

## **A perspectiva pós-estruturalista no ensino epistemológico das metodologias de investigação**

Lisiane Machado Aguiar<sup>1</sup>

O objetivo do trabalho é refletir sobre uma perspectiva não dogmática para o ensino epistemológico das metodologias de investigação. Através de uma perspectiva pós-estruturalista podemos observar que o estatuto de cientificidade da pesquisa não pode se prender a regras e modelos, mas estar em constante atualização, como um conjunto de múltiplas práticas metodológicas na qual o método deve ser pensado como um *processo* que conjuga em confluência a dimensão epistemológica com a discussão teórica e a investigação empírica como estratégia pedagógica de problematização. A partir da minha participação no estágio docência em disciplinas de metodologia de pesquisa proponho um diálogo entre os dados empíricos encontrados em sala de aula e a reflexão teórica de como a perspectiva pós-estruturalista contribui no ensino epistemológico das metodologia de investigação. A proposta é conectar o saber político com os mecanismos de saber-poder para pensar diferentemente as práticas de ensino metodológico.

**Palavras-chave:** Metodologia de Pesquisa. Pós-estruturalismo. Saber-Poder.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Ciências da Comunicação e Informação na UFRGS, com bolsa sanduíche Capes e estágio na UAB com auxílio Capes/DGPU. Mestre em Ciências da Comunicação pela UNISINOS, com bolsa CNPq. Graduada em Comunicação Social: Hab. Publicidade e Propaganda e Jornalismo (UNISINOS). Membro do grupo de pesquisa em semiótica e culturas da comunicação (GPESC) da UFRGS e do Grupo PROCESSOCOM da UNISINOS e Integrante da Rede AmLat. E-mail: lisiaguiar@gmail.com

## Introdução

*De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 1988, p. 13).*

A experiência com o ensino e a aprendizagem da disciplina de Metodologias de Pesquisa em Comunicação durante o estágio docência no Mestrado e Doutorado permitiu observar que muitos alunos, superando a compreensão primária de método científico como um conjunto de regras e modelos a serem seguidos, passam a intitular que metodologicamente a sua pesquisa será qualitativa sem, muitas vezes, uma reflexão sobre esse processo. Apesar do entendimento de que proceder metodologicamente, em um trabalho acadêmico, significa deixar transparecer o processo da pesquisa relatando suas múltiplas etapas e procedimentos, entendemos que o aluno busca na titulação “pesquisa qualitativa” uma certa valorização de cientificidade.

Por mais que essa problemática pareça superada para pesquisadores que já possuem familiaridade com a compreensão dessas especificidades, observou-se a importância de uma maior reflexão com os alunos sobre a compreensão histórica das origens e desenvolvimento da pesquisa qualitativa. Esse artigo surgiu, então, a partir da experiência em sala de aula e no desenvolvimento da tese: *Micropolíticas das metodologias de pesquisa: processos de produção de conhecimento nos Programas de Pós-graduação em comunicação no Brasil*.

Desenvolver a tese com uma perspectiva pós-estruturalista<sup>2</sup> ao mesmo tempo em que se ministravam as classes para a graduação levou à problematização do

---

<sup>2</sup> Peters explica que o avanço do movimento pós-estruturalista em relação ao estruturalismo foi o de questionar “o racionalismo e o realismo que o estruturalismo havia retomado do positivismo, com sua fé no progresso e na capacidade transformativa do método científico, colocando em dúvida, além disso, a pretensão estruturalista de identificar as estruturas universais que seriam comuns a todas as culturas e à mente humana em geral.” (PETERS, 2000, p. 37). Outros intercessores conceituais sobre o pós-estruturalismo: (WILLIAMS, 2013), (CUSSET, 2008); (DOSSE, 1993); (FERRY e RENAULT, 1988).

ensino de abordagens múltiplas e ao desenvolvimento de uma ruptura<sup>3</sup> com estruturas universais e modelos totalizantes a serem aplicados, em contraste com uma visão teleológica do mundo. As teorias pós-estruturalistas não querem saber apenas "o quê?", mas "por quê?" e, principalmente, "como" determinado saber e não outro está sendo disseminado. Elas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias estruturalistas nos ensinaram. Ensinaram que o saber não é exterior ao poder, mas parte inerente ao poder. Dessa forma, o trabalho busca, nas discontinuidades e rupturas da história, a origem dos saberes, ou seja, procura a explicação dos fatores que interferem na sua circunstância, continuidade e adequação. Demarcando os acasos, desvios, inversões que deram origem ao que hoje existe e possui valor.

