como professora, ou mesmo de parentes, como a prima, por exemplo. Foi destacado ainda, na aquisição da função de escrever, o auxílio de tarefas repetitivas, como os cadernos de caligrafia e as leituras contínuas. Quando indagados sobre a Memória Arcaica da Relação com a Escrita, a progenitora mãe aparece mais de uma vez, assim como a figura do progenitor pai também emerge. Certos materiais concretos ou recursos físicos também emergem no auxílio da aquisição da escrita, tais como a “mesa tosca de madeira” (Participante 1), ou a “das paredes da minha casa” (Participante 3), pois “eu riscava as paredes” (Participante 3), “eu escrevia o nome dos equipamentos da casa” (Participante 3), também “fazia uma seta e apontava para o instrumento, por exemplo, sofá, geladeira etc” (Participante 3), ou ainda, “pichando as paredes da minha casa com lápis, pincel e tinta, a fim de traçar as primeiras palavras. Lembro-me também de fazer o mesmo no meu corpo/pele. O papel não era o suficiente” (Participante 2). Outro recurso que emerge mais uma vez é o “caderno de caligrafia” (Participante 4), mas agora enquanto um livro utilizado de maneira individualizada: “lembro de usar um livro antigo de caligrafia, no qual cada dia a pessoa fazia

uma "lição" e, ao finalizar, colava um adesivo que vinha no final do livro, para enfeitar a atividade feita" (Participante 4).

Hoje, a escrita é "alegria!" (Participante 2), é "arte" (Participante 1), é "criação" (Participante 4), é "fazer literário" (Participante 1). Leitura e escrita consistem num "processo de apropriação de novas ideias" (Participante 4) e representam "um ciclo super importante no processo de formação dos sujeitos" (Participante 4). Para o Participante 3, "a leitura e a escrita são habilidades fundamentais para a vida cotidiana, sendo pilares para o progresso individual e coletivo na sociedade contemporânea". O Participante 1, prossegue na ênfase de que a leitura é "uma forma de conversa intergeracional"

Acerca da relação entre a leitura e a escrita acadêmica no *stricto sensu*, o Participante 1 revela logo de início tratar-se, particularmente, da "escrita científica", aquela que pode "depender da área de pesquisa", como também aquela que pode exigir "uma nova forma de letramento e formação dentro dos parâmetros ditados pela Academia". Enquanto que o Participante 2 considera "imprescindível", sobretudo, "para quem é acadêmico", na qual não deve haver "uma separação entre escrita e leitura", porque "na medida em que se lê, deve-se escrever e o contrário também". O Participante 4 enfatizou uma correlação fundamental entre ambas, destacando a qualificação do processo de escrita a partir da leitura da literatura acadêmica, tanto na forma quanto no conteúdo. Apesar de ter utilizado a categoria "publicizada" para se referir à publicação de uma produção devidamente escrita, notamos a ênfase dada acerca desta "publicação" enquanto um produto elementar dentro de um processo que tem por objetivo atingir tanto a leitura quanto os leitores acadêmicos. Podemos evidenciar nossa análise-sintética na transcrição literal do excerto:

Creio que seja um processo onde as duas coisas estão correlacionadas. A leitura da literatura acadêmica é fundamental para o processo de escrita, pois qualifica essa escrita em forma e conteúdo, ao mesmo tempo em que a produção escrita devidamente publicizada traz elementos novos para o processo de leitura acadêmica (Participante 4).

O Participante 2 também reconhece e enfatiza a exigência da produtividade acadêmica por meio de publicações escritas:

Mas reconheço que hoje em dia há uma exigência maior pela escrita do que leitura, talvez devido a busca da alta produtividade acadêmica: escreva, escreva todos os dias, publique, quanto mais melhor (Participante 2).

O Participante 3 destacou o incentivo à produção acadêmica a partir de uma relação mais próxima entre ambas, leitura e escrita. Relação na qual, de acordo com o Participante 2, “a leitura vai ficando em segundo plano”.

Penso que deveríamos ter uma relação mais próxima entre a escrita, leitura e incentivo à produção a partir disso (Participante 3).

Os Partícipes, quando questionados a respeito dos currículos, dos programas e dos planos de leitura e sua relação com a necessidade da tarefa programática da escrita ou escritura de Teses e de Dissertações no seu Núcleo ou Grupo de Pesquisa e de Estudos, encontramos uma profícua divergência entre eles. O Participante 1 problematizou o tempo necessário para a para cumprir cargas horárias e prazos de tarefas de “uma enxurrada de disciplinas”, inclusive com a “exigência de escrita constante”, a partir de “leituras compactadas”. Para este Partícipe 1, na atualidade, “o tempo é o grande inimigo da pós-graduação”. Por fim, este participante deixou um dado atual muito profícuo: “a maior utilização de softwares de inteligência”, como por exemplo, o “ChatGPT”.

O Participante 2 toma como uma relação perigosa, porque é uma “exigência muito alta pela produtividade”. Para ele, “o pesquisador até tem capacidade”, mas afirma que “é muita pressão”, na qual “chega um momento que paralisa”, “e muitos alunos ficam inertes”, “não conseguem ler e nem escrever”. Por fim, outro importante problema destacado pelo partícipe, foi a questão da “ansiedade” provocada como efeito, como consequência do desgaste psicológico gerado por essa pressão pela produtividade acadêmica. De maneira semelhante, o que o Participante 3 pensa ser uma relação não necessariamente adequada, mas que “poderia ser melhor”, visto que “na produção, a leitura e a escrita desempenham papéis cruciais em várias etapas do processo”. O Participante 4 elabora uma escrita completa, enfatizando em primeira pessoa que

Meu grupo de pesquisa segue um programa de estudos e leituras com base na linha a qual está vinculado no programa de pós-graduação, portanto existe toda uma coerência com nossos estudos ao passo em que permite que cada um qualifique suas produções. Assim, entendo ser fundamental esse alinhamento e a manutenção desses planos de leitura (Participante 4).

Quando questionados sobre a orientação geral do coordenador do seu Núcleo ou Grupo de Pesquisa e de Estudos acerca da escrita ou escritura da sua dissertação ou tese, o Participante 2, é enfático em um único enunciado: “não sei informar”, ainda que não concordemos, veementemente, com a forma e conteúdo desta informação. Porque, como nos informa o

Participante 1, “o coordenador [...], confi[a] na autonomia dos orientandos”, no sentido de si mesmo buscar “fundamentar concretamente os nossos argumentos” (Participante 4). Tanto o Participante 1, quanto o Participante 2, como o Participante 3, enfatizaram que ela envolve um comando que afirma ser a relação entre leitura e escrita uma relação estratégica, uma relação integrada, uma relação sistemática, na qual a “escritura de uma tese não começa, propriamente, na ação de escrever, mas na maturação das ideias que advém das leituras feitas” (Participante 1), “ao longo do processo de elaboração” (Participante 3). Quando do desenvolvimento da pesquisa científica, as questões da qualidade e da produtividade, continuam emergindo enquanto informações importantes, “para que a gente obtenha sucesso na pesquisa e na produção de um trabalho acadêmico” (Participante 3). Confirmada, ainda, na resposta do Participante 4, quando informa que “a orientação mais ampla diz respeito à qualificação da escrita com base nas leituras, [...], respeitando as ideias dos autores e ao mesmo tempo trazendo evidências novas com as nossas pesquisas” (Participante 4).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pesquisa de Tese em Educação Arquivo e Escritura na Cultura Epistemológica do Ensino Superior na Amazônia Paraense partiu da interdisciplinaridade e da transversalidade no enquadre de objetos pelo sujeito, vinculando-se à Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA). Repetindo, esta Linha de Pesquisa compreende estudos e investigações que problematizam a Educação em meio à formação do sujeito, à cultura e às condições históricas das sociedades. E, como dito, a consequência de toda esta gestação autogestionária possibilitou o nascimento e o desenvolvimento deste trabalho de Pesquisa de Tese em Educação que lhes fora apresentado, intitulado Arquivo e Escritura na Cultura Epistemológica do Ensino Superior na Amazônia Paraense.

A Pesquisa de Tese em Educação Arquivo e Escritura na Cultura Epistemológica do Ensino Superior na Amazônia Paraense, cartografou Núcleos ou Grupos de Pesquisa Científica e de Estudos em Educação no Ensino Superior da pós-graduação *stricto sensu* existentes na região da Amazônia paraense, como também questionou seus integrantes, a fim de investigar quais as conexões que se estabelecem entre a escrita e a produção do arquivo e da escritura na cultura epistemológica do Ensino Superior no *stricto sensu*? Adotamos as seguintes perguntas em formulário com questionário estruturado: 1) O que é escrita para você? Quando falo escrita estou me referindo à utilização dos signos da escrita, ou seja, a utilização das palavras; 2) Como você aprendeu a escrever? Ou seja, como você aprendeu a utilizá-las; 3) Qual a sua lembrança mais arcaica sobre sua ligação com as letras e com a escrita? Ou seja, com a utilização das palavras (signos da escrita); 4) O que é escrita, hoje, para você?; 5) O que você pensa a respeito da relação entre escrita, no caso a sua utilização das palavras (signos da escrita) e leitura da literatura acadêmica na pós-graduação *stricto sensu*?; 6) O que você pensa a respeito dos currículos, dos programas e dos planos de leitura e sua relação com a necessidade da tarefa programática da escrita ou da escritura de Teses e de Dissertações no seu Núcleo ou Grupo de Pesquisa e de Estudos? 7) Qual o comando geral do coordenador do seu Núcleo ou Grupo de Pesquisa e de Estudos acerca da escritura da sua Dissertação ou Tese?

O objetivo principal foi o de identificar e analisar as conexões que se estabelecem entre a escrita e a produção do arquivo e da escritura na cultura epistemológica do Ensino Superior no *stricto sensu*. Os objetivos específicos foram o de identificar e analisar processos de inscrição histórica e política na instituição, na constituição, na subjetivação e na educação do indivíduo-sujeito humano. Assim como, foi identificar e analisar processos de subjetivação

histórica, política, institucional e constitucional contidos nas práticas de escrita, em sua relação com a produção de arquivos e de escrituras. Como também, foram o de identificar e analisar o nível crítico e reflexivo acerca da experiência estética da produção do arquivo, a partir da relação existente entre a prática da leitura de códigos disciplinares específicos com a produção de textos escritos, de escrituras textuais. E ainda, foram o de identificar e analisar o nível crítico e reflexivo acerca da experiência estética da produção social da escrita institucional obrigatória (teses e dissertações).

Do núcleo da demarcação teórica, metodológica e epistemológica desta Pesquisa de Tese em Educação, optamos pela Teoria Sintética da Epistemologia Crítica (Gamboa, 2012; 1998), em associação com as Gramatologia (Derrida, 2019/1966) e Arqueogenealogia (Foucault, 2016/1966; 2014a/1969). Logo, partimos de uma constante problematização crítico-dialética, que, dentro do chamado Paradigma Gamboa (Gamboa, 2012; 1998) da pesquisa em educação, mescla elementos de metodológicos do enfoque materialista-dialético, com elementos metodológicos do enfoque fenomenológico-hermenêutico, e, dessa forma, caminha em direção à uma associação com procedimentos enunciativo-discursivos da gramatologia e da arqueogenealogia, que, resumidamente, dentro de uma análise-síntese, dentro de uma análise-sintética, poderíamos chamar de diferenciação enunciativa, ou seja, uma espécie de cirurgia linguística de enunciados que, mesmo isolados mantêm-se em associação de relações diferenciais. É desta forma que estes procedimentos nos fazem perceber o seu valor de ruptura histórico-dialética, de ruptura com as narrativas historicistas padrão, valor de ruptura com as narrativas históricas mestras ou metanarrativas históricas majoritárias que compõem a história do presente.

O enfoque científico paradigmático desta Pesquisa de Tese em Educação foi qualitativo de cunho interpretativo-hermenêutico e analítico-descritivo. Atentando para o fato de que para a arqueogenealogia, a análise arqueogenealógica, mantêm-se na superfície da prática psicossociolinguística concreta e enunciativa do discurso, que consiste no conhecimento enquanto arquivo disponível em voga e em uso pela subjetividade do sujeito, e, para análise gramatológica é a sua coleção em diferenciação de acervo na forma de escritura textual. Os enunciados resultantes da prática psicossociolinguística enunciativo-discursiva dos participantes, ou seja, os conhecimentos encontrados são apresentados enquanto acervo de arquivos que podem entrar em relação seriada ou seriação na análise, e, esta relação entre enunciados pode ser passiva ou não de interpretação, tanto hermenêutica, como fenomenológica, mas não necessariamente, visto que o enunciado enquanto arquivo discursivo

em vigor, ou seja, que está em voga enquanto histórico, é o conhecimento no qual o sujeito lança mão na prática da linguagem (Ferreira, Paixão e Oliveira, 2023).

Do núcleo da demarcação teórico-conceitual da Seção 1, podemos destacar o rastro documental deixado pela ortopedia moral, na qual passamos dentro do fluxo da administração executiva de gestão da vida humana, do ser humano, de nossas vidas. Sobre ela, e, para além dela, sobre as subjetividades dos sujeitos, incidem um conjunto de disciplinas que possuem normas e medidas: normas e medidas biológicas, normas e medidas psicológicas, normas e medidas sociais, como também, normas e medidas culturais, ou ainda, normas e medidas espirituais. Compondo, portanto, um conjunto aplicável de normas e de medidas disciplinares sobre a nossa omnilateralidade biopsicossocial, cultural e espiritual. Tal fluxo nos coloca no caminho da objetivação-subjetivação, da socialização, da politização, da normalização, da sanitização, da medicalização e da judicialização. No fluxo do poder executivo, teríamos, portanto, sobre o nosso corpo sem órgãos, a aplicação de normas e de medidas disciplinares de educação e de formação humana. Entram em cena os *experts*, os técnicos, os tecnologistas, os tecnocratas, que operam uma ação-controle disciplinar, enquanto realidade incorpórea, sobre o nosso corpo sem órgãos, sobre os indivíduos-sujeitos e suas subjetividades. A realidade desta ação-controle disciplinar é uma produção documental indireta, ou seja, um rastro documental deixado por esta ortopedia moral pelos agentes peritos da norma, que prognosticam nosso status médico-legal com suas epistemes dos métodos, no uso de suas técnicas e tecnologias.

Do núcleo da demarcação teórico-conceitual da Seção 2, partimos do *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas* (2016/1966), um belo tratado sobre o impacto da linguagem na formação das ciências humanas. Partimos, também, do próprio *A arqueologia do saber* (2014d/1969), no qual ele nos apresenta um escalonamento de técnicas propedêuticas do arquivo enunciativo-discursivo. Mas é no texto intitulado *Linguística e ciências sociais* (2013/1969), que talvez encontremos a melhor problematização epistemológica e teórico-metodológica na qual chegamos: o de limiar de cientificidade da linguística, das ciências da linguagem, dos estudos da linguagem. Para ele, somente a linguística, as ciências da linguagem e os estudos da linguagem são os que conseguiriam ultrapassar um certo limiar de cientificidade, um certo limite que sai do conhecimento interpretativo-hermenêutico e passa ao conhecimento positivo-formal. Somente estes campos do saber e do conhecimento: a linguística, as ciências da linguagem e os estudos da linguagem, por possuírem técnicas de formalização e de aplicação altamente capazes de transpor este limiar de cientificidade, teriam então uma vez passado para o lado do domínio da verdadeira ciência, ou seja, da ciência verdadeira ou ainda da ciência exata. Assim sendo, a linguística, as ciências da linguagem e os

estudos da linguagem, seriam capazes de resolver os problemas do conhecimento, da ciência ou do saber na Filosofia, História e Epistemologia das Ciências Humanas, das Ciências Sociais, das Ciências da Educação, dos Sistemas de Pensamento e das Mentalidades, mesmo enquanto sua vertente moderna ou estrutural, ou como em sua vertente contemporânea ou pós-estrutural.

Prosseguindo com Michel Foucault, enquanto a linguística, as ciências da linguagem e os estudos da linguagem, estariam gozando o seu limiar de cientificidade, a Filosofia, História e Epistemologia das Ciências Humanas, das Ciências Sociais, das Ciências da Educação, dos Sistemas de Pensamento e das Mentalidades, estariam necessitando destas técnicas de formalização das quais a linguística é altamente capaz, enquanto modelo a seguir e aplicar. Nos parece difícil de admitir, mas nossas análises-sintéticas e crítico-dialéticas, nos conduzem a concluir, a partir de Michel Foucault, que o conjunto disciplinar e transversal da Filosofia, História e Epistemologia das Ciências Humanas, das Ciências Sociais, das Ciências da Educação, dos Sistemas de Pensamento e das Mentalidades, ainda se encontrariam numa decalagem ou defasagem epistemológica, como ele chamou, ou como meu orientador gosta de se referir utilizando Bachelard, que foi professor de Foucault e Derrida na Sorbonne, esta interdisciplinaridade precisaria transpor suas barreiras epistemológicas. Logo, o corte transversal de uma boa pesquisa aplicada, deverá incluir necessariamente, uma boa linha de base linguística e literária, uma boa base estruturante lítero-institucional, como quer, por exemplo, Raymond Williams em *A política e as letras* (2013) ou Àngel Rama em *A cidade e as letras* (2015).

Michel Foucault até perdoa a Sociologia, que tratou de sair na frente, dando as primeiras pedaladas na “prova de ciclismo” para recorrer à análise da linguagem desde o século XVIII. Já não data de hoje essa relação premente das ciências sociais com as ciências da linguagem. Entretanto, ele massacra as demais ciências humanas, que deveriam se familiarizar com a linguística, com as ciências da linguagem e com os estudos da linguagem, enquanto modelos a seguir e aplicar, tentando atingir com elas, um nível positivo-formal, um nível positivo-normativo, que ele chama de ciência exata, não no sentido numérico-natural ou quantitativo-estatístico, mas no sentido da verificação, no sentido da verdade, no sentido de veridicção, no sentido da positividade científica (sociologia de Comte). Enfim, em Michel Foucault é fato que as ciências da linguagem estão em um nível de cientificidade superior ao das outras ciências humanas. Estas últimas se encontram em defasagem epistemológica e ainda não se aproximam àquelas. Entretanto, àquelas são capazes de garantir à estas, possibilidades epistemológicas diferentes das que ocorrem até então. Talvez um bom exemplo de demonstração seja a entrada da linguística pela Antropologia, e não apenas, necessariamente, pelas Letras e Comunicação

Social. Tanto que, esta cátedra, Antropologia, em sua formação, ensino e pesquisa, está apenas no *stricto sensu*, compulsoriamente. Dentro de suas subdivisões, temos a Linguística Estrutural, pendendo mais à Lévi-Strauss com a chamada eficácia simbólica do que à Saussure.

A análise linguística em sua forma pós-moderna ou contemporânea, incorpora a linguística estruturalista, pois aplica os fundamentos destas não apenas em átomos, elementos ou partes individualizáveis, mas sobre coleções empíricas destes, ou seja, sobre conjuntos sistemáticos de relações entre elementos estruturais, dentro de um sistema de comunicação e de informação. Entretanto, Saussure ainda não considerava a língua e a linguagem como instrumentos de tradução do pensamento e da apresentação-reapresentação-representação simbólica no interior da subjetividade do sujeito, mas apenas como uma forma de comunicação e de informação no qual o funcionamento do processo pressupõem um sistema com um todo, com emissores, receptores, locutores, interlocutores, mensagens, códigos, séries de mensagens, série de códigos, regras de usos de códigos, regras de construção de mensagens, regras de construção de informações, todas estas em relações estruturais que nos permitem parti-las, individualizá-las, dissecá-las, estratificá-las, por exemplo, arqueogeneologicamente, já para ir introduzindo o ideário estrutural-pós-estrutural foucaultiano. Michel Foucault trata este assunto no interior da Filosofia, História e Epistemologia das Ciências Humanas, das Ciências Sociais, das Ciências da Educação, dos Sistemas de Pensamento e das Mentalidades, dentro de um sistema de pensamento ora estrutural, ora pós-estrutural. É assim que irá pensar as suas ontologia e ontogênese do sujeito e da subjetividade do ser humano como dependente de seu *ser de linguagem* enquanto funcionalidade inata de unificar universalmente palavras às coisas, dentro de uma relação referenciada na mediação simbólica (Foucault, 2016), e, sendo assim, qualidade humana que pode tomar várias feições que em Foucault, qualquer código linguístico será tecnologia disciplinar, buscando incluir no linguístico a subjetividade do sujeito. Estaríamos, portanto e ainda, diante de uma concepção de linguagem como um sistema estrutural-funcional, nas formas do uso da linguagem, das práticas de linguagem, seja falada, dita ou escrita, de conversações ou de textos, ou seja, das práticas discursivas e da produção de significados e de sentidos no cotidiano, no qual o ser de linguagem, a subjetividade do ser de linguagem é produto de práticas de linguagem enunciativo-discursivas, logo, produto de prática de produção estrutural-funcional de significado e de sentido no cotidiano, que alaba em cheio todas as relações comunicativas, como sugere Habermas, sobremaneira, nas relações interpessoais, nas relações formais, nas relações professor-aluno, nas relações de ensino-aprendizagem, em todos os seus níveis e modalidades, sobremaneira, na produção e reprodução das práticas epistemológicas do arquivo e da escritura do ensino superior no *stricto sensu*.

Do núcleo da demarcação teórico-conceitual da Seção 3, problematizamos o movimento da incorporação crescente de fontes históricas, da ampliação da noção de documento, da documentação e da propedêutica documental, sobretudo as perpetradas pelas Escola dos *Annales*, Escola de *Frankfurt* e Nova História Cultural, consistindo em importantes referências para nossos professores-pesquisadores no *stricto sensu*, consistindo em importantes colonizações teóricas, metodológicas e epistemológicas do nosso pensamento e de nossas ideias, vínculos mentais e intelectuais que se conservam e que ainda se fortalecem, manifestada concretamente em materiais curriculares, em programas de ensino de graduação e de pós-graduação, e, como não poderia deixar de ser, em projetos de pesquisa de teses e dissertações. Estas últimas, expressões concretas de uma reprodutibilidade neste sujeito e nesta subjetividade que aderem à uma *práxis* e à um *modus operandi*. Estas têm assumido na contemporaneidade um “acorde historiográfico” cada vez mais complexo, formado por muitas tessituras em suas influências que, ainda assim, geram ações hermenêutico-interpretativas capazes de transformar à sua volta a vida do sujeito e da subjetividade. Num primeiro momento envolve à adesão à uma escola ou movimento intelectual, mesmo que se parta de novas maneiras de ver as coisas, de novas ideias e de mentalidades, um elemento essencial a ser levado em conta é seu modo de agir sobre as coisas, mesmo que partamos de um pano de fundo teórico, de uma perspectiva teórica. Mesmo assim, isto significa interferência no mundo, ainda que indiretamente. Num segundo momento envolve o agir pessoal e tomada de partido, nos âmbitos político, ético e estético de cada um dos seus membros. Radicalizando, trata-se de uma certa maneira mental, comportamental e sentimental de se prostrar diante do mundo e da vida, afirmando, suspendendo ou resistindo a certos juízos de valor.

Nesta Seção 3, além da relação do sujeito e da subjetividade com a escola ou grupo científico, e, da relação do sujeito e da subjetividade com os aspectos teóricos, metodológicos e epistemológicos no interior desta escola ou grupo científico, problematizamos ainda a relação do sujeito e da subjetividade com um léxico terminológico próprio da escola ou grupo científico. Assim sendo, os “itens programáticos” dos currículos das disciplinas, em seus aspectos políticos, éticos e estéticos, quando bem administrados conduzem à produção de retóricas, de discursos e de argumentos de saber e de conhecimento teórico-científico válido. Ou seja, o de construir raciocínios irrefutáveis para apoiar opiniões distanciadas do chamando sensualismo de valores comumente aceitos, transformando “alquimicamente” a *doxa* em *episteme*. Enquanto que a perspectiva da Escola de *Frankfurt* vos oferece um vocabulário ou um léxico teórico-conceitual mínimo do materialismo histórico-dialético e psicanalítico (teoria psicanalítica da psicanálise), a perspectiva da Escola dos *Annales* e da Nova História Cultural,

não incluem aspectos terminológicos prévios em seus currículos e programas de ensino, mas propunha uma maior atenção temática às questões históricas relacionadas à cultura, uma maior atenção temática às instâncias institucionais e culturais, enquanto políticas, discursos e práticas. Foi assim que, mesclando elementos teórico-metodológicos e epistemológicos destas três escolas historiográficas que encontramos a possibilidade de exercitar e de exercer a substituição de uma narrativa historiográfica tradicional muito dependente de eventos e de acontecimentos concretos, para uma narrativa historiográfica pautada na noção de problematização histórica, pautada por uma noção de história-problema. Esta maneira de pensar a história e a escrita da história não circunscreve apenas à história sociopolítica ou socioeconômica, mas sobremaneira, qualquer atividade ou ação possível da cultura humana, a partir de uma interdisciplinaridade transversal com as Ciências Humanas e com as Ciências Sociais, agora tratados enquanto políticas e práticas culturais, propondo-nos outras habilidades e competências na reflexão diacrônica, dialógica, dialética, e, mais afinadamente falando, enunciativo-discursiva com Foucault e Derrida.

Nesta Seção 3, destacamos ainda, com a Escola dos *Annales* e com a Nova História Cultural, a problematização da ênfase da crítica documental contemporânea, na reconceptualização do documento, a partir das noções de história-memória e de romance de ficção, que abalam em cheio a questão do arquivo, da escrita e, por conseguinte, da escritura. Aqui, o envolvimento do documento com o conceito de memória é crucial, primeiramente com as noções de memória coletiva e de memória individual. Depois, qualquer estudo que se pretenda verificar a produção de uma história documental, dentro deste “panteão teórico-científico”, deverá entender que a análise da produção de um documento passa pela propriedade da conservação e de transmissão de certas informações, e, remetendo-nos ainda, às funções psíquicas, funções mentais e funções subjetivas do ser humano, em determinado período ou intervalo temporal na história humana, graças às quais ele pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele apresenta ou reapresenta em eventos privados como experiências passadas ou vividas. É assim que fazemos análise da memória histórica, da memória cultural, da memória social e da memória individual, durante a problematização crítica da propedêutica documental. Daí nosso interesse em continuar problematizando e transversalizando Benjamin da Escola de *Frankfurt*.

No transcorrer da totalidade do texto desta Pesquisa de Tese em Educação trazemos a constante problematização crítica do envolvimento da ciência com as letras, em alguns momentos mais evidente, em outros nem tanto, o que demonstra a dificuldade desta transversalidade temática. Contudo, nesta Seção 3 encontramos este debate quando chamamos

a atenção do envolvimento do intelectual com as letras, pois o intelectual é um homem de letras, e a partir delas, a partir da cultura das letras, ou seja, da cultura do ler e do escrever, ele passa a ser responsável por uma cultura beletrista, com foco no tratamento do discurso acadêmico e científico. E mais, identificamos aí, a passagem de uma cultura humana que faz desaparecer o intelectual enquanto filósofo dos fundamentos, dos embasamentos e dos princípios fundamentais, e que agora, faz nascer e aparecer, o intelectual de cultura beletrista, diretamente envolvido e depende do discurso lido e do discurso escrito, do ato de ler e do ato de escrever. Só assim, cultura adquire o sinônimo de autoanálise e de auto-gestão no desenvolvimento secular e progressivo de si mesmo, do próprio sujeito e de sua subjetividade, do sujeito que apropria sua subjetividade, do sujeito que se apropria de si mesmo, que se governa, assume sua autocracia, numa tomada de poder da subjetividade sobre si mesma. Tirano de si mesmo! Contudo, este processo gradual de refinamento, grupal ou individual, em torno da vida social, política, econômica e técnica, nestes termos, seguindo a tradição da humanização francesa, ao mesmo tempo em que em torno da vida artística e intelectual, como que seguindo a tradição da humanização alemã, cultura como civilização continha uma referência mais estreitamente religiosa, artística e intelectual, a partir de um dado momento da história do intelectual e da intelectualidade, dependerá no Contemporâneo, por exemplo, do *stricto sensu* dos Núcleos ou Grupos de Pesquisa e Estudos acadêmico-universitários que dispensam ambientes sociais e institucionais apropriados para que esta formação e desenvolvimento humanos ocorram. Estes círculos científicos operam ambientes responsáveis pela inserção e pela disseminação de determinada cultura epistemológica em vigor no Ensino Superior, visto ser neste lugar institucional que as imagens e as práticas da cultura epistemológica são revisitadas e reafirmadas como espaço-tempo designado para o exercício de uma memória cultural em vigor, lugar demarcado para o funcionamento deste domínio de memória intelectual e beletrista contemporâneo. Nestas práticas significativas destacam-se as dos Núcleos ou Grupo de Estudos e de Pesquisa de universidades da Amazônia paraense.

Por fim, da Seção 3 podemos destacar, dentre a Cultura e o Culturalismo Contemporâneo, o expoente máximo que, primeiramente se convencionou chamar de Estudos Culturais, mas depois de Estudos Culturais da Ciência e da Educação, numa transversalidade disciplinar atual proporcionada pelas Ciências Humanas e Ciências Sociais. Abreviadamente, os Estudos Culturais, consistem num campo de dispersão de disciplinas teóricas, de metodologias e de epistemologias. Deste amplo debate científico destacamos a problematização histórica da questão lítero-social que permeia toda a extensão da cultura da vida humana na Terra, sobretudo deslocando-a da literatura para a vida cotidiana, e, sobremaneira, da literatura

acadêmico-científica e universitária para a extensão da vida do homem comum. Enfim, para os Estudos Culturais da Ciência e da Educação, a codificação e decodificação da episteme dos métodos, instituindo-os nos currículos e programas de cursos formalizados, consiste numa versátil abertura teórica, num intenso espírito reflexivo, e, o importante uso da crítica, como arte ou faculdade de julgar produções ou manifestações culturais, através do caráter intelectual ou da apreciação cognitiva, feita por meio de apresentações escritas ou escrituras, daí a necessidade do arquivo, tanto o consultado, quanto o produzido. Aqui, a noção de crítica dispensa seu significado negativo e pejorativo, e se apresenta enquanto um conjunto de procedimentos e técnicas interpretativo-hermenêuticas com as quais os epistemólogos e intelectuais da ciência abordam a formação das tradições, tanto pelo que elas podem contribuir, apropriando-se dos seus elementos mais úteis, quanto pelo que elas podem inibir, assim, rejeitando os inúteis, tal qual como na crítica cultural materialista marxista e neo-marxista da Escola de *Frankfurt* e da *New Left*.

Da Seção 5, destacamos a utilização da “episteme dos métodos” nos Núcleos ou Grupos de Pesquisa e Estudos em educação no *stricto sensu*. Consiste numa fórmula de síntese-dialética que problematiza a “pretensão de introduzir um diálogo sobre a ciência (episteme) que temos ou não do caminho (método) de uma pesquisa em educação quanto ao seu fundamento epistemológico” (PAIXÃO, 2013, p. 43-4). Juntamente com a Seção 4, reafirmamos, nesta Pesquisa de Tese em Educação, a síntese-dialética e a análise-sintética da tese de que temos uma arqueogenealogia do arquivo em Foucault, enquanto que, em Derrida, temos uma gramatologia da escritura. A arqueogenealogia enquanto ciência tem no arquivo o seu objeto. A gramatologia enquanto ciência tem na escritura o seu objeto. Ambas propõem a ruptura com a unidade universal do signo, ou seja, do significante e do significado supostamente universais, problematizando proficuamente o debate do estrutural vs. pós-estrutural, e, desta forma, portanto, reafirmamos nossa familiaridade com esta “episteme dos métodos”. Logo, esta Pesquisa de Tese em Educação afirmou sua familiaridade com ambas as técnicas hermenêutico-interpretativas da prática discursiva do processo de significação, estando epistemologicamente vigilante, e, desse modo, exercendo a marcação da “vigilância epistemológica” (Paixão, 2013, p. 53), ou seja, atenta quando do romper epistemológico de qualquer unidade-síntese em questão, atenta quando do processo da “ruptura da barreira epistemológica” (Ferreira & Paixão, 2022) que seria a de transposição da síntese-universal de qualquer signo psicossociolinguístico.

Nossa Pesquisa de Tese em Educação, corrobora e ratifica, portanto, tanto enquanto hipótese, como também enquanto síntese, a existência de políticas e de práticas de arquivo e de escritura no ensino superior *stricto sensu* na Amazônia paraense, dentro dos Grupos de Pesquisa

e Estudos encontrados, como exercício de laboratório institucional e científico de seus pesquisadores membros. Nesta Pesquisa de Tese em Educação, corroboramos e ratificamos, portanto, a hipótese e a síntese da existência de práticas arqueogenealógicas e gramatológicas, nos termos de Foucault e de Derrida. Ainda que os participantes não tenham cunhado, ou forjado e nem burilado, em nenhum momento, o emprego tácito ou tecnológico destas abordagens nas práticas enunciativo-discursivas, no que concerne ao referencial conceitual destas duas matrizes, ou seja, do uso do referencial filosófico, histórico, teórico, metodológico, conceitual e epistemológico. Mesmo assim, nossa tese reafirma a existência na prática sócio-política ou na prática lítero-social, e, ressignifica a cultura do arquivo e da escritura, que, encontra-se em vigor na política científica e em pleno andamento na prática epistemológica do ensino superior do *stricto sensu* na nossa região, através de seus participantes dos Núcleos ou Grupos de Pesquisa e Estudos encontrados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. Vida e obra. In: **Theodor W. Adorno: textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. pp. 05-15.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. O conceito de iluminismo. In: **Theodor W. Adorno: textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Cap. I, pp. 17-62.

ADORNO Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. O conceito de esclarecimento. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985a. pp. 16-45.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985b. pp. 99-138.

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva; MOTA NETO, João Colares da. Raymond Williams e a produção do conhecimento em educação. **Educação & Linguagem**, v.15, n.26, jul./dez., 2012, pp. 118-136.

BACELLAR, Fontes documentais: uso e mau uso de arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2011. pp. 23-80.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. 10.ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. 4.ed. São Paulo: HUCITEC; UNESP, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1992.

BAREMBLITT, Gregório. **Introdução à esquizoanálise**. 2. Ed. Belo Horizonte: Biblioteca Instituto Félix Guattari, 2003.

BAREMBLITT, Gregório. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. 3. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da história: a escola dos *Annales* e a *Nova História***. Petrópolis: Vozes, 2012. vl. V.

BAUDELAIRE, Charles P. O dândi. In: BALZAC, Honoré de; BAUDELAIRE, Charles; D'AUREVILLY, Barbey. **Manual do dândi: a vida com estilo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. pp. 11-20. (Coleção Mimo).

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco: rumo à uma outra modernidade**. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

BELINTANE, Claudemir. O cyberaluno. A invasão do cotidiano pela internet, associada à *softwares* educativos, sites especializados, blogs e Orkut, obriga a pensar a relação histórica entre oralidade, memória, aprendizado e suportes da escrita. In: PINTO, Manuel da Costa. (Org.). **Educação no século XXI: perspectivas e tendências**. Rio de Janeiro: Relume-Dumar; Ediouro. São Paulo: Segmento-Duetto, 2006. pp. 87-97. (Coleção Memória da Pedagogia, VI.6, Suplemento Especial: as Novas Tecnologias).

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Arquivo: estudos e reflexões**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014

BERNARDES, Anita Guazzelli; HOENISCH, Júlio César. Subjetividade e identidades: possibilidades de interlocução da Psicologia Social com Estudos Culturais. In: GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima; BRUSCHI, Michel Euclides. **Psicologia Social nos Estudos Culturais: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003. pp. 95-126.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. Portugal: Publicações Europa América, 1983.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. Michel Foucault pensador da descontinuidade e da relação. In: **As escolas históricas**. Portugal: Publicações Europa América, 1983a. pp. 188-192.

BURKE, Peter. **A escola doa *Annales* (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. 2.ed. São Paulo: UNESP, 2010.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Orgs.). **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

CARDOSO, Ciro Flamarion. História e poder: uma nova história política? In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Org.). **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. Cap. 2, pp. 37-54.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Orgs.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. 2.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

COSTA, Gilcilene Dias da. **Trilogia antropofágica** [a educação como devoração] [manuscrito]: Porto Alegre: UFRGS, 2008. (Programa de Pós-Graduação em Educação – Tese de Doutorado).

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia**. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução à esquizoanálise. In: **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia** 1. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011. Cap. IV, pp. 361-506.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma. In: **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** 2. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2011a. v. 1, Cap. 1, pp. 17-50.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia** 1. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2014.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 2019a.

DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo: uma impressão freudiana**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

DOSSE, Françoise. **Gilles Deleuze e Félix Guattari: biografias cruzadas**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DOSSE, Françoise. **O desafio biográfico: escrever uma vida**. São Paulo: EDUSP, 2009.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. 2.ed. São Paulo: UNESP, 2011.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FALCON, Francisco José Calazans. **História e poder**. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Org.). Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia. 2.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. Cap. 3, pp. 55-82.

FALCON, Francisco José Calazans. **Iluminismo**. São Paulo: Ática, 1986.

FERREIRA, Michel de Vilhena. **Formação continuada na socioeducação**. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas, 2018.

FERREIRA, Michel de Vilhena. **Práticas curriculares de formação continuada de técnicos da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Estado do Pará (FASEPA): um diagnóstico histórico-genealógico (2011-2015)**. Belém: UFPA, 2016. (Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Educação).

FERREIRA, Michel de V.; PAIXÃO, Carlos J.; CARDOSO, Wladirson; ALMEIDA, Mário Tito B.; REIS JÚNIOR, Leandro P. Ferramentas de trabalho da pesquisa arqueogenealógica e cartográfica: o documento e os saberes. In: LEMOS, Flávia C. S.; GALINDO, Dolores. (Orgs.). **Criações transversais com Gilles Deleuze: artes, saberes e política**. Curitiba: CRV, 2016. pp. 525-548. (ISBN: 978-85-444-1156-8).

FERREIRA, Michel de Vilhena Ferreira; PAIXÃO, Carlos Jorge; OLIVEIRA, Damião Bezerra. Ontologia histórica da cultura ou Ontologia da cultura do presente em Michel Foucault: da *episteme* histórica clássica na Idade Moderna à *episteme* histórica efetiva na Idade Contemporânea. **Abatirá** – Revista de Ciências Humanas e Linguagens, v. 4, n. 7, jan.-jun., 2023, pp. 418-437. (ISSN: 2675-6781).

FERREIRA, Michel de Vilhena Ferreira; PAIXÃO, Carlos Jorge; OLIVEIRA, Damião Bezerra. Elementos de Linguagem e Arqueogenealogia em Michel Foucault. In: OLIVEIRA, Damião Bezerra; NASCIMENTO, Ivany Pinto. (Org). **Educação e diversidade: mudanças, ameaças e enfrentamentos**. Campinas: Mercado das Letras, 2023. pp. 107-120. (ISBN: 978-85-7591-753-4).

FERREIRA, Michel de Vilhena Ferreira; PAIXÃO, Carlos Jorge; OLIVEIRA, Damião Bezerra. Elementos de Linguagem e Arqueogenealogia em Michel Foucault. **Revista da ANPOLL**, v. 53, n. 2, mai.-ago., 2022, pp. 85-99. (ISSN: 1982-7830).

FERREIRA, Michel de Vilhena; PAIXÃO, Carlos Jorge. Introdução à análise epistemológica e “episteme dos métodos” nos núcleos ou grupos científicos da pós-graduação em Educação na Amazônia paraense. OLIVEIRA, Damião Bezerra; ALVES, Laura Maria Araújo. (Orgs.). **Educação, cultura e história: a resistências dos(das) oprimidos(das) na Amazônia ameaçada**. Curitiba: Appris, 2022. pp. 301-310. (ISBN: 978-65-250-2823-1).

FERREIRA, Michel de Vilhena. Introdução à capitalização do indivíduo e subjetivação do sujeito na Teoria da Escola de Reprodução Social da Educação. In: MOURA, Fadya Lorena de Souza; BRASIL, Heloísa dos Santos; PINTO, Ivany; RIBEIRO, Maria Edilene da Silva; SANTIAGO-VIERA, Sílvio. (Orgs.). **O desmonte da educação pública e do Estado brasileiro: quais as saídas possíveis?** Anais do XV Seminário Nacional de Políticas Educacionais e IV Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores. Belém/PA: PPGED/ICED/UFPA, 2022. pp. 593-598. ([E-book dos; Recurso Eletrônico dos]: Anais do XV Seminário Nacional de Políticas Educacionais e IV Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores, ocorrido nos dias 13, 14 e 15 de dezembro de 2021). (ISSN: 2359-0874).

FERREIRA, Michel de Vilhena; PAIXÃO, Carlos Jorge; OLIVEIRA, Damião Bezerra. Elementos de Linguagem e Arqueogenealogia em Michel Foucault. In: MOURA, Fadya Lorena de Souza; BRASIL, Heloísa dos Santos; PINTO, Ivany; RIBEIRO, Maria Edilene da Silva; SANTIAGO-VIERA, Sílvio. (Orgs.). **O desmonte da educação pública e do Estado brasileiro: quais as saídas possíveis?** Belém/PA: PPGED/ICED/UFPA, 2022. pp. 583-592. ([E-book dos; Recurso Eletrônico dos]: Anais do XV Seminário Nacional de Políticas Educacionais e IV Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores, ocorrido nos dias 13, 14 e 15 de dezembro de 2021). (ISSN: 2359-0874).

FERREIRA, Michel; LEMOS, Flávia Cristina Silveira; PAIXÃO, Carlos Jorge. Tutela e tratamento da infância e juventude em conflito com a lei: normalização, medicalização e judicialização de crianças e adolescentes. In: PAIXÃO, Carlos Jorge; PEREIRA, Ricardo A. G.; CONCEIÇÃO, Letícia Carneiro; OLIVEIRA, Ilka J. P. (Orgs.). **Cultura epistemológica em pesquisas: cultura, cotidiano e educação na Amazônia**. Curitiba: CRV, 2021. pp. 75-89. (978-65-5578-712-2).

FERREIRA, Michel de Vilhena; PAIXÃO, Carlos Jorge. Introdução à análise epistemológica e “episteme dos métodos” os núcleos ou grupos científicos da pós-graduação em Educação. In: NASCIMENTO, Ivany Pinto Nascimento; ARAÚJO, Sônia Maria da Silva; CASTRO, Cesar Augusto; OLIVEIRA, Damião Bezerra; ALVES, Laura Maria Silva Araújo; SILVA, Lucia Isabel da Conceição; SOUZA, Nilo Carlos Pereira de Souza; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez; PAIXÃO, Carlos Jorge. (Orgs.). **Educação, Cultura e História: a resistência das/os oprimidas/os na Amazônia ameaçada**. Belém: Editora do Instituto IEPA, 2020. pp. 264-273. ([E-book dos; Recurso Eletrônico dos]: Anais do V Colóquio da Linha de Pesquisa, Educação, Cultura e Sociedade, ocorrido nos dias 13, 14 e 15 de dezembro de 2021). (E-book ISBN: 978-65-89133-00-1).

FERREIRA, Michel de Vilhena; PAIXÃO, Carlos Jorge; CARDOSO, Wladirson; ALMEIDA, Mário T. B.; REIS JÚNIOR, Leandro P. Ferramentas de trabalho da pesquisa arqueogenética e cartográfica na educação básica: o documento e os saberes. In: LEMOS, Flávia C. S.; GALINDO, Dolores; BICALHO, Pedro Paulo G. OLIVEIRA. (Orgs.). **Coleções transversais com Gilles Deleuze: artes, saberes e política**. Curitiba: CRV, 2016. pp. 525-548. (ISBN: 978-85-444-1151-3).

FISCHER, Steven Roger. **História da escrita**. São Paulo: UNESP, 2009. (ISBN: 978-85-7139-950-1).

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

FONSECA, Márcio Alves. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2003.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **O belo perigo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A grande estrangeira**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Direito de morte e poder sobre a vida**. In: História da sexualidade 1: A vontade de saber. São Paulo: Paz & Terra, 2014a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. São Paulo: Paz & Terra, 2014b.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. São Paulo: Paz & Terra, 2014c.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014d.

FOUCAULT, Michel. Prefácio. Introdução à vida não fascista. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia** 1. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2014e. (Prefácio da primeira edição americana em inglês d'O anti-Édipo, pela editora Viking Press de Nova York, 1977).

FOUCAULT, Michel. Linguística e ciências sociais. In: **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. pp. 167-189. (Coleção Ditos & Escritos; v. II).

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a. (Coleção Ditos & Escritos; v. II)

FOUCAULT, Michel. O que são as luzes? In: **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013b. pp. 351-368. (Coleção Ditos & Escritos; v. II).

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013c. pp. 273-295.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na Idade clássica**. 9.ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25.ed. São Paulo: Graal, 2012.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: **Microfísica do poder**. 25.ed. São Paulo: Graal, 2012. pp. 55-86.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 39.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FOUCAULT, Michel. O corpo do condenado. In: **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 39.ed. Petrópolis: Vozes, 2011a. Parte I, Cap. 1, pp. 09-33.

FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis. In: **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 39.ed. Petrópolis: Vozes, 2011b. Parte II, Cap. 1, pp. 131-163.

FOUCAULT, Michel. Os recursos para o bom adestramento. In: **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. 39.ed. Petrópolis: Vozes, 2011c. Parte II, Cap. 2, pp. 164-185.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Curso dado no Collège de France (1981-1982). 3.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. Aula de 5 de janeiro de 1983. In: **O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. pp. 03-23.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica: curso no Collège de France (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 9.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

FRANCHETTO, Bruna; LEITE, Yonne. **Origens da linguagem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica: ontem e hoje**. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. vl. XXI, pp. 73-148.

FREUD, Sigmund. **O futuro de uma ilusão**. Rio de Janeiro: Imago, 2006a. vl. XXI, pp. 15-63.

FREUD, Sigmund. **Um estudo autobiográfico**. Rio de Janeiro: Imago, 2006b. vl. XX, pp. 10-74.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em Educação**. Campinas: Práxis, 1998.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Pesquisa educacional na universidade da Amazônia: compromisso regional no contexto do conflito das globalizações. In: PAIXÃO, Carlos Jorge. (Org.). **Educação e conhecimento na Amazônia**. Belém: UNAMA, 2004.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: UNESP, 2003.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GRACIA, Tomás Ibáñez. O “giro linguístico”. In: IÑIGUEZ, Lupcinio. **Manual de análise do discurso em Ciências Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2004. pp. 19-49.

GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima; MEDEIROS, Patrícia Flores de; BRUSCHI, Michel. Psicologia Social e Estudos Culturais: rompendo fronteiras na produção do conhecimento. In: In: GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima; BRUSCHI, Michel Euclides. **Psicologia Social nos Estudos Culturais: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003. pp. 23-49.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolíticas: cartografias do desejo**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**: São Paulo: Editora 34, 2012.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. 21.ed. Campinas: Papirus, 2012.

GUATTARI, Félix. **A revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os estudos sobre linguagens: uma história das ideias**. In: Consciência. Revista Eletrônica de Jornalismo Científico. Reportagem especial na sessão “Linguagem: cultura e transformação”. Recurso online. Upload atualizado em 10 de agosto de 2001. Disponível em: < [< https://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/linguagem/ling14.htm#:~:text=Hip%C3%B3tese%20muito%20pr%C3%B3pria%20do%20mundo,nossos%20pensamentos%20\(e%20sentimentos\)>](https://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/linguagem/ling14.htm#:~:text=Hip%C3%B3tese%20muito%20pr%C3%B3pria%20do%20mundo,nossos%20pensamentos%20(e%20sentimentos)) >. Último acesso em: 09 de setembro de 2024.

HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HABERMAS, Jürgen. O entrelaçamento de mito e esclarecimento: Horkheimer e Adorno. In: **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. São Paulo: Martins Fontes, 2000a. Cap. V, pp. 153-186.

HACKING, Ian. **Ontologia histórica**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

IÑIGUEZ, Lupcinio. (Org.). **Manual de análise do discurso em Ciências Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2004.

JAPIASSU, Hilton. **A revolução científica moderna**. Rio de Janeiro: Imago, 1985.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 7-132.

KANDELL, Jonathan. Jacques Derrida, teórico abstruso, morre aos 74. **The New York Times**, 10 de outubro de 2004.

KANT, Immanuel. Resposta à Pergunta: Que é “Esclarecimento”? (“Aufklärung”). In: **Immanuel Kant: textos seletos**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1985. pp. 100-116.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: **História e memória**. São Paulo: UNICAMP, 1992. pp. 535-553.

LEJEUNE, Filipe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. 2.ed. São Paulo: UNICAMP, 2014.

LEMOES, Flávia; GALINDO, Dolores; BICALHO, Pedro Paulo. (Orgs.). **Práticas de judicialização e medicalização dos corpos no contemporâneo**. Curitiba: CRV, 2016.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25.ed. São Paulo: Graal, 2012. pp. 07-34.

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MARTINS, João Batista; EL HAMMOUTI, Nour-Din; ÍÑIGUEZ, Lupcinio. (Orgs.). **Temas em análise institucional e em construcionismo social**. São Carlos: RiMa; Curitiba: Fundação Araucária, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. Cap. I, pp. 07-29.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borba**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2015. (Instituto de Ciências da Educação – Tese de Doutorado em Educação).

MOTTA, Manoel Barros da. (Org.). Apresentação à Edição Brasileira. In: FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. pp. VII-LXIII. (Coleção Ditos & Escritos; v. II).

NIETZSCHE, Friedrich. **Textos sobre a história**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2011.

OLIVEIRA, Damião Bezerra; ALVES, Laura Maria Araújo. (Orgs.). **Educação, cultura e história: a resistências dos(das) oprimidos(das) na Amazônia ameaçada**. Curitiba: Appris, 2022.

PAIXÃO, Carlos; FERREIRA, Michel de Vilhena; SOUZA, Alyni Balieiro. A Construção do Conhecimento na Área da Educação: um estudo sobre *obstáculos epistemológicos*, processos de investigação e produção de conhecimento no Instituto de Ciências da Educação da UFPA. In: NASCIMENTO, Ivany Pinto Nascimento; ARAÚJO, Sônia Maria da Silva; CASTRO, Cesar Augusto; OLIVEIRA, Damião Bezerra; ALVES, Laura Maria Silva Araújo; SILVA, Lucia Isabel da Conceição; SOUZA, Nilo Carlos Pereira de Souza; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez; PAIXÃO, Carlos Jorge. (Orgs.). **Educação, Cultura e História: a resistência das/os oprimidas/os na Amazônia ameaçada**. Belém: Editora do Instituto IEPA, 2020. pp. 274-282. ([E-book dos; Recurso Eletrônico dos] Anais do V Colóquio da Linha de Pesquisa, Educação, Cultura e Sociedade, ocorrido nos dias 17 e 18 de novembro de 2020). (E-book ISBN: 978-65-89133-00-1)

PAIXÃO, Carlos Jorge; PEREIRA, Ricardo A. G.; CONCEIÇÃO, Letícia Carneiro; OLIVEIRA, Ilka J. P. (Orgs.). **Cultura epistemológica em pesquisas: cultura, cotidiano e educação na Amazônia**. Curitiba: CRV, 2021.

PAIXÃO, Carlos Jorge. Episteme dos métodos. **Filosofia e Educação** (Online), v.5, n.2, Out., 2013, p. 43-56.

PAIXÃO, Carlos Jorge. Escolarização, cultura vivida e alegorias. **Revista Cocar**, v.6, n.11, jan./jul., Belém, 2012, p. 63-76.

PAIXÃO, Carlos Jorge; SÁ, Samuel M. de A.; GAMBOA, Silvio S. **A construção do conhecimento em educação: epistemologias e metodologias que circulam nos grupos de pesquisas de universidades da Amazônia paraense**. Belém: PPGED/ICED/UFPA, 2015. (Relatório de Pesquisa / Documento Mímeo).

PAIXÃO, Carlos Jorge; NUNES, Cely Costa. No território do ensino fundamental: demarcações na cultura curricular como experiência vivida de professores. **Revista e-Curriculum**, v.13, n.03, jul./set., São Paulo, 2015a, p. 519-533.

PAIXÃO, Carlos Jorge; NUNES, Cely Costa. Currículo e avaliação da aprendizagem: a informalidade em questão. **Revista Cocar**, v.7, n.14, ago./dez., Belém, 2013a, p. 16-22.

PAIXÃO, Carlos Jorge; NUNES, Cely Costa.; SANTOS, Dário A.; GAMBOA, Silvio S.; FERREIRA, Michel de V.; CARDOSO, Wladirson da S. **Cultura epistemológica e currículo vivido: um estudo sobre o cotidiano de mestres e doutores que atuam na área de educação na Amazônia**. Belém: PPGED/ICED/UFGA, 2015b. (Projeto de Pesquisa / Documento Mímeo).

PAIXÃO, Carlos Jorge. (Org.). **Educação e conhecimento na Amazônia**. Belém: Editora da UNAMA, 2004.

RAMA, Àngel. **A cidade e as letras**. São Paulo: Boitempo, 2015.

RICOUER, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: UNICAMP, 2007.

ROLNIK, Suely. **Subjetividade contemporânea: crise da identidade moderna**. (mímeo).

ROLNIK, Suely. **Esquizoanálise e antropofagia**. In: Encontros Internacionais Gilles Deleuze, [s.l.], 1996. (mímeo).

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1989.

RORTY, Richard. **A filosofia e o espelho da natureza**. 3.ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

ROSE, Nikolas de. **Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1999. pp.

SAVIANI, Demerval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-Posições**, v. 18, n. 1 (52), jan./abr., 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Conhecimento, ciência e pesquisa. In: **Educação, sujeito e história**. 3.ed. São Paulo: Olho d'Água, 2012. Cap. 5, pp. 99-118.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. 3.ed. São Paulo: Olho d'água, 2012a.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Prefácio. In: GAMBOA, Silvio Sánchez. Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012b. p. 11-14.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo:** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda; FAZENDA, Ivani. Metodologias não-convencionais em teses acadêmicas. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani. (Orgs.). **Novos enfoques da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1992. pp. 119-135.

SOUZA, Eneida Maria de; MIRANDA, Wander Melo. (Org.). **Crítica e coleção.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

SPINK, Mary Jane. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SPINK, Mary Jane. **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004a.

TODOROV, Tzvetan. **Teoria da literatura: textos dos formalistas russos.** São Paulo: UNESP, 2013.

VIEIRA, Maria do P. de A.; PEIXOTO, Maria do R. da C.; KHOURY, Yara M. A. **A pesquisa em história.** 5.ed. São Paulo: Ática, 2007.

VYGOTSKY, Lévi. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WILLIAMS, Raymond. **Recursos da esperança: cultura, democracia e socialismo.** São Paulo: UNESP, 2015.

WILLIAMS, Raymond. **A produção social da escrita.** São Paulo: UNESP, 2014.

WILLIAMS, Raymond. **A política e as letras.** São Paulo: UNESP, 2013.

WILLIAMS, Raymond. Base e superestrutura na teoria da cultura marxista. In: **Cultura e materialismo.** São Paulo: UNESP, 2011. p. 43-68.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e materialismo.** São Paulo: UNESP, 2011a.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade: de Coleridge a Oerwell.** Petrópolis: Vozes, 2011.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

ANEXOS

Dados dos Grupos ou Núcleos de Pesquisa e Estudos Encontrados

Dados dos Grupos ou Núcleos de Pesquisa e Estudos na Universidade Federal do Pará (UFPA)

Do Grupo ou Núcleo de Pesquisa e Estudos: **Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAÊ)**⁵⁴

Ano de Formação: 2017

Contato do Grupo: cae@ufpa.br

Coordenadores: Prof.º Carlos Nazareno Ferreira Borges e Prof.ª Maria do Socorro Dias Pinheiro

Descritor Principal: o Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física - CAÊ reúne pesquisadores e estudantes de diferentes áreas, possibilitando um espectro amplo de investigações no âmbito da Educação e Educação Física. Organiza, promove e participa de eventos científicos afins aos interesses do coletivo. Ações de estudos, pesquisas e formações realizadas pelo grupo consideram os seguintes descritores: Formação; Trabalho Docente; Práticas Pedagógicas; Saberes; Currículo; Diversidade; Aspectos Políticos e Culturais da Educação e da Educação Física. Em três anos de existência, os membros do grupo produziram mais de 25 artigos publicados em periódicos da área da educação e da educação física; mais 08 capítulos de livros; e 10 trabalhos completos apresentados em eventos das duas áreas. Temos desde 2017, 05 projetos de pesquisa registrados na PROPESP/UFPA; e 15 projetos fomentados pelo PIBIC/UFPA.

Linhas de Pesquisa:

1) Corpo, Cultura Corporal e Práticas Corporais: Investiga, discute e produz a partir de objetos de estudo centrados em questões relacionadas à formação e trabalho docente, nas suas interfaces com: a cultura corporal em espaços formais e não formais de educação abordando aspectos da teoria e prática, cotidiano e historicidade; a teoria e organização de currículo, saberes na mediação com o corpo e as práticas corporais. **Palavras-chave:** saberes; trabalho docente; formação; diversidade; currículo; práticas pedagógicas.

2) Diversidade em Educação: Investiga, discute e produz a partir de objetos de estudo centrados em questões relacionadas: à formação inicial e continuada; às teorias e práticas

⁵⁴ Fonte: < <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3474778475965903> >. Acessos em: 15/05/2024; 08/07/2024.

educativas e curriculares na pluralidade de manifestações da educação; ao trabalho docente, seu cotidiano e historicização; às dinâmicas, organizações e orientações políticas das diversidades em educação; ao direito de acesso e permanência na educação para diferentes grupos sociais; aos tratamentos e avanços teóricos práticos nos diferentes saberes. **Palavras-chave:** saberes; trabalho docente; formação; diversidade; currículo; práticas pedagógicas.

3) Epistemologias e Produção do Conhecimento: Investiga, discute e produz a partir de objetos e questões epistemológicas, a formação inicial e continuada; a produção do conhecimento; e os avanços teórico-práticos dos diferentes saberes, em tempos e espaços. **Palavras-chave:** saberes; trabalho docente; formação; diversidade; currículo; práticas pedagógicas.

Do Grupo ou Núcleo de Pesquisa e Estudos: **Conversações: Filosofia, Educação e Arte**⁵⁵

Ano de Formação: 2020 **Contato do Grupo:** mrdbrito@hotmail.com

Coordenadores: Prof.^a Maria dos Remédios de Brito e Prof.^o Dhemersson Warly Santos Costa

Descritor Principal: o grupo de estudo e pesquisa CONVERSAÇÕES: FILOSOFIA, EDUCAÇÃO E ARTE, sob a liderança de M. dos Remédios de Brito e vice-liderança de Dhemersson Warley da Costa Santos, desenvolve pesquisas a partir dos interesses de seus pesquisadores no amplo campo de conhecimento da Filosofia, da Educação e da Arte, sob o entendimento de que esses saberes podem ser transversais, configurando ampla importância para a leitura do mundo a partir dos seus aspectos culturais, políticos, sociais e formativos. Objetiva consolidar processos interdisciplinares e formar pesquisadores que dialogam com a transversalidade desses saberes com o intuito de construir modos de pensar e viver de formas inventivas, políticas e éticas. Também objetiva desenvolver investigações sobre processos formativos, educativos, epistêmicos em suas várias interfaces que dialogam com a ética, a estética e as diversas formas de práticas docentes. Visa ainda promover a articulação no âmbito do ensino, da extensão, operando na produção.

Linhas de Pesquisa:

1) Filosofia da Educação: Estudar autores do campo filosófico que se ocupam a pensar a educação e suas diversas práticas, envolvendo a pesquisa epistemológica, axiológico, antropológica sobre os processos educativos, os sistemas educativos, bem como a problematização de métodos didáticos, ensino e aprendizagem, entre outros temas relacionados com a educação e seus fazeres pedagógicos, éticos e estéticos. **Palavras-chave:** filosofia;

⁵⁵ Fonte: < <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9562984362812748> >. Acesso em: 16/05/2024; 08/07/2024.

educação; práticas educativas; educação como experiência filosófica; filosofia contemporânea; procedimentos didáticos.

2) Filosofias da Diferença e Educação: Promover pesquisas, tomando as questões educacionais e suas práticas como problema filosófico. Investiga no âmbito da Filosofia da Diferença francesa conceitos: Aprender, Saber, Menor, Criação, Verdade, Diferença, Processos de Subjetivação e o que isso implica nos processos pedagógicos e didáticos. **Palavras-chave:** filosofia; verdade; educação; aprender; processos pedagógicos; diferença.

3) Teorias e Interfaces Epistêmicas em Filosofia e Artes e Educação: Estudo das teorias científicas e filosóficas sobre o conhecimento em diálogo com a arte e a educação. **Palavras-chave:** filosofia da diferença; interfaces epistêmicas em arte e educação; filosofia da educação; filosofia contemporânea; epistemologia.

Do Grupo ou Núcleo de Pesquisa e Estudos: **Filosofia, Ética e Educação**⁵⁶

Ano de Formação: 2000

Contato do Grupo: rlvida@hotmail.com

Coordenadores: Prof.^a Raimunda Lucena Melo Soares e Prof.^o Damião Bezerra Oliveira

Descritor Principal: o Grupo de Estudo e Pesquisa em Filosofia, Educação e Ética foi criado em 1994, sob a liderança da Prof.^a Maria Neusa Monteiro. Desde o ano de 2000, o grupo está sob a liderança da Prof.^a Dr.^a Raimunda Lucena Melo Soares e do Prof.^o Dr. Damião Bezerra Oliveira. Desenvolve estudos e pesquisas a partir do interesse de seus pesquisadores no amplo campo da Filosofia e da Filosofia da Educação. Sob a compreensão de que a Filosofia e a Filosofia da Educação são importantes para a produção do conhecimento em Educação e para a formação de crianças, jovens e adultos. Os principais objetivos do grupo são: Reunir Pesquisadores com o propósito de desenvolver investigações sobre a Filosofia e a Filosofia da Educação; Desenvolver Projetos de Pesquisa e de extensão no âmbito da Filosofia e da Filosofia da Educação; Articular ensino, pesquisa e extensão.

Linhas de Pesquisa:

1) Epistemologia e Ética na Produção do Conhecimento em Educação: Refletir sobre as concepções epistemológicas e éticas na produção do conhecimento na área da educação.

Palavras-chave: educação; epistemologia; ética;

2) Filosofia, Filosofia da Educação, Pesquisa e Ensino: Discutir o potencial educativo das Concepções Filosóficas da Educação a partir das relações da Filosofia da Educação com a formação do educador, especialmente, no âmbito do ensino e da pesquisa e sobre as

⁵⁶ Fonte: < <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3830414145932920> >. Acesso em: 16/05/2024; 08/07/2024.

contribuições da Filosofia para a Educação na Infância. **Palavras-chave:** filosofia; educação; formação; ensino.

Do Grupo ou Núcleo de Pesquisa e Estudos: **Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Gêneros, Feminismos e Interseccionalidade**⁵⁷

Ano de Formação: 2019 **Contato do Grupo:** gepegefi@gmail.com

Coordenadoras: Prof.^a Adriane Raquel Santana de Lima e Prof.^a Mariateresa Muraca

Descritor Principal: O Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Gêneros, Feminismos e Interseccionalidade tem como iniciativas projetos de pesquisa e as experiências de educação popular feminista, estudos de pedagogias feministas decoloniais e a presença da história de educação das mulheres na América Latina, com a finalidade de pensar e contribuir para uma educação antipatriarcal, antissexista e antirracista, que tenho como horizonte norteador a democracia popular e a complexidade da relações sociais como campo de aprendizagem e produção do conhecimento. **Linhas de Pesquisa:**

1) Educação Popular e Feminismos na América Latina: Analisar as contribuições da educação popular para os feminismos na América Latina, a partir da segunda metade do século XX. **Palavras-chave:** feminismos; América Latina; Educação Popular.

2) História do Pensamento Educacional de Mulheres na América Latina: Produzir conhecimento acerca do desenvolvimento do pensamento educacional de mulheres latino-americanas, investigando suas práticas, culturas e pedagogias, tendo ênfase no contexto amazônico, entre os séculos XIX e XX. **Palavras-chave:** cultura escolar; história da educação na Amazônia; história da educação das mulheres; práticas sociais e educativas.

3) Pedagogias Feministas Decoloniais: Investigar a história dos movimentos de mulheres, suas atuações e contribuições na construção dos conhecimentos de resistências na América Latina. **Palavras-chave:** feminismo decolonial; epistemologia feminista do sul.

Do Grupo ou Núcleo de Pesquisa e Estudos: **Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Epistemologia do Feminismo Negro**⁵⁸

Ano de Formação: 2021 **Contato do Grupo:** moraeseunicelea@gmail.com

Coordenadoras: Prof.^a Eunice Léa de Moraes e Prof.^a Maria Antonieta Rocha dos Santos

⁵⁷ Fonte: < <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5172213641457879> >. Acesso em: 16/05/2024; 08/07/2024; 09/07/2024.

⁵⁸ Fonte: < <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8866577833860681> >. Acesso em: 16/05/2024; 08/07/2024; 09/07/2024.

Descritor Principal: O GEPEDEFEN tem por propósito produzir estudos e pesquisas sobre educação e a epistemologia do feminismo negro pautado na concepção epistemológica de uma teoria do feminismo negro, a qual se encontra situada em três dimensões articuladas (a econômica, a política e a ideológica) cuja análise interseccional, demanda uma visão transformadora e crítica do pensamento feminista. Criado em 2021, em decorrência de estudos e de pesquisas desenvolvidos no curso de doutoramento do Programa de Pós-graduação em Educação PPGED/ICED/UFPA, cujos resultados deram origem a Tese “EDUCAÇÃO LIBERTADORA E FEMINISMO NEGRO: uma teia conceitual de resistência à interseccionalidade das opressões de gênero, de raça e de classe”, defendida em 10/12/2020. Projeto de Pesquisa: As contribuições das educadoras negras para o ensino, para a pesquisa e para a extensão da Universidade Federal do Pará: ao encontro da memória e da experiência histórica dos percursos trilhados. Portaria Nº 084/2020-ICED/UFPA.

Linhas de Pesquisa:

1) Educação e Feminismo Negro: Aprofundamento teórico-metodológico. **Palavras-chave:** educação e feminismo negro; gênero, educação e feminismo; educação, racismo e sexismo.

Do Grupo ou Núcleo de Pesquisa e Estudos: **Paideia – Filosofia da Educação, Epistemologia e Formação**⁵⁹

Ano de Formação: 2016

Contato do Grupo: damiao@ufpa.br

Coordenadores: Prof.º Damião Bezerra Oliveira e Prof.º Waldir Ferreira de Abreu

Descritor Principal: Propõe-se a estudar e investigar: 1) Obras e autores clássicos e contemporâneos de Filosofia da Educação; 2) Os fundamentos epistemológicos da educação e da pesquisa educacional; 3) A formação do professor e o ensino de filosofia. O Grupo vincula-se à Faculdade de Filosofia (IFCH/UFPA), ao Programa de Pós-graduação em Filosofia (PPGFIL-UFPA) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC/UFPA). O Líder reúne ampla experiência em pesquisa, ensino, orientação e extensão nos temas de investigação do grupo. Como 2ª liderança de Grupo de pesquisa "Filosofia, Ética e Educação", colaborou para a ampla repercussão desse no desenvolvimento de Projetos de Pesquisa e Extensão; na promoção de eventos regionais tratando do Ensino da Filosofia; destacou-se, também, na produção acadêmica; no encaminhamento de alunos de iniciação científica aos cursos de Pós-graduação e à docência do ensino superior e na formação continuada de professores de filosofia no ensino fundamental.

⁵⁹ Fonte: < <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8695496855223158> >. Acesso em: 15/05/2024; 08/07/2024; 09/07/2024.

Linhas de Pesquisa:

1) A Formação Humana no Pensamento Filosófico: Realizar estudos e pesquisas acerca da formação humana como tema antropológico-filosófico presente em obras fundamentais de pensadores emblemáticos da história da filosofia, incluindo as reflexões e obras de autores emergentes. **Palavras-chave:** Educação superior; Atividades de apoio à educação.

2) Ensino de Filosofia e Pesquisa Filosófica: Realizar estudos e pesquisas na graduação e pós-graduação, tendo como objeto o ensino da filosofia e a pesquisa filosófica, destacando os aspectos teóricos e metodológicos da relação entre o ensino da filosofia e a pesquisa filosófica e as suas repercussões na formação do professor-pesquisador e na didática filosófica. **Palavras-chave:** Ensino de filosofia; Pesquisa filosófica; Didática filosófica.

3) Epistemologia e Formação do Pesquisador: Realizar estudos e pesquisas a respeito da epistemologia das ciências humanas, com destaque para pesquisas nas áreas de filosofia, educação e filosofia da educação. No que concerne à educação, destaca-se a "epistemologia da pesquisa educacional". Ressalta-se, igualmente, a "epistemologia da pesquisa filosófica" como esforço reflexivo da filosofia para se entender como pesquisa, especialmente no âmbito acadêmico instituído. O mesmo se aplica à filosofia da educação. **Palavras-chave:** Epistemologia das ciências humanas; Epistemologia da pesquisa educacional; Epistemologia da pesquisa filosófica; Filosofia e filosofia da educação; Formação do pesquisador.

4) Filosofia da Educação: Dedicar-se aos estudos e às pesquisas de obras fundamentais de filósofos e pensadores reconhecidos como fontes constitutivas da filosofia da educação, destacando-se referenciais brasileiros. Destacamos Platão, Rousseau, John Dewey, Adorno, Jacques Rancière, Paulo Freire e Anísio Teixeira. **Palavras-chave:** Filosofia e educação; Conhecimento, ética e educação; O ser humano e a educação; Fundamentos da educação.

Do Grupo ou Núcleo de Pesquisa e Estudos: **Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Teorias, Epistemologias e Métodos da Educação (EPsTEM)**⁶⁰

Ano de Formação: 2013

Contato do Grupo: cjp@ufpa.br

Coordenadores: Prof.º Carlos Jorge Paixão e Prof.º José Rafael Barbosa Rodrigues

Descritor Principal: não apresenta.

Linhas de Pesquisa:

⁶⁰ Fonte: < <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6389044132539959> >. Acesso em: 14 e 15/05/2024; 08 e 09/07/2024.

1) Teorias, Epistemologias e Métodos em Educação: Desenvolver Estudos e Pesquisas sobre as Teorias, as Epistemologias e os Métodos presentes na Área de Educação. **Palavras-chave:** Teorias da Educação; Epistemologias e Métodos em Educação; Métodos da Educação.

2) Culturas, Epistemologias e Ambientes Educativos: Pesquisar e Analisar as conexões entre culturas, diversidades epistemológicas e ambientes educativos. **Palavras-chave:** Ambientes Educativos; Culturas; Epistemologias e Teorias da Educação.

3) Epistemologia, Pedagogia e Didática: Desenvolver Estudos e Pesquisas tomando como referência as abordagens epistemológicas que historicamente vem dando suporte à educação e as suas conexões com as teorizações em torno da Pedagogia, da Didática e da Prática Pedagógica. **Palavras-chave:** Prática pedagógica; Pedagogia e Epistemologia.

Dados dos Grupos ou Núcleos de Pesquisa e Estudos na Universidade Federal do Sul e do Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

Do Grupo ou Núcleo de Pesquisa e Estudos: **Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociobiodiversidade com as Populações Autóctones da Amazônia e América Latina**⁶¹

Ano de Formação: 2019

Contato do Grupo: emidiosilva@yahoo.com.br

Coordenador: Prof.º Claudio Emidio Silva

Descritor Principal: não apresenta. Também não apresenta participantes.

Linhas de Pesquisa:

1) Etnobiologia e Conhecimento Tradicional Indígena como Forma de Conhecer o Mundo: Pensar e discutir junto com os povos indígenas da Amazônia e América Latina sobre os recursos ambientais (fauna), seus conhecimentos relacionados e manejo sustentável; - Investigar a Educação Indígena para o desenvolvimento de um pensamento Latino-Americano de Educação Ampla e Educação Escolar Indígena; -Sistematizar os saberes/fazeres dos povos indígenas da Amazônia e da América Latina para uso na escola indígena, conforme a dinâmica de cada povo/comunidade. **Palavras-chave:** epistemologias indígenas; fazeres-saberes indígenas; etnobiologia; conhecimento tradicional.

Do Grupo ou Núcleo de Pesquisa e Estudos: **Processos Linguísticos em Educação Matemática (Prolem)**⁶²

⁶¹ Fonte: < <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1570032724782529> >. Acesso em: 16/05/2024; 09/07/2024.

⁶² Fonte: < <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9074688277094182> >. Acesso em: 14 e 15/05/2024; 08 a 11/07/2024.

Ano de Formação: 2022

Contato do Grupo: ripardo@unifesspa.edu.br

Coordenador: Prof.º Ronaldo Barros Ripardo e Prof.º Valdomiro Pinheiro Teixeira Junior

Descritor Principal: não apresenta.

Linhas de Pesquisa:

1) Discurso matemático escolar, texto e matematização: Investigar as características das múltiplas relações entre discurso matemático escolar, texto e matematização, seja no âmbito do ensino ou da aprendizagem desse discurso. Está ancorado, principalmente, nas teorizações de Anna Sfard, cuja ideia central está em considerar a aprendizagem matemática pelo aluno como atividade de um discurso, e de teóricos da Linguística textual, como Antonio Marcuschi, que considera, grosso modo, o texto como uma realização sociodiscursiva por meio de gêneros de texto. **Palavras-chave:** Educação Matemática; Discurso Matemático; Linguística Textual.

2) Terapia de Wittgenstein e o ensino de matemática: Baseada na terapia de Wittgenstein, o objetivo é pesquisar concepções tradicionais filosóficas que estão presentes nas teorias educacionais e suas consequências no ensino, que se relacionam às concepções essencialista e referencial. Está ancorada na epistemologia do uso, de Arley Moreno, como contribuição da terapia de Wittgenstein para a compreensão acerca do conhecimento, de onde buscamos formular alguns pressupostos teóricos e possibilidades para a pesquisa e o ensino da matemática escolar. **Palavras-chave:** Terapia de Wittgenstein; Educação Matemática; Epistemologia do uso.

Dados da Aplicação do Questionário Estruturado com Integrantes dos Núcleos ou Grupos de Pesquisa e Estudos Encontrados

QUADRO – 1 – O QUE É ESCRITA PARA VOCÊ? (Quando falo escrita estou me referindo à utilização dos signos da escrita, ou seja, a utilização das palavras)

Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4
Escrita é uma forma, não somente de expressão, mas de narratividade e, por conseguinte, de tentativa de racionalização e ordenamento dos fenômenos da vida, principalmente da memória, do porvir, dos traumas e dos mistérios humanos que nos assombram.	Escrever tem vários significados. O que eu mais gosto seria a prática de produzir alegria no corpo de quem ler e escreve. Para tal, é necessário ter bons domínios das palavras, inclusive para rachá-las como um ato ético, estético e político. Escrever não	A escrita tem significados específicos, a depender do público-alvo para quem se escreve/fala. É usada para transmitir informações, ideias e sentimentos entre indivíduos.	Escrita é transferir para um meio físico ou virtual, nossas ideias, pensamentos e reflexões, através do uso de signos, os quais em sua maioria foram acordados e legitimados anteriormente para estabelecer uma comunicação entre os sujeitos.

	se resume, de forma alguma, a pura comunicação!		
--	---	--	--

Fonte: dados brutos.

QUADRO – 2 – COMO VOCÊ APRENDEU A ESCREVER? (Ou seja, como você aprendeu a utilizá-las)

Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4
Após ser alfabetizado, posso dizer que aprendi a escrever, lendo.	Na escola e com auxílio de uma prima.	Imagino que na escola, nas séries iniciais, sobretudo a partir das tarefas repetitivas, como cadernos de caligrafia, por exemplo.	Através do processo de alfabetização em casa, pois minha mãe era professora.

Fonte: dados brutos.

QUADRO – 3 – QUAL A SUA LEMBRANÇA MAIS ARCAICA SOBRE SUA LIGAÇÃO COM AS LETRAS E COM A ESCRITA? (Ou seja, com a utilização das palavras – signos da escrita)

Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4
Minha mãe me ensinando a escrever o meu próprio nome em cima de uma mesa tosca de madeira feita pelo meu pai.	Pichando as paredes da minha casa com lápis, pincel e tinta, a fim de traçar as primeiras palavras. Lembro-me também de fazer o mesmo no meu corpo/pele. O papel não era o suficiente.	Minha lembrança mais distante, seria das paredes da minha primeira casa, em que eu riscava as paredes e escrevia o nome dos equipamentos da casa. Fazia uma seta e a apontava para o instrumento, por exemplo: sofá, geladeira etc.	Lembro de usar um livro antigo de caligrafia, no qual cada dia a pessoa fazia uma "lição" e, ao finalizar, colava um adesivo que vinha no final do livro, para enfeitar a atividade feita.

Fonte: dados brutos.

QUADRO – 4 – O QUE É ESCRITA E LEITURA, HOJE, PARA VOCÊ?

Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4
A escrita se tornou arte, principalmente no meu fazer literário. A leitura, uma forma de conversa intergeracional.	Alegria!	A leitura e a escrita são habilidades fundamentais para a vida cotidiana, sendo pilares para o progresso individual e coletivo na sociedade contemporânea.	É um processo de apropriação de novas ideias e criação de outras, um ciclo super importante no processo de formação dos sujeitos.

Fonte: dados brutos.

QUADRO – 5 – O QUE VOCÊ PENSA A RESPEITO DA RELAÇÃO ENTRE ESCRITA, NO CASO A SUA UTILIZAÇÃO DAS PALAVRAS (SIGNOS DA ESCRITA) E LEITURA DA LITERATURA ACADÊMICA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*?

Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4
A escrita científica, a depender da área de pesquisa (mais ou menos flexível), exige uma nova forma de letramento e formação dentro dos parâmetros ditados pela Academia.	Imprescindível. Para quem é acadêmico não se deve ter uma separação entre escrita e leitura, na medida em que se lê, deve-se escrever e o contrário também. Mas reconheço que hoje em dia há uma exigência maior pela escrita do que leitura, talvez devido a busca da alta produtividade acadêmica: escreva, escreva todos os dias, publique, quanto mais melhor. Com isso sinto que a leitura vai ficando em segundo plano.	Penso que deveríamos ter uma relação mais próxima entre a escrita, leitura e incentivo à produção a partir disso.	Creio que seja um processo onde as duas coisas estão correlacionadas. A leitura da literatura acadêmica é fundamental para o processo de escrita, pois qualifica essa escrita em forma e conteúdo, ao mesmo tempo em que a produção escrita devidamente publicizada traz elementos novos para o processo de leitura acadêmica.

Fonte: dados brutos.

QUADRO – 6 – O QUE VOCÊ PENSA A RESPEITO DOS CURRÍCULOS, DOS PROGRAMAS E DOS PLANOS DE LEITURA E SUA RELAÇÃO COM A NECESSIDADE DA TAREFA PROGRAMÁTICA DA ESCRITA OU ESCRITURA DE TESES E DE DISSERTAÇÕES NO SEU NÚCLEO OU GRUPO DE PESQUISA E DE ESTUDOS?

Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4
O tempo é o grande inimigo da pós-graduação, atualmente. Uma enxurrada de disciplinas e leituras compactadas, com poucas cargas horárias, e exigência de escrita constante. Provavelmente isso gerará, como já vem gerando, a maior utilização de softwares de inteligência artificial (Ex: ChatGPT).	Eu acho perigoso. Temos uma exigência muito alta pela produtividade e isso acaba trazendo ansiedade e muitos alunos ficam inertes, não conseguem ler e nem escrever. É muita pressão. O pesquisador até tem capacidade, mas chega um momento que paralisa.	Penso ser adequada, mas poderia ser melhor, já que na produção, a leitura e a escrita desempenham papéis cruciais em várias etapas do processo.	Meu grupo de pesquisa segue um programa de estudos e leituras com base na linha a qual está vinculado no programa de pós-graduação, portanto existe toda uma coerência com nossos estudos ao passo em que permite que cada um qualifique suas produções. Assim, entendo ser fundamental esse alinhamento e a manutenção desses planos de leitura.

Fonte: dados brutos.

QUADRO – 7 – QUAL A ORIENTAÇÃO GERAL DO COORDENADOR DO SEU NÚCLEO OU GRUPO DE PESQUISA E DE ESTUDOS ACERCA DA ESCRITA OU ESCRITURA DA SUA DISSERTAÇÃO OU TESE?

Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4
Que a escritura de uma tese não começa, propriamente, na ação de escrever, mas na maturação das ideias que advém das leituras feitas. O Coordenador, que também era meu orientador, confiava na autonomia dos orientandos.	Não sei informar.	A principal indicação é integrar leitura e escrita de maneira estratégica e sistemática ao longo do processo de elaboração, para que a gente obtenha sucesso na pesquisa e na produção de um trabalho acadêmico de qualidade.	A orientação mais ampla diz respeito à qualificação da escrita com base nas leituras, de modo a fundamentar concretamente os nossos argumentos, respeitando as ideias dos autores e ao mesmo tempo trazendo evidências novas com as nossas pesquisas.

Fonte: dados brutos.