

Alice Casimiro Lopes
Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira
Gustavo Gilson Sousa de Oliveira
[Orgs.]

**A TEORIA
DO DISCURSO
NA PESQUISA
EM EDUCAÇÃO**



Editora
UFPE

A TEORIA DO DISCURSO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Alice Casimiro Lopes
Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira
Gustavo Gilson Sousa de Oliveira
[Orgs.]



RECIFE
2018

Universidade Federal de Pernambuco

Reitor: Anísio Brasileiro de Freitas Dourado

Vice-Reitora: Florisbela de Arruda Camara e Siqueira Campos

Diretor da Editora: Lourival Holanda

Vice-Diretor da Editora: Diogo Cesar Fernandes



Comissão Editorial

Presidente: Lourival Holanda

Editor Chefe: Flávio Emmanuel Pereira Gonzalez

Titulares: Alberto Galvão de Moura Filho, Allene Carvalho Lage, Anjolina Grisi de Oliveira, Dilma Tavares Luciano, Eliane Maria Monteiro da Fonte, Emanuel Souto da Mota Silveira, Flávio Henrique Albert Brayner, Luciana Grassano de Gouvêa Melo, Otacílio Antunes de Santana, Rosa Maria Cortês de Lima e Sonia Souza Melo Cavalcanti de Albuquerque.

Suplentes: Charles Ulises de Montreuil Carmona, Edigleide Maria Figueiroa Barretto, Ester Calland de Souza Rosa, Felipe Pimentel Lopes de Melo, Gorki Mariano, Luiz Gonçalves de Freitas, Madalena de Fátima Pekala Zaccara, Mário de Faria Carvalho, Sérgio Francisco Serafim Monteiro da Silva, Sílvia Helena Lima Schwanborn e Tereza Cristina Tarragô Souza Rodrigues.

Catálogo na fonte

Biblioteca Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

T314 A teoria do discurso na pesquisa em educação [recurso eletrônico] / organizadores : Alice Casimiro Lopes, Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira, Gustavo Gilson Sousa de Oliveira. – Recife : Ed. UFPE, 2018.

Vários autores.
Inclui referências.
ISBN 978-65-5962-221-4 (online)

1. Educação. 2. Pesquisa educacional. 3. Análise do discurso. 4. Análise do discurso – Aspectos sociais. 5. Análise do discurso – Aspectos políticos. I. Lopes, Alice Casimiro (Org.). II. Oliveira, Anna Luiza A. R. Martins de (Org.). III. Oliveira, Gustavo Gilson Sousa de (Org.).

370

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2024-022)



SUMÁRIO

7 APRESENTAÇÃO.

**A teoria do discurso na pesquisa em Educação:
possibilidades teórico-estratégicas**

Alice Casimiro Lopes

Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira

Gustavo Gilson Sousa de Oliveira

19 CAPÍTULO 1.

**Uma herança teórica em disputa: Laclau
e a educação no México**

Rosa Nidia Buenfil Burgos

51 CAPÍTULO 2.

**Explicação crítica em Ciências Sociais:
a abordagem das lógicas**

Jason Glynos

David Howarth

- 102 CAPÍTULO 3.
**Hegemonia e pesquisa social: implicações
teórico-metodológicas da Teoria Política do Discurso**
Ronaldo Sales
- 129 CAPÍTULO 4.
**Políticas de currículo em um enfoque discursivo:
notas de pesquisa**
Alice Casimiro Lopes
- 164 CAPÍTULO 5
**Provocações para aguçar a imaginação/invenção
analítica: aproximações entre a Teoria Política
do Discurso e Análise do Discurso em Educação**
Gustavo Gilson Sousa de Oliveira
- 212 CAPÍTULO 6.
**Relação com o saber: uma proposta de releitura
pós-fundacional**
Carmen Teresa Gabriel
- 245 CAPÍTULO 7.
**Relação faltosa com o conhecimento: interpelações
à política curricular de ciclos**
Érika Virgílio Rodrigues da Cunha

275 CAPÍTULO 8.

**Hegemonia e interseccionalidade na análise
de estratégias discursivas e dinâmicas de subjetivação
entre estudantes *gays* de periferia**

Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira
Júlio César de Oliveira Santos

299 CAPÍTULO 9.

**Assinar a inclusão, subsidiar o ensino: das políticas
afirmativas no âmbito da SECADI**

Claudia Tomé
Elizabeth Macedo

326 CAPÍTULO 10.

**Por uma educação/aprendizagem ao longo da vida:
traços discursivos nas políticas curriculares**

Rosanne Evangelista Dias
Veronica Borges

354 CAPÍTULO 11.

**Formação, convencimento e mobilização: a construção
do povo nas instituições e redes ecumênicas**

Joanildo Burity

**A TEORIA DO DISCURSO
NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO:
POSSIBILIDADES
TEÓRICO-ESTRATÉGICAS**

Alice Casimiro Lopes

Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira

Gustavo Gilson Sousa de Oliveira

A incorporação de debates pós-modernos, pós-estruturais e pós-coloniais ao campo do Currículo no Brasil, crescente nos últimos anos, vem sendo hoje acompanhada pelo destaque da Teoria do Discurso (TD). Multiplicam-se as teses e dissertações, bem como artigos em periódicos e capítulos de livros referenciados diretamente na obra de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e/ou nos/as autores/as brasileiros/as que pesquisam nesse registro. Isso pode ser considerado mais um dos efeitos imprevisíveis da circulação de discursos. As concepções pós-estruturais e pós-fundacionais da TD são traduzidas no campo pedagógico, discursos filosóficos e políticos são iterados e simultaneamente há uma reconfiguração dos discursos pedagógicos e curriculares.

Para alguns das/os atuais leitoras/es das produções curriculares pode inclusive parecer, com esse movimento mais recente, que a obra de Ernesto Laclau foi recém-descoberta no campo. Ao contrário, Laclau faz parte das referências dos estudos curriculares há muito tempo. Com base no pós-marxismo de Laclau, por exemplo, foram propostas as primeiras críticas ao trabalho de Giroux por ele

desconsiderar a cultura de grupos subalternizados e os processos de articulação, reduzindo-os a uma mera dicotomia entre reprodução e resistência e limitando a apropriação marxista no campo (Wexler; Whitson, 1982). A publicação de *Hegemonia e estratégia socialista* também foi de grande impacto sobre autores que buscavam se distanciar de análises macroestruturais, capazes de reduzir o currículo a um epifenômeno da economia e a uma perspectiva reificada de cultura (Bromley, 1989; Giroux, 1988, 1992, 1994; McLaren, 1997). Noções como democracia radical e antagonismo, para além das dimensões de classe, passaram a ser correntes no debate curricular e tornaram Laclau e Mouffe referências citadas em vários textos do campo, inclusive os que foram produzidos e circularam no Brasil (Cavaliere, 1999; Deacon; Parker, 1994, 1998; Dussel, 2001; Giroux, 1993; McLaren, 2000; Silva, 1993).

A incorporação da problemática constituída pela TD nas pesquisas em políticas educacionais e curriculares é que pode ser considerada um fenômeno um pouco mais recente. Operar com as noções de articulação e antagonismo, bem como com as lógicas da equivalência e da diferença, tem feito parte dos esforços de pesquisadoras/es em educação e em currículo atuais nos mais diferentes países (Buenfil Burgos, 2000; Clarke, 2012a; 2012b; De Alba, 1999a, 1999b, 2004; Gallardo, 2014; Lapping, 2005; Lugg, 2009; Ruitenberg, 2010; Szkudlarek, 2003, 2005, 2007; Southwell, 2008, 2013; Warren *et al.*, 2011), movimento que as/os pesquisadoras/es brasileiras/os acompanham, como é evidenciado por este livro.

Apesar dessa relevância e do interesse crescente de pesquisadoras/es e estudantes brasileiras/os, há poucos trabalhos publicados no país abordando especificamente a questão das implicações da TD para a reflexão epistemológica, para a elaboração de estratégias metodológicas e para a realização de pesquisas empíricas no campo da educação. A proposta deste livro é, então, a de reunir textos de autoras/es brasileiras/os e estrangeiras/os que pudessem contribuir para a sistematização, aprofundamento e renovação da

reflexão sobre as possibilidades e diferentes formas de articulação do quadro teórico e/ou de noções da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe para o desenvolvimento de pesquisas empíricas, especialmente, no campo da Educação. Os textos aqui reunidos têm foco na interpretação de experiências ou trajetórias de pesquisa, exploram uma problemática teórico-metodológica específica e, simultaneamente, investigam possibilidades de articulação com outros referenciais teórico-estratégicos ou discutem aspectos da literatura já publicada sobre a temática.

A escolha das pesquisadoras e pesquisadores que fazem parte deste livro de forma alguma visa reunir um panorama completo das pessoas e grupos que trabalham com a TD em geral ou mesmo no campo da Educação no país. Reflete, diferentemente, as opções estabelecidas a partir da parceria entre o grupo de pesquisa *Política de currículo e cultura* do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e do grupo de pesquisa *Discurso, subjetividade e educação*, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Essa parceria, que vem se ampliando ano a ano, pode ser também entendida como uma articulação discursiva, na qual não há projetos iguais, mas acordos equivalenciais nos quais o diferir permanece operando. Essa parceria se desdobra nas relações com os demais grupos representados neste livro.

Iniciamos assim com o texto *Uma herança teórica em disputa: Laclau e a educação no México*, de Rosa Nidia Buenfil Burgos, do Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV), no México. Doutora em Filosofia pela Government School of Comparative Studies da Universidade de Essex, sob orientação de Ernesto Laclau, Rosa Nidia nos apresenta a trajetória de Laclau e sua importância para os estudos no campo da Educação, com destaque para a história da instituição da Análise Política do Discurso (APD) em seu país. Ao fazer isso, acaba também por destacar as produ-

ções em outros países da América Latina, dentre eles o Brasil. Ao concluir seu texto, Rosa Nidia destaca como muitas articulações teóricas são possíveis com Laclau e a partir de Laclau, não significando com isso que todas são consistentes. Alerta-nos, portanto, para a importância de uma discussão sobre tais articulações, ao mesmo tempo em que destaca que toda apropriação é reiteração, herança sempre traída. Nas palavras da autora, “estamos na disputa sobre o que acreditamos que Laclau quis dizer (mas nunca o saberemos: o segredo)”.

Em seguida, propomos a leitura do texto *Explicação crítica em ciências sociais: a abordagem das lógicas*, de Jason Glynos e David Howarth, ambos também ex-orientandos de Ernesto e atualmente pesquisadores da Government School of Comparative Studies da Universidade de Essex. Nesse texto, Jason e David procuram apresentar uma abordagem teórico-estratégica própria para pesquisas em TD, baseada em uma ontologia social que prioriza a contingência e a incompletude estrutural das relações sociais. Frente ao Real lacaniano, dizem os autores, qualquer presença é marcada pela impossibilidade de plenitude, pela impossibilidade de ser. Para tal, discorrem sobre as lógicas sociais, políticas e fantasmáticas, buscando correlacioná-las com diferentes estudos empíricos realizados com base na TD. Ainda que seu tema central de pesquisa não seja a Educação, focalizam nesse texto as reformas educativas no ensino superior no Reino Unido, com *insights* cruciais para o debate sobre a pesquisa educacional.

Mais adiante, passamos a um texto cujo autor atua mais diretamente no campo das Ciências Sociais, mas traz contribuições importantes para a pesquisa educacional. Ronaldo Sales (UFMG) desenvolve pesquisas principalmente sobre movimentos sociais, movimentos negros e discursos racistas no Brasil. Seu texto, *Hegemonia e pesquisa social: implicações teórico-metodológicas da teoria política do discurso*, visa discutir as implicações teórico-metodológicas da teoria política do discurso, desestabilizando algumas das

formas correntes de pesquisa na área de Ciências Sociais. Para isso, recorre às conclusões da TD, particularmente na leitura realizada por Jacob Torfing (1999), e articula tais conclusões aos estudos de Derrida e a outros autores das Ciências Sociais e da Filosofia, problematizando noções como o planejamento da pesquisa, a análise de dados, as definições conceituais e a própria relação do pesquisador com a investigação no campo social.

Com o texto *Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa*, Alice Casimiro Lopes (UERJ) interpreta, a partir da TD, dois movimentos interconectados: a instabilidade e a estabilidade na significação. A autora, que estudou com Ernesto na Northwestern University, faz isso operando simultaneamente com as noções de discursividade e discurso, lógica da diferença e lógica da equivalência, bem como discutindo como tais noções reconfiguram as formas de investigar e interpretar as políticas de currículo e o próprio currículo. Defendendo a opção por um currículo elusivo e uma normatividade vazia na política de currículo, Alice discute os resultados das teses de doutorado em políticas de currículo, produzidas por seu grupo na UERJ, indicando possibilidades e impasses teórico-estratégicos. Suas conclusões tencionam contribuir para a investigação das políticas de currículo ancorada na TD.

O capítulo de Gustavo Gilson Sousa de Oliveira (UFPE), *Provocações para aguçar a imaginação/invenção analítica: aproximações entre a Teoria Política do Discurso e Análise do Discurso em Educação*, propõe uma discussão sobre as aproximações, distanciamentos e possibilidades de articulação entre a perspectiva teórica de Laclau e Mouffe e as formulações da escola francesa de Análise do Discurso, sobretudo a partir dos trabalhos de Dominique Mainjeuneau (2015). Gustavo busca investigar como alguns conceitos, estratégias e recursos analíticos desenvolvidos pelas tradições de análise do discurso podem oferecer percepções importantes para o desenvolvimento de análises nas pesquisas discursivas em edu-

cação. No entanto, também destaca algumas exigências, riscos e limites dessas possíveis articulações.

O texto de Carmen Teresa Gabriel (UFRJ), *Relação com o saber: uma proposta de releitura pós-fundacional*, aposta em uma articulação da TD com as discussões sobre saber, notadamente de Bernard Charlot, considerando a simultânea centralidade do conhecimento nas políticas educacionais contemporâneas e o esgotamento das formas nas quais o conhecimento tem sido inscrito historicamente. Puxando diferentes fios na narrativa, a autora procura destacar continuidades e rupturas em relação às matrizes epistêmicas hegemônicas no campo das ciências sociais e na educação, explorar a natureza relacional do conhecimento e investigar os deslocamentos que essa natureza provoca na interface sujeito-conhecimento. Desse modo, busca problematizar a relação com o saber a partir do questionamento tanto da noção de saber quanto da noção de sujeito.

Também investigando a centralidade do conhecimento nas políticas curriculares atuais, Érika Virgílio Rodrigues da Cunha (UFMT – Rondonópolis), com o texto *Relação faltosa com o conhecimento: interpelações à política curricular de ciclos*, focaliza tais interpelações visando entender aquilo *a que (e a quem)* tal política responde ou julga poder responder. Seu argumento é de que, ao encarnar (localmente) uma disputa social mais ampla, a nomeação ciclos constitui uma formação discursiva, um *espaço-tempo* de configuração política. Ao apresentar sua pesquisa, Érika confere destaque às opções teórico-estratégicas realizadas, contribuindo com o foco deste livro de problematizar como são feitas (ou vêm sendo feitas) as pesquisas com a TD. Nesse processo, Érika enfatiza a articulação da TD com a desconstrução derridiana.

No texto *Hegemonia e interseccionalidade na análise de estratégias discursivas e dinâmicas de subjetivação entre estudantes gays de periferia*, Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira (UFPE) e Júlio César Santos (UFPE) discutem os sentidos de gênero e sexualidade que

atravessam as experiências escolares de jovens *gays* de periferia, destacando a heterogeneidade dos contextos de disputa e produção de significados e o entrelaçamento com diversos marcadores sociais de diferença, como classe social, idade, raça e território. Anna e Júlio enfatizam a potência do encontro entre TD e abordagens interseccionais nos estudos de gênero (Laclau; Mouffe, 2015; Brah, 2006; Piscitelli, 2008), principalmente na compreensão das diferentes políticas de agência nos currículos escolares e na análise das práticas articulatórias que tendem a conter o movimento da diferença, mas que nunca se realizam completamente. A partir da articulação entre as noções de interseccionalidade e hegemonia, a autora e o autor nos indicam como “marcadores de diferença e discursos se cruzam, portanto, produzindo múltiplos delineamentos, experiências, dinâmicas de subjetivação e afirmação de posições de sujeito”. Afirmam ainda que “o diálogo entre perspectivas interseccionais e a Teoria do Discurso pode, nesse sentido, nos fornecer pistas importantes sobre como estratégias de resistência, confrontação, viabilização de vidas LGBT nas escolas têm se relacionado e podem ajudar a lidar com a disseminação dos discursos neoconservadores na atualidade”.

No capítulo *Assinar a inclusão, subsidiar o ensino: das políticas afirmativas no âmbito da SECADI*, de autoria de Claudia Tomé (UERN) e Elizabeth Macedo (UERJ), são apresentados os resultados de uma pesquisa que investigou as políticas públicas destinadas à formação de professores gestadas a partir de demandas por reconhecimento da diferença. Como afirmado pelas autoras, seu objeto foram as ações da SECAD/SECADI, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (e Inclusão), criada no Ministério da Educação, em 2004. As autoras argumentam que, nessa política, as demandas da diferença são articuladas em torno do significante *Educação para Todos*, introduzindo a inclusão na disputa pelo diferir. Nessa defesa, as autoras insistem que não operam com a compreensão de que isso se trata de uma contra-

dição. Com base na noção de democracia no registro discursivo de Laclau, Claudia e Elizabeth interessam-se por “entender a hegemonização de certa ética utilitarista que justifica a necessidade de inclusão com uma cidadania atrelada a direitos civis, políticos e sociais e associa tais direitos a políticas identitárias”.

Em mais um texto que focaliza diretamente políticas de currículo, agora dirigidas à formação de professores, Rosanne Evangelista Dias (UERJ) e Veronica Borges (UERJ), no capítulo *Por uma educação/aprendizagem ao longo da vida: traços discursivos nas políticas curriculares*, assumem dois objetivos imbricados. Primeiramente, apresentam a interpretação que fazem dos princípios do universalismo e do fundacionalismo nos discursos dos organismos internacionais, visando defender as opções teórico-estratégicas da TD nas políticas curriculares para formação e o trabalho docente. Em seguida, apresentam os resultados de sua pesquisa sobre os textos políticos da UNESCO Educação 2030, visando revolver processos de disputas pela cadeia discursiva da *formação/aprendizagem ao longo da vida*. As autoras interpelam discursos pela *educação/aprendizagem ao longo da vida* com os processos de formação continuada e com a defesa de um currículo flexível que se reverberam nas políticas para a docência na região Iberoamericana.

Joanildo Burity (FUNDAJ/UFPE) é outro autor que tem uma atuação predominante no campo das ciências sociais e políticas. Joanildo também foi aluno de Ernesto Laclau, na Universidade de Essex, foi um dos primeiros pesquisadores a trabalhar sistematicamente com a Teoria Política do Discurso no campo das ciências sociais brasileiras e um dos fundadores do *Grupo Pós-Estruturalismo, Política e Identidade* (FUNDAJ/UFPE), nos anos de 1990. No texto *Formação, convencimento e mobilização: a construção do povo nas instituições e redes ecumênicas*, Joanildo apresenta um estudo sobre as concepções e estratégias de educação e formação mobilizadas pelos movimentos e redes ecumênicas cristãs. A partir dos recur-

tos analíticos da TD, indica que as dinâmicas de formação desenvolvidas por esses movimentos buscam produzir processos de articulação voltados para a construção de um “povo”, na tensão permanente entre tendências universalistas e pluralistas. O trabalho de Joanildo constitui um exemplo bastante rico de como o referencial da TD pode ser e tem sido produtivo também para analisar as práticas educativas em movimentos sociais e espaços não escolares.

Nossa intenção, ao reunir esses textos em um livro, é a de contribuir para o debate sobre as investigações em educação com foco na TD, bem como explorar a fertilidade do pensamento de Ernesto Laclau e de Chantal Mouffe, para questionar tanto enfoques marcados pelo determinismo, essencialismo, objetivismo e logocentrismo, quanto enfoques que, na crítica a essas tradições, não conseguem constituir nada mais que uma negatização, ainda fundacional, dessas noções. Por sua vez, entendemos que este conjunto de artigos favorece outra compreensão das relações entre estrutura e ação de mudança social do sujeito (agência). O sujeito – como sujeito da falta, constituído na ação política – é capaz de transcender à estrutura, ao mesmo tempo em que só pode agir porque esta mesma estrutura se constitui por meio da indecidibilidade (Laclau, 1993). Assim, o sujeito pleno – desalienado, emancipado, ilustrado ou consciente – não é pré-condição para a ação política, tal como identidades plenas (qualquer identidade) não só não se constituem como sequer são necessárias para as lutas políticas (e para o mundo, para a vida). O movimento em uma dada ação consiste na busca por preencher a falta da estrutura que constitui o sujeito. Assim, a ação de mudança (*agency*) é o horizonte da estrutura, o excesso de sentido (a heterogeneidade) que não pode ser simbolizado a não ser como lugar vazio.

Nossa aposta, então, é que este livro fomente debates e novas pesquisas; produza críticas, reconfigurações e novas leituras da

TD. Com essa aposta, também nos colocamos diante de múltiplas possibilidades imprevistas facultadas por outras leituras destes textos, na constante tradução, no dizer de Derrida (Bennington; Derrida, 1996), que não pode ser contida e fixada, como puro constrangimento, e tampouco autoriza qualquer sentido. Tal registro nos coloca, como Ernesto Laclau sempre insistiu, no campo da política. A política referida à luta pela significação do mundo, da vida. A política que não pressupõe direções obrigatórias para a história ou identidades fixas para os sujeitos políticos. A política que, para ser democrática, remete sempre ao vir a ser, envolve decisões em terrenos indecidíveis.

Referências

- BUENFIL BURGOS, R. N. Globalization, education and discourse political analysis. Ambiguity and accountability in research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 1, n. 1, p. 1-24, 2000.
- BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 26, n. 1, p. 329-376, 2006.
- DE ALBA, A. (org.). *Posmodernidad y educación*. Mexico: UNAM, 1995.
- DE ALBA, A. Curriculum and society: rethinking the link. *International Review of Education*, v. 45, n. 5/6, p. 479-490, 1999.
- DE ALBA, A. (org.). *El fantasma de la teoría*. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación. Madrid: Plaza y Valdés Editores, 1999.
- BROMLEY, H. Identity politics and critical pedagogy. *Educational Theory*, v. 39, n. 3, September, p. 207–223, 1989.
- CLARKE, M. Talkin' 'bout a Revolution: The Social, Political, and Fantasmatic Logics of Education Policy. *Journal of Education Policy*, v. 27, n. 2, p. 173-191, 2012a.
- CLARKE, M. The (absent) politics of neo-liberal education policy. *Critical Studies in Education*, v. 53, n. 3, p. 297-310, 2012b.
- GALLARDO, A. L. Notas conceituais sobre a relação entre justiça curricular e currículo intercultural. In: LOPES, A. C.; De Alba, A. (org.). *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

- GIROUX, H.. Marxism and Schooling: the limits of radical discourse. *Educational Theory*, v. 34, n. 2, June 1984, p. 113-135, 1984.
- GIROUX, H. Border pedagogy in the age of postmodernism. *Journal of Education*, v. 170, n. 3, p. 162-181, 1988.
- GIROUX, H. *Border crossings: cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge, Chapman and Hall, 1992. (Traduzido no Brasil como: Cruzando as fronteiras do discurso educacional – novas políticas em educação. Porto Alegre: ArtMed, 1999).
- GIROUX, H. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. da. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 41-72.
- GIROUX, H. *Disturbing pleasures: learning popular culture*. New York: Routledge, Chapman and Hall, 1994.
- LACLAU, E. Power and representation. In: Poster, M. *Politics, theory and contemporary culture*. New York: Columbia University Press, 1993, p. 277-297.
- LAPPING, C. Antagonism and Overdetermination: The Production of Student Positions in Contrasting Undergraduate Disciplines and Institutions in the United Kingdom. *British Journal of Sociology of Education*, v. 26, n. 5, p. 657-671, 2005.
- LUGG, R. Making different equal? Fracturated State and Ruptured Policy: the National Qualifications Framework in South Africa. *International Journal of Educational Development*, v. 29, n. 3, p. 260-267, 2009.
- MCLAREN, P. *Critical pedagogy and predatory culture: oppositional politics in a postmodern era*. New York: Routledge, Chapman and Hall, 1997.
- MCLAREN, P. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- MAINGUENEAU, D. *Discurso e análise do discurso*. São Paulo: Parábola editorial, 2015.
- SILVA, T. T. da. Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em Tempos Pós-modernos. In: SILVA, T. T. da. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 122-142.
- SOUTHWELL, M. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. In: RODRIGUES, L. P.; MENDONÇA, D. (orgs.). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 115-130.
- SOUTHWELL, M. Teaching work and social demands: researching cases from the political discourse analysis. *Transnational Curriculum Inquiry*, v. 10, n. 1, p. 68-79, 2013. Disponível em: <<http://nitinat.library.ubc.ca/ojs/index.php/tci>>. Acesso em: 11 mai. 2018.

- SZKUDLAREK, T. Educational theory, displacement and hegemony. *International Journal of Applied Semiotics*. v. 4, n. 2, p. 109-130, 2003.
- SZKUDLAREK, T. On Nations and Children: Rousseau, Poland, and european identity. *Studies in Philosophy and Education*, v. 24, n. 1, p. 19–38, 2005.
- SZKUDLAREK, T. Empty signifiers, education and politics. *Studies in Philosophy and Education*, v. 26, n. 3, p. 237-252, 2007.
- TORFING, J. *New theories of discourse: Laclau, Mouffe and Zizek*. Massachusetts: Blackwell, 1999.
- WARREN, S.; WEBB, D.; FRANKLIN, A.; BOWERS-BROWN, J. Trust schools and the politics of persuasion and the mobilisation of interest. *Journal of education policy*. v. 26, n. 6, p. 839-85, 2011.
- WEXLER, P.; WHITSON, J. Hegemony and education. *Psychology and Social Theory*, v. 3, s/n, p. 31-42, 1982.

UMA HERANÇA TEÓRICA EM DISPUTA: LACLAU E A EDUCAÇÃO NO MÉXICO¹

Rosa Nidia Buenfil Burgos²

Escrever sobre os traços que Ernesto Laclau imprimiu em termos educativos nos remete a uma série de tensões irresolutas entre as extremidades de uma relação binária; a uma aporética de presença-ausência, repetição-alteração, legado-herança. É porque Laclau está ausente que sua presença se faz necessária a nós neste momento. Em nossa infinita reiteração de seus passos, de suas ideias, de seus argumentos, das lógicas que põe em jogo, das noções e posicionamentos que reativa, o traímos, o honramos, o caricaturamos e, ao mesmo tempo, o idealizamos: o alteramos. Trazer à vida um fantasma é acabar com sua existência, com seus legados, suas articulações. É na intenção de enaltecer sua memória que, com frequência, vulgarizamos sua complexidade. Assinala Derrida: “Se a legibilidade de um legado fosse dada, natural, transparente, unívoca, se ela não pedisse e não desafiasse ao mesmo tempo a inter-

1 Tradução de Anna Carolina de Souza, Mestranda do ProPEd/UERJ. Revisão de Alice Casimiro Lopes, Anna Luiza de Oliveira e Gustavo Gilson de Oliveira.

2 Professora do Departamento de Investigações Educativas (DIE) do Centro de Investigação e Estudos Avançados (CINVESTAV), Doutora em Teoria Política pela Universidade de Essex, Pesquisadora do Sistema Nacional de Investigadores do México.

pretação, não se teria nunca o que herdar” (Derrida, 1994, p. 33). É na disputa sobre o que acreditamos que Laclau quis dizer (mas nunca o saberemos: o segredo) e na escrita que parece se fixar e desanda seu caminho ao ser lida, repetida, iterada, lida na contramão, traduzida, traída, que alguém se arrisca a escrever sobre as apropriações de sua perspectiva no âmbito educativo.

Falar de Ernesto Laclau mobiliza vários planos de subjetividade, pelo menos no meu caso. Em minha mente eles explodem como fogos de artifício, memórias de minha infinita perplexidade nas primeiras vezes que ouvi ou li alguns de seus escritos; memórias do intenso debate em diversos espaços acadêmicos, memória da fascinação que me produzia sua capacidade argumentativa. A experiência de aprendizagem que ele ofereceu é inestimável.

Laclau é um autor cuja obra deixou uma marca nas ciências sociais do século XX. Alguns concordam com ele, outros o acham revigorante, outros estão em franco desacordo político ou epistemológico e outros, ainda, o caracterizam como um traidor político e quase repugnante em termos teóricos³. Poucos o ignoram ou lhe são indiferentes.

Organizo este capítulo em três seções. Na primeira, apresento as condições de produção de sua obra. O segundo bloco concerne à herança do pensamento de Laclau no espaço educacional e envolve âmbitos de ação, impacto no pedagógico, nos programas de pós-graduação e pesquisa no México, principalmente, mas também em outros países da América Latina, até onde a informação acessível o permite⁴. Encerro o texto com uma junção das narrativas, ideias e argumentos desenvolvidos ao longo do capítulo.

3 Houve debates de todo estilo ao longo de sua carreira e em torno de vários temas (ver Buenfil Burgos, 1998).

4 Trata-se de uma investigação em curso e este é um segundo avanço apresentado. O pedido de informações se realizou em 2014. Em 2015, foi feita uma primeira análise com o que havia chegado. Em fevereiro de 2017, continuamos recebendo referências que não pudemos analisar, mas que já estamos organizando.

Condições de produção das perspectivas Teoria do Discurso e Análise Política do Discurso

A contribuição de Ernesto Laclau pode ser localizada no espaço da interdisciplina (N. Richard, 2012), genericamente falando, das “ciências sociais”, mas também em disciplinas precisas, tais como a teoria política, a filosofia política, a história política, análise do discurso ou, para distingui-lo de outras propostas, a *Análise política do discurso* (APD).

Ernesto Laclau nasceu em 1935 e cursou a faculdade de História na Universidade de Buenos Aires. Sua formação política se enriqueceu no contexto da militância socialista e nas discussões no Centro de Estudantes. Participou nos grupos Revolução Libertadora e Socialismo de Vanguarda. Sua formação como historiador e suas leituras sobre economia política, somadas à sua juventude militante, foram marcando um perfil em sua obra. Um exemplo disso é o livro escrito com Rodolfo Puiggrós e André Gunder Frank (1972) *América Latina, feudalismo ou capitalismo?* Laclau foi também ligado a Gino Germani e fundou a cátedra de História Social com Juan José Romero.

Nessa linha, sua formação se fortaleceu a partir de sua relação com Eric Hobsbawm, que o convidou para a Universidade de Oxford (onde teve uma bolsa de estudos). Com isso, Ernesto permaneceu na Inglaterra a partir de 1969. É nesse contexto que aprofundou sua inquietação com a concepção própria de história, se inclinou a considerar infrutífera a busca do sentido objetivo da história e assumiu a conveniência de desconstruir todo sentido, remetendo-o à facticidade das condições contingentes de sua emergência. À maneira da genealogia nietzschiana (retomada por Foucault), afirmou que entender historicamente um processo implica rastrear as lutas de forças contingentes de seu surgimento. A inquietação com o entorno latino-americano e suas peculiaridades seguiram depuradas por um marxismo não-ortodoxo, que enfatiza a especificidade histórica e política da região e seus modelos tra-

dicionais de exercício governamental, como visto em seu *Política e ideologia na teoria marxista. Capitalismo, fascismo e populismo (1978)*. Sobre isso, em uma entrevista, Laclau declarou:

[...] (A) experiência política nos anos 1960 e as categorias políticas intelectuais básicas daqueles anos foram a base para formular teoricamente uma série de mobilizações que estavam ocorrendo nas sociedades europeias e norte-americanas daqueles anos e as que sempre retornam à minha mente como uma comparação e referência política (Cibeira, 19 / Set / 2013).

Sua inquietação pela filosofia política foi visível rapidamente, assim como o surgimento de uma proposta teórica que problematiza o caráter absoluto dos princípios e critérios filosóficos do marxismo, num exercício sutil no qual implanta a sua crítica epistemológica, por exemplo, da inconsistência teórica da lógica da necessidade, prevalente na *Contribuição para a crítica da economia política*, com a lógica da luta contingente, que articula os pronunciamentos do *Manifesto do partido comunista*. O interessante sobre essa visualização de uma inconsistência teórica é que Laclau não depreende daí o abandono do marxismo de um ponto de vista político, mas, sim, uma revisão de certos postulados epistemológicos e ontológicos, cujos efeitos na proposta política marxista, sem ser menores, não a descartam. Disso, dá mostra o texto que é um divisor de águas a mais na história do marxismo e das ciências sociais em geral: *Hegemonia e estratégia socialista*. Esse livro foi publicado com Chantal Mouffe, em 1985, e sua tradução em espanhol foi publicada em 1987, ano no qual houve as primeiras reações dos intelectuais europeus, norte-americanos, canadenses, eslovenos, franceses e ingleses, entre outros, sobre a publicação de 1985, assim como algumas respostas de Laclau e Mouffe, entre as quais se destaca *Pós-marxismo sem pedido de desculpas*⁵.

5 Nota dos revisores: Publicado originalmente na *New Left Review* e, posteriormente, no Brasil em: Lopes, Alice Casimiro; Mendonça, Daniel de (Org.). *A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. 1. ed. São Paulo: Annablume, 2015. v. 1. 161p.

A essa altura, foi fundado o Programa de Pós-graduação em Ideologia e Análise do Discurso (1984), no âmbito do Departamento de Governo da Universidade de Essex, onde havia começado sua carreira docente em 1973, e, em pouco tempo, Laclau foi cercado por um grande número de estudantes de pós-graduação de diversas partes do mundo, que gradualmente se tornaram seus colaboradores próximos ou distantes. No final dos anos 1980, fundou o Centro de Estudos Teóricos nas Ciências Humanas e Sociais, com um importante grupo de professores de vários departamentos da Universidade de Essex.

No livro escrito com Chantal Mouffe, são observados pelo menos três movimentos principais. Por um lado, há uma genealogia e uma desconstrução da teoria marxista, especificamente do conceito de hegemonia, revisando as abordagens de Karl Kautsky, Georgi Plekhanov, Rosa Luxemburgo, Eduard Bernstein, Georges Sorel, Leon Trotsky e Lenin, chegando finalmente a Antonio Gramsci, Louis Althusser e Nicos Poulantzas. Nesse percurso, analisa os resquícios essencialistas presentes na dimensão econômica. Laclau e Mouffe criticam várias teses do marxismo ortodoxo: a centralidade e a exclusividade da classe operária como sujeito da história; a centralidade da luta de classes como motor da história; a inconsistência lógica entre certas abordagens políticas e sua base teórica na obra de Marx. Um segundo aspecto refere-se a traços já claros de sua imersão na filosofia (Hobbes, Hegel, Heidegger, Nietzsche), na filosofia política (Maquiavel, Schmitt, Arendt, entre outros), nos estudos da linguagem (Quine, Wittgenstein e Saussure) e na semiologia (Barthes), assim como em diversos autores pós-estruturalistas (Derrida, Sollers, Kristeva, Lacoue-Labarthe, entre outros) e na introdução inicial de psicanálise (Freud e Lacan). Em Laclau, o anterior se depreende da crítica ao racionalismo, a partir do reconhecimento da dimensão inconsciente da psicanálise, e das críticas de Heidegger e Nietzsche,

[...] que tem tomado basicamente três formas: a crítica à uma concepção do sujeito que faz dele um agente racional e transparente a si mesmo; a crítica à suposta unidade e homogeneidade do conjunto de suas posições, e a crítica à concepção que vê nele a origem e o fundamento das relações sociais (Laclau e Mouffe, 1987, p. 132).

Pelo anteriormente dito, Laclau e Mouffe sustentam que o lugar do sujeito é o lugar do deslocamento, da estrutura que falha no processo de constituição plena. Toda identidade é falida (*failed identity*). Dessas problematizações derivam-se outras, o que permite uma terceira consideração. Levando em conta os dois aspectos anteriores e diante das condições de lutas e movimentos sociais daqueles anos, Laclau e Mouffe exibem uma série de posicionamentos ontológicos, epistemológicos e categóricos com a intenção de encarar esses processos e movimentos sociais com outras ferramentas de entendimento.

A interlocução com a psicanálise foi uma constante em vários momentos de sua trajetória. Na década de 1980, com a Escola de Liubliana, foram estabelecidos diálogos muito produtivos, como pode ser visto em várias publicações, dentre elas *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*⁶ (1990). Nessa obra, o sujeito é concebido, em termos lacanianos, como sujeito da falta, incompleto, fracassado, ligado ao instinto de realidade e cuja representação é irremediavelmente inadequada e, portanto, em última instância, não alcança uma fixação definitiva, mas apenas parcial e temporária. É um sujeito cuja constituição é sobredeterminada (móvel, em permanente reenvio simbólico e com condensações e fixações temporárias). Também podemos ver essa marca em *The making of political identities* (1994) e em *Emancipação e Diferença* (2010)⁷. Outra troca frutífera foi a que Laclau teve com Judith Butler e

6 Nota dos revisores: Livro sem tradução no Brasil. No original, *New reflections on the revolution of our time*.

7 Nota dos revisores: Publicado no Brasil com esse título, pela EdUERJ.

Slavoj Žižek sobre questões como o conceito de universalismo enquanto constituição de uma lógica política e jogo na formação de identidade, da hegemonia, da luta, das tensões entre necessidade e contingência na história. Esse diálogo e debate envolve posicionamentos ontológicos, políticos e éticos e se concretiza em *Contingência, hegemonía y universalidad*⁸ (publicado em inglês, em 2001). Sua proximidade e trabalho com outros autores, como Joan Copcek, reinstalou sua inquietude de visitar Freud e lê-lo a partir da inquietação retórica, articulação que deixa sua marca em *A Razão populista* (2005). O diálogo e debates com intelectuais de seu contexto como Stuart Hall, Jacques Derrida, Richard Rorty, Jacques Rancière, Alain Badiou, Giorgio Agamben, Antonio Negri, entre outros, foi respeitoso e frutífero, como pode ser visto em *Deconstrucción y pragmatismo*⁹, editado por Chantal Mouffe (1996, em inglês, e 1998, em espanhol) e *Debates y combates*, editado por Ernesto Laclau (2008). Seu diálogo com intelectuais dessa área o faz ser reconhecido como um dos 50 principais pensadores do século XX (Lechte, 1996), sendo merecedor de uma meia dúzia de doutorados *honoris causa*.

Assim, a contribuição de Ernesto Laclau pode ser vista em diversos âmbitos de ação, espaços geopolíticos, apropriações disciplinares e temas. Destaco aqui alguns deles.

No caso da formação de investigadores, Laclau, no Programa de Essex, deixou sua marca em muitos estudantes que geraram suas próprias linhas de investigação e programas de formação. Fora de Essex, Laclau ministrou seminários nos Estados Unidos, Dinamarca, Argentina, Brasil, México, Alemanha, França e Grécia, para citar apenas alguns países. Laclau formou em Essex estudantes de todas as partes do mundo que, por sua vez, têm publica-

8 Nota dos revisores: Livro sem tradução no Brasil. No original, *Contingency, hegemony and universalism*.

9 Nota dos revisores: Livro sem tradução no Brasil. No original, *Deconstruction and pragmatism*.

do numerosos escritos exegéticos, críticos, alguns que ampliam as áreas de atuação de sua proposta, outros que se limitam aos debates já clássicos dessa perspectiva: nos anos 1970, Francisco Panizza, Joanildo Burity; nos anos 1980, Torben Dyrberg, Stephen Bastow, Anna Marie Smith, Rosa Nidia Buenfil Burgos, Aletta Norval, David Howarth, Jakob Torfing; nos anos 1990, Jason Glynos, Iannis Stavrakakis, Urs Staheli, Julio Aibar, Sebastián Barros, Paula Biglieri, Gerardo Aboy Carles, Myriam Southwell, e vários asiáticos (Ziai, Key-young-Son), cujas investigações enfocam uma grande variedade de temas, como sistemas políticos (regimes militares, populismos), revoluções históricas (Revolução Francesa, Revolução Mexicana), movimentos sociais históricos e contemporâneos e elaboração teórica sobre hegemonia, constituição de sujeitos, concepção da história, o pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-marxismo, as relações entre universalismo e particularismo, a dimensão retórico-figural da política, a distinção entre o político e a política, a diferença ontológica, entre muitos outros.

No caso da intervenção como um intelectual de esquerda, sua obra tem sido recuperada em vários movimentos sociais que vão desde as lutas antirracistas (Grã-Bretanha, África do Sul), anticoloniais (Índia), anticapitalistas (El Salvador, Nicarágua), passando por movimentos ambientais, estudos de gênero e preferências sexuais, movimentos de organização política do século XXI como *Podemos* (na Espanha), *Zyryza* (na Grécia), e, assim que se inicia o século XXI, em sua terra natal, Argentina, com os regimes dos Kirschner, entre outros.

Em termos geopolíticos, embora as preocupações centrais de Laclau se concentrassem na Europa e na América Latina, durante os últimos quinze anos de vida, ele se ocupou mais especificamente com a Venezuela, a Bolívia e, quase exclusivamente, Argentina. Seu trabalho foi traduzido do inglês para o espanhol, francês, alemão, grego, japonês, turco, chinês, “mais de 30 idiomas”, diz Robin Blackburn (*The Guardian*, 23/maio/2014), e o impacto dis-

so, seja diretamente político ou acadêmico, pode ser rastreado em todos os continentes.

Laclau, seu legado educacional às margens da Pedagogia

Laclau sempre sustentou que ele não estava envolvido com Educação; sobre isso, que perguntassem a Adriana Puiggrós ou Rosa Nidia Buenfil Burgos¹⁰. Contrariamente à sua posição declarada, sempre esteve disposto ao diálogo dando palestras, seminários, participando em publicações no âmbito educativo, e teve profundos efeitos formativos em gerações de pedagogos e pesquisadores da educação.

Ainda que ele não tenha escrito sobre Pedagogia ou que não lhe interessasse a educação como tema de teorização, é evidente que se envolveu com o educativo, nas gerações de estudantes de pós-graduação em seu Programa na Universidade de Essex, deixando sua marca em muitos pesquisadores, como já destacado.

Mas isso não é tudo. Seu trabalho tem tido profundo impacto sobre o pensamento pedagógico e educativo, pelo menos em dois planos (o político e o acadêmico) e em vários registros (o ontológico, o epistemológico, o categorial e até mesmo, ainda que em menor grau, o prático). Em vários países, como México e Argentina, Turquia e África do Sul, Austrália e Noruega, bem como em alguns países asiáticos e, mais recentemente, no Brasil e na Colômbia, no Egito e na Dinamarca (entre os que tive conhecimento), o trabalho de Laclau tem impactado os estudos sobre educação.

O âmbito educativo e a formação em pós-graduação na América Latina

Na década de 1980, dois espaços acadêmicos receberam inicialmente com mais interesse as ideias de Ernesto Laclau: a Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM) e o Centro de In-

¹⁰ Expressou isso literalmente numa entrevista concedida a Alicia de Alba e Bertha Orozco (Buenfil, 1998).

vestigação e Estudos Avançados (CINVESTAV) compartilham um clima de época. Ainda que Laclau tenha sido introduzido no México por Julio Labastida, em 1980¹¹, é em 1982 que seu pensamento começou a impactar profundamente aquele país. Quatro foram as condições mais nítidas que marcaram as apropriações da obra de Laclau. Primeiramente, a crítica ao marxismo, visível desde tempos anteriores¹², e que se alinhava no último terço da década de 1970 (sob efeito do marxismo no socialismo realmente existente – desde os excessos stalinistas até o Gulag), e o intercâmbio com os intelectuais exilados da Argentina e do Chile no México¹³.

Um evento significativo foi a discussão sobre o pensamento gramsciano liderado por Buci Glucksman, Macciocchi e Mouffe¹⁴, reiterando a importância da teoria da hegemonia. Em segundo lugar, a crítica aos fundamentos e às essências, tanto nas contribuições de autores francófonos – Foucault, Derrida, Castoriadis *et al.* – como nas dos anglófonos que iniciaram a tradição conhecida como pós-analítica, representados por Quine, o segundo Wittgenstein e, mais adiante, pela derivação pragmática, com Rorty e Putnam. E terceiro, os estudos sobre o discurso também começaram a chegar

11 Em fevereiro de 1980, por exemplo, Labastida, do Instituto de Pesquisa Social da UNAM, organizou em Morelia, Michoacán, o seminário "Hegemonia e alternativas políticas na América Latina", cujo objetivo foi discutir a validade do conceito de hegemonia gramsciano na análise das características distintivas do populismo e as lutas sociais na América Latina. As palestras desse seminário foram publicadas em 1985, em um volume coletivo intitulado