Sabemos, assim, que mesmo estudando o "estatuto de cientificidade" deve-se buscar ultrapassar verdades absolutas que aparecem dentro da lógica cartesiana, positivista e funcionalista, uma vez que o pós-estruturalismo favorece um diálogo com a dimensão social e política das ciências humanas. Dessa forma, o texto é atravessado por essa perspectiva e se constrói dentro dessa trama discursiva.

### **Pós-estruturalismo e a problematização entre o saber-poder**

Em Maio de 68, numa Europa que ansiava por mudanças após ter passado por inúmeras barbáries, muitos pensadores e alguns referidos como "pós-estruturalistas" começam a militar por diferentes formas de pensar o saber por um prisma que o religasse com a vida cotidiana ou, como nos fala Deleuze, sobre a vida imanente que transporta acontecimentos que não fazem mais do que se atualizarem nos sujeitos: "a vida está em toda parte, em todos os momentos que tal ou qual

---

<sup>3</sup> Foi o que o epistemólogo Paul Feyerabend (2007) nos apresentou, também, no início dos anos setenta: uma ruptura com o modo de pensar as teorias do conhecimento. Elaborou uma crítica ao método científico. Logo em seguida (em 1973), Edgar Morin publica o primeiro volume de *O Método*. Para Morin (2003, p. 36) "originalmente, a palavra método significava caminhada", mas na qual "é preciso aceitar caminhar sem um caminho, fazer o caminho enquanto se caminha". Assim, "o método só pode se construir durante a pesquisa; ele só pode emanar e se formular depois, no momento em que o termo transforma-se em um novo ponto de partida, desta vez dotado de método" (MORIN, 2003, p. 36).

sujeito vivo atravessa e que tais objetos vividos medem”<sup>4</sup>.

Aderindo a essa perspectiva no meio acadêmico, o sujeito pesquisador se torna parte imanente do processo produção de conhecimento. Seu ponto de partida investigativo, sua filiação epistemológica, escolhas teóricas, estão relacionadas à vida e se atualizam na vida-pesquisa fazendo criar questionamentos ao invés de apenas buscar respostas.

Tomando o trabalho metodológico como uma *problematização* inspirada na análise do pensamento de Gilles Deleuze em *Theatrum Philosophicum*, Foucault alerta: “Qual é a resposta à pergunta? O problema. Como resolver o problema? Deslocando a pergunta. O problema escapa à lógica do terceiro excluído, pois ele é uma multiplicidade dispersa (...)” (FOUCAULT, 2005, p. 246). A problematização é, portanto, um processo de produção que não se resolve pela ideia cartesiana nem pela negatividade hegeliana, pois é afirmação múltipla. “É preciso pensar problemáticamente, mais que perguntar e responder dialeticamente” (Ibidem, p. 246).

A problematização exige do pesquisador um posicionamento epistemológico ante seu objeto de estudo. A partir dessa perspectiva, nos afastam das verdades absolutas, de uma postura positivista e funcionalista para o ensino metodológico. Aproximo-me das processualidades que pretendem reconstruir os acontecimentos ao invés de representá-los. Dessa forma, não há separação radical entre uma vida biológica, política, econômica, o que existe são imanências e a coexistência de cada um destes campos em relação aos outros.

De acordo com Foucault “todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que estes trazem consigo” (1996, p. 44). Buscamos, então, por esse viés, pensar a investigação que procura acompanhar processos de produção do conhecimento científico, desnaturalizando o que é legitimado, rastreando as relações de poder e analisando os sentidos que normalizam o discurso metodológico.

As disciplinas de metodologia de pesquisa é um espaço fecundo para investigar os processos de produção do conhecimento que se tem como científico

---

<sup>4</sup> DELEUZE, Gilles. *Imanência: uma vida...* Disponível em: <<http://www.lettas.ufrj.br/ciencialit/terceiramargemonline/numero11/xiii.html>> Acessado 02 fev. 2016.

para orientar e normalizar a *prática* metodológica. O conceito de *prática* permeia toda obra de Foucault e é sempre reconstruído, passando pelas *epistemes* das práticas discursivas, pelos agenciamentos que se estendem tanto das práticas do saber como da ordem do poder, bem como pelos sistemas de ação e experiências na constituição do sujeito. De acordo com o vocabulário de Foucault, organizado por Edgar Castro (2009, p. 338), “em resumo, podemos dizer que Foucault entende por práticas a racionalidade ou a regularidade que organiza o que os homens fazem (...)”. Assim, nesse trabalho, quando falamos em prática a tomamos de Foucault como a *normalização* de uma produção.

A normalização é concebida como o processo de conduzir o outro para a norma. Foucault (2008), na obra *Segurança, Território, População*<sup>5</sup> analisa genealogicamente um saber político voltado para o controle da população por mecanismos de normalização que são atualizados no biopoder. Assim, o poder se exerce sobre o domínio da norma e não da lei. Foucault (2008) estabelece algumas diferenças entre lei e norma: a lei enquadra as condutas individuais a partir de códigos (parâmetros do que é permitido ou proibido), enquanto que a norma liga as condutas a um domínio de comparação e de regras, ou seja, a norma estabelece a média que é o objetivo a ser alcançado, determinando uma conformação homogênea.

Dessarte, “a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e em fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis” (FOUCAULT, 2008, p.83). Dessa forma, a norma resulta na diferenciação que leva à anormalidade. Todavia, a lei usufrui de uma aceitabilidade ou recusa que gera condenação, mas o critério é sempre a própria lei.

Por isso, quando falamos em uma normalização da prática metodológica não buscamos uma prática certa ou errada dos usos que aparecem sobre: a metodologia *da* pesquisa (entendida aqui como a teoria metodológica), ou a metodologia *na* pesquisa (entendida aqui como o empírico em um trabalho investigativo), ou a metodologia *de* pesquisa (entendida aqui como o estudo dos métodos, técnicas e

---

<sup>5</sup> Essa obra é a união das aulas do curso intitulado na mesma nomenclatura e ministrado no *Collège de France*, em 1978.

procedimento). Investigamos todas essas práticas metodológicas normalizadas para a produção de conhecimento científico, entendendo-as como parte de um espaço acadêmico institucionalizado que se propõe a formar profissionais que compartilharão posteriormente desse conhecimento.

Foucault ajuda a pensar essas práticas discursivas como um “conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2009, p. 133).

Para melhor elucidar, tomemos as disciplinas de metodologias de pesquisa, cujo coletivo de ementas encontramos não apenas a descrição discursiva que resume o conteúdo conceitual/procedimental de uma disciplina. Neste delineamento pode-se produzir uma análise dessa instituição em relação a súmula, objetivos da disciplina, conteúdo programático, avaliação e bibliografia. Observamos, nas ementas um direcionamento dessa disciplina para a construção dos projetos pesquisa. Percebe-se o desenho de um caminho pré-estabelecido, pelo menos nos seus contornos no que se refere aos usos dos enunciados de determinado campo discursivo.

O enunciado não se restringe a uma frase (é diferente de uma frase proferida em uma enunciação), pois só existe enunciado quando há a possibilidade de regularidade e normalização. Desta forma, o enunciado depende de uma materialidade, que é sempre de ordem institucional, no sentido de uma estrutura de poder. “A materialidade constitutiva do enunciado é sempre de ordem institucional” (MACHADO, 2007, p. 152).

Apenas nesse movimento podemos ver linhas de força para a construção de um discurso<sup>6</sup> comprometido para o desenvolvimento de um projeto, o qual já está atravessado por diversas epistemologias anteriores a sua construção. Por meio dessas relações, produzem-se conhecimentos e saberes que determinados grupos buscam enquadrá-las em um ordenamento acadêmico-científico.

Dessa maneira, uma problematização gerada a partir dessa perspectiva

---

<sup>6</sup> Rosa Fischer (2001) entende que os discursos dizem respeito a um conjunto de enunciados de um determinado campo do saber. Segundo a autora, esses enunciados sempre existem como prática, “porque os discursos não só nos constituem, nos subjetivam, nos dizem ‘o que dizer’, como são alterados em função de práticas sociais muito concretas. Tudo isso envolve, primordialmente, relações de poder” (2001, p.85).

busca operar processualmente não como algo que possa ser identificado como representação, mas como um agenciamento coletivo que se processa *entre* o saber e o poder.

O poder deixa de ter uma relação direta com o Estado (ele deixa de ser um órgão único de poder) e passa a ter uma existência nas formas de exercício do poder. A estratégia do pensamento é não partir do centro para a periferia ou do macro para o micro, ou seja, não partir do Estado para procurar até onde se estende nas dimensões mais baixas da sociedade.

Nas micropolíticas estão presentes regularidades que se atualizam nos diferentes territórios e discursos: pensando no saber como produção de discursos, no poder a partir de diferentes práticas que são instituídas e normalizadas e na subjetivação como a constituição do sujeito a partir dessas relações *entre* saber e poder. *Entre* o saber, o poder e a subjetivação há um processo de produção de conhecimento que conecta-se inevitavelmente a uma política, ou seja, cria e atualiza o possível<sup>7</sup>. Nesses *entres* há uma conjunção 'e... e... e...', ou seja, uma acumulação amorfa de partes justapostas em infinita dobra. Não há fronteiras, mas dobras sobre dobras. "*Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra (...)" (DELEUZE e GUATTARI, 1995, v.1, p. 37, grifo nosso).

Na nossa leitura pós-estruturalista, há uma micropolítica em que os saberes-poderes não estão localizados apenas nas estruturas macro, mas funcionam como uma rede de dispositivos que estão disseminados por toda a parte. Não é uma coisa ou objeto, mas uma relação que existe conectada na prática e no exercício dos saberes.

### **Exercício dos saberes metodológicos para o ensino da problematização**

Para o exercício de uma problematização pós-estruturalista é necessário desmistificar para o aluno definições epistemológicas que se encerrem em verdades únicas, ou seja, há de se subverter o uso de aplicações universais e buscar interrogar

---

<sup>7</sup> "Antes do ser, há a política", afirmam Deleuze e Guattari, em *Mil Platôs* (1996, v.3, p.78).

as práticas conceituais problematizando-as através de um posicionamento heurístico que combine práxis teórica e empírica no processo das descobertas, produções e formulações do conhecimento, operando processualmente através da experimentação e não da representação.

Nessa direção, com a caixa de ferramentas conceituais do pós-estruturalismo buscamos *desconstruir* a noção de método como um caminhar para alcançar metas pré-fixadas, mas de ser repensado como um caminhar que traça, no percurso, suas metas (*hódos-metá*)<sup>8</sup>. Desconstruí-lo não significa destruí-lo, como nos ensinou Derrida (2001, 2002, 2006), mas de reivindicar a diferença. É nesse sentido, de questionar os regimes de verdade, que tanto a arqueologia como a genealogia que Foucault desenvolveu para suas análises históricas, como a pragmática-esquizoanalítica usadas por Deleuze e Guattari em sua "filosofia da diferença"<sup>9</sup>, ajudam na construção do que pensamos como uma problematização metodológica no exercício do ensino. Importante ressaltar de antemão, que nenhum desses filósofos quis desenvolver um método de pesquisa como modelo. Sendo assim, pretendemos buscar inspiração nas potencialidades de suas estratégias descritivas e analíticas uma possibilidade para compor pontos de reflexão para a problematização do ensino metodológico.

Um ponto de partida poderia ser com a arqueologia para escavar nas discontinuidades e rupturas da história os saberes sobre o discurso metodológico, demarcando os acasos, desvios, inversões que deram origem ao que hoje existe e possui valor. Como fazer isso? De acordo com Fischer (2012, p. 30), Foucault permite o aprendizado de "multiplicar as perguntas sobre o que nos inquieta no presente, a partir de um determinado campo de saber e a partir de um determinado *corpus* empírico". Assim, as questões que emergem são: Como o saber sobre metodologia aparece e se transforma? De que modo as condições históricas permitiram que os mesmos surgissem, se desenvolvessem e se modificassem? Como

---

<sup>8</sup> De acordo com Passos *et al.* (2009) o sentido tradicional de método está impresso na própria etimologia da palavra: *metá-hódos* = caminho (*hódos*) predeterminado pelas metas (*metás*) traçadas de partida. (PASSOS *et al.*, 2009, p. 10). "Não mais um caminhar para alcançar metas pré-fixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça no percurso suas metas" (PASSOS e BARROS, 2009, p. 17).

<sup>9</sup> Para Silva (2009) a filosofia da diferença dialoga conceitualmente com as teorias pós-estruturalistas, pós-modernistas, e com as teorias pós-críticas.



analisar os percursos de formação do discurso metodológico dentro de um campo de formação?

Os lampejos para desbravar tais questionamentos vieram com Foucault<sup>10</sup>, pois desenvolveu uma análise histórica em que trata o discurso num determinado campo de saber, não a partir de depoimentos ou falas, mas a partir de diferentes enunciações relacionadas a um certo discurso. Assim, para Foucault, o discurso pode ser pensado como um "conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma dimensão discursiva" (1996, p. 132). Essas ferramentas conceituais dão pistas para arquitetarmos um ensino do discurso metodológico.

Devemos ensinar que não há enunciados que não estejam apoiados em um conjunto de signos. Assim, estabelece-se pela descontinuidade, as condições históricas de possibilidade dos discursos. O que emerge é mapeado e juntado ao que não era observado antes. Quando um novo gênero, dentro de determinado campo de saber, é identificado, são captadas as diferenças e as emergências nos enunciados, que, agrupados, geram mudanças. Trata-se, assim, de um grupo de enunciações heterogêneas que coexistem e são analisadas a partir da dispersão de elementos que não estão diretamente ligados.

Logo podemos perceber que a arqueologia no ensino sobre problematização metodológica ajuda a descrever um saber, entendendo sua constituição como uma rede, abrindo espaço para a emergência do discurso. Para Foucault (1996), a arqueologia põe em prática a possibilidade crítica de

(...) procurar cercar as formas da exclusão, da limitação, da apropriação (...); mostrar como se formaram, para responder a que necessidades, como se modificaram e se deslocaram, que força exerceram efetivamente, em que medida foram contornadas. De outro lado, a perspectiva "genealógica", que põe em ação os outros três princípios: como é que se formaram as séries de discurso, se por intermédio, ou com o apoio, ou apesar dos sistemas de exclusão; qual foi a norma específica de cada série e quais foram as suas condições de aparecimento, de crescimento, de variação. (p. 60).

Nessa breve passagem podemos observar que tanto a etapa arqueológica como a genealógica se completam na obra de Foucault. A arqueologia "crítica

---

<sup>10</sup> Mais especificamente, com seus primeiros trabalhos *História da Loucura* (1961), *O Nascimento da Clínica* (1963), *As Palavras e as Coisas* (1966) e *A Arqueologia do Saber* (1969).

analisar os processos de rarefação, mas também de agrupamento e de unificação dos discursos; a genealogia estuda sua formação ao mesmo tempo dispersa, descontínua e regular” (FOUCAULT, 1996, p. 65-66).

A genealogia de Foucault<sup>11</sup> engloba muitos trabalhos, mas é em *Segurança, Território, População* que encontramos o ponto central para pensar a genealogia como importante intercessor para que o aluno possa desenvolver sua problematização. Nessa obra, Foucault (2008) constrói uma genealogia conectando o saber político com os mecanismos de poder gerando a normalização da população (biopoder). O biopoder já havia aparecido em a *História da sexualidade*, mas é retomado com mais especificidade: “(...) o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder” (FOUCAULT, 2008, p. 3).

Na obra, Foucault não quer analisar o que é o poder, mas a mecânica do poder. Verá nesse processo que o poder disciplina através de normalizações.

Vocês conhecem melhor do que eu a nefasta sorte da palavra "normalização", O que não é normalização? Eu normalizo, tu normalizas, etc. (...) A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tomar as pessoas, os gestos, as atas, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma. (FOUCAULT, 2008, p. 74-75).

A norma funciona em âmbitos locais, de acordo com as especificidades das funções de cada instituição social. Ela age sobre as formas de organização do espaço, do tempo, das atividades, em uma dimensão micropolítica, tanto porque se aplica ao controle e ao adestramento dos comportamentos, quanto porque atua desde os ínfimos aspectos do cotidiano.

---

<sup>11</sup> Re-significada a partir de Nietzsche engloba, principalmente, textos como *A ordem do discurso* (1971), *Nietzsche, a genealogia e a história (também de 1971)*, *A verdade e as formas jurídicas* (1974), *Vigiar e punir* (1975), *História da sexualidade, volume 1*, *A vontade de saber* (1976), *Segurança, Território, População* (1978).

Na genealogia buscamos o poder em seu contexto prático analisando o dispositivo histórico das condições políticas de possibilidade dos discursos buscando não a origem, mas a proveniência. "A parte genealógica da análise se concentra nas séries de formação efetiva dos discursos, trata-se de apreendê-lo em seu poder de afirmação. E entendo, por isto, não um poder que se oporia ao de negar, mas o poder de constituir domínios de objetos (...)" (FOUCAULT, 2001 p. 71, 72). Em outro momento, Foucault explica que para estudar as relações de poder o "recurso que temos são os modos de pensar o poder de acordo com base nos modelos legais, isto é o que legitima o poder? Ou então, modos de pensar o poder de acordo com um modelo institucional (...)" (FOUCAULT in DREYFUS e RABINOW, 1995, p. 235).

Operacionalmente, contamos com o auxílio do conceito de dispositivo (FOUCAULT, 2003) que ajuda a compreender as processualidades dos saberes sobre as orientações das práticas metodológicas, ajudando a visualizar os processos sem se limitar em categorias fixas.

A noção foucaultiana de dispositivo é delimitada, principalmente, a partir da entrevista chamada *Sobre a história da sexualidade* reproduzida na coletânea *Microfísica do Poder* (2003). A partir das respostas do filósofo entendemos que os pontos mais relevantes para entender o dispositivo são: *a rede de relação, a natureza do nexo, a função estratégica, a gênese (composta de uma sobredeterminação funcional e um preenchimento estratégico)*.

O dispositivo ou se pensarmos na problematização seria uma *rede de relações* que pode ser estabelecida entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, enunciados científicos, até mesmo entre o dito e o não dito.

Chegamos então a *gênese* do dispositivo. Há nela dois momentos essenciais: o do predomínio da sobredeterminação funcional (objetivo estratégico que permite uma rearticulação na forma pela qual os elementos se vinculam) e o preenchimento estratégico (sua constituição). Segundo Tucheran e Saint-Clair (2008) a sobredeterminação funcional seria cada efeito do dispositivo, tanto positivo como negativo, exigindo com essa nova produção a rearticulação com todos os outros elementos da rede. Já o processo de preenchimento estratégico "comporta a reutilização imediata de um efeito involuntário do dispositivo em uma nova e produtiva estratégia" (2008, p. 3).

Desse modo, o objetivo da constituição desse dispositivo é buscar um saber-poder metodológico na sua articulação com as práticas normalizadoras (não como negatividade, mas como possibilidade de produções que organizam) que se institucionalizam nos programas de pós-graduação em comunicação. Ao chegar nesse ponto de criação teremos encontrado outros elementos que preencheram o dispositivo (sendo o saber da ordem das formas e o poder da ordem das forças) exigindo, desse modo, uma problematização diferente que surge exatamente da não sincronização entre o visível e o enunciável.

Para melhor compreender o visível e o enunciável pensemos primeiro no que compreendemos por dispositivo. O conceito de dispositivo responde como objeto da descrição genealógica. Contudo, sendo a genealogia a análise das rupturas e das discontinuidades, as relações de força de um dispositivo estarão sempre em desequilíbrio. É exatamente para pensar essas relações de desequilíbrio que Deleuze (1990) desenvolve *O que é um dispositivo?* Na leitura deleuziana de dispositivo é evocada a imagem de um novelo luminoso constituído de linhas móveis e de naturezas heterogêneas, que tanto se aproximam como se afastam.

Para compreender essas terras desconhecidas, Deleuze propõe quatro linhas de natureza diferentes: linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de subjetivação. Essas linhas mostram, como a filosofia de Foucault está na existência de três eixos que caracterizam sua problematização do pensamento: uma arqueologia do saber (linhas de visibilidade, linhas de enunciação), uma genealogia do poder (linhas de força) e uma ética do sujeito (linhas de subjetivação). Dessa forma, a genealogia de Foucault não rompe e, menos ainda, se opõe à arqueologia. Segundo Edgardo Castro elas se apoiam sobre um pressuposto comum: “escrever a história sem referir a análise à instância fundadora do sujeito” (2009, p. 185). Assim, para analisar o saber como estratégia de poder, há uma ampliação do campo de investigação que ocorre com a passagem da arqueologia à genealogia.

Assim, podemos pensar no dispositivo para criar diretrizes de observação dessas relações complexas. Partimos do repúdio dos universais (na qual deve-se ficar atentos para perceber se todas as linhas são de variação) e a segunda observação refere-se a uma mudança de orientação, que se desloca do eterno para uma urgência. Dessa forma, o dispositivo também passa a ser um processo de criação no

qual o trabalho do pesquisador é o de desembaraçamento dessas linhas que compõem a problematização do aluno em relação ao seu caminhar metodológico.

### **Considerações sobre o ensino da problematização**

*O pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz,  
o movimento pelo qual dele nos separamos,  
construímo-lo como objeto e pensamos-lo como problema  
(FOUCAULT, 2010, p. 232).*

Podemos observar que a problematização metodológica será tomada como a descrição de uma dispersão com o objetivo de formular critérios capazes de reger o aparecimento, a formação e a distribuição do discurso. Foucault chama de "regras de formação" (1987, p.53), em um sistema de formação discursiva. Em suma, a problematização metodológica, por exemplo, contém a dispersão de elementos, mas, que, no entanto, podem ser descritos como regularidade se suas normas de formação forem determinadas nas dimensões dos objetos, dos tipos enunciativos, dos conceitos e no nível das estratégias (temas e teorias). Subverte-se a ordem estrutural e permite-se pensar em uma inseparabilidade entre teoria e prática segundo a qual o modo de problematizar pós-estruturalista estuda o passado a partir da análise de materiais no presente.

Assim é possível descrever e compreender como se formam os domínios do saber metodológico na arqueologia do discurso científico. Operativamente, o caminhar metodológico busca apanhar os discursos de cientificidade para ver o conjunto de regras que formam os domínios do saber metodológico. Para isso, seguimos alguns posicionamentos que Foucault (1996) apresenta para restituir o caráter do acontecimento e tomar distanciamento de um significante como verdade absoluta, afastando-se da história tradicional das ideias de significação, originalidade, unidade e de ponto central de criação:

a) *inversão* se opõe à *criação* para poder analisar o *acontecimento* através de mecanismos que permitam ver as regularidades dos mais diferentes enunciados. Assim "é necessário reconhecer nelas, em vez disso, o jogo negativo de um recorte e de uma rarefacção do discurso" (1996, p. 52). No trabalho metodológico poderíamos tomar essa lição para a definição do objeto através da teorização da problemática (operacionalizado através da construção do problema de pesquisa, do quadro teórico

de referência e da formulação de hipóteses) tendo nesses pontos a articulação como um rizoma em que é totalmente livre, ou seja, conecta-se por contato e desenvolve-se por qualquer direção, ou seja, "qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado com qualquer outro e deve sê-lo" (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 15).

b) *descontinuidade* se opõe à *unidade* para pensar os discursos como práticas que se cruzam em *séries* heterogêneas, ou seja, "os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas que se cruzam, que às vezes se justapõem, mas que também se ignoram ou se excluem" (1996, p. 52). Refletir a partir desse pontos sobre a observação para a definição das técnicas de investigação (operacionalizado através da amostragem e das técnicas de coletas de dados), mas trabalhando com elas de forma heterogênea e múltipla.

c) *especificidade* se opõe à *originalidade* dando lugar às *regularidades* para conceber o discurso como uma emergência; "é necessário conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, em todo o caso como uma prática que lhes impomos (...)" (1996, p. 53). Esse ponto indica que a descrição dos procedimentos e técnicas é operacionalizado através análise descritiva através de uma ruptura a-significante (DELEUZE e GUATTARI, 1995), ou seja, ou seja, as formas podem sempre ser rompidas, mas mais do que isso elas são permanentemente móveis, assim pode haver sempre uma devir linha que unida a outra faz a reposição continua e incessante das formas.

d) *exterioridade* se opõe à *significação* para não buscar um interior oculto nas palavras, mas como *condição de possibilidade* e "(...) a partir do próprio discurso, do seu aparecimento e da sua regularidade, ir até às suas condições externas de possibilidade (...)" (1996, p. 53). A interpretação metodológica é subvertida por uma problematização cartográfica isso é de pensamento crítico que proponha novas práticas.

Desse modo, através da *noção de acontecimento* podemos ensinar para os alunos que o conjunto de forças presentes no *entre* sujeito-objeto é que possibilitaram a emergência da prática investigativa nas ciências humanas e sociais. Por meio da *noção de série* refletimos sobre a análise crítica, em relação ao tema, como multiplicidades determináveis historicamente, em substituição à continuidade de um único pensamento metodológico científico dentro da universidade. Com a

*noção de regularidade* indicamos as singularidades que se distribuem e se reproduzem, em substituição à ideia de originalidade, ou seja, buscar pelas especificidades históricas para a formação da pesquisa investigativa. Na *noção de condições de possibilidade* como entrecruzamento das relações de força indicando o exercício de experimentações metodológicas, a partir dos diferentes percursos dos estudantes.

## Referências bibliográficas

CASTRO, E. (2009). *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica.

CUSSET, F. (2008). *Filosofia francesa: a influência de Foucault, Derrida, Deleuze & cia*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed.

DELEUZE, G. (2016) *Imanência: uma vida...* Disponível em: <<http://www.lettras.ufrj.br/ciencialit/terceiramargemonline/numero11/xiii.html>> Acessado 02 fev. 2016.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. (1995). *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34.

DERRIDA, J. (2002). *A Escritura e a Diferença*. São Paulo: Perspectiva.

\_\_\_\_\_. (2006). *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva.

\_\_\_\_\_. (2001). *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica.

DOSSE, F. (1993). *História do estruturalismo*. Trad. Álvaro Cabral. Vol. I. São Paulo: Ensaio.

FERRY, L. & RENAUT, A. (1988). *O pensamento de 68*. Tra. Roberto Markenson e Nelci do nascimento Gonçalves. São Paulo: Ed. Ensaio.

FISCHER, R. (1996). *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividades*. Porto Alegre: UFRGS, 1996. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre,.

\_\_\_\_\_. (2001). *Televisão e educação: fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica.

\_\_\_\_\_. (2001). *Foucault e a análise do discurso em educação*. Cadernos de Pesquisa, n. 114, n.º 1ve9m7-b2r2o3/,2 n0o0v1embro/

\_\_\_\_\_. (2002). Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A.

FEYERABEND, P. (2007). *Contra o método*. São Paulo: Editora UNESP.

FOUCAULT, M. (2014). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Pre-textos: Valencia.

\_\_\_\_\_. (2010) *Ética, sexualidade, política*. Ditos & escritos V. Rio de Janeiro: Forense.

\_\_\_\_\_. (2008). *Segurança, território, população*: curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes,

\_\_\_\_\_. (2005). *Theatrum Philosophicum*. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos II – Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

\_\_\_\_\_. (1988). *A história da Sexualidade 2: O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal..

Ética, sexualidade, política. Ditos & escritos V. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

\_\_\_\_\_. (1996). *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. (1986). *Micropolítica*: cartografias do desejo. 2.ed. Petrópolis: Vozes.

MACHADO, R. (2007). *Foucault, a ciência e o saber*. Rio de Janeiro: Zahar.

MORIN. *O método 1: a natureza da natureza*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

PETERS, M. (2000). *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte, Ed. Autentica.

RABINOW, P. & DREYFUS, H. (1995). *Michel Foucault: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

SILVA, T. (2009). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

WILLIAMS, J. (2013). *Pós-estruturalismo*. Rio de Janeiro: Vozes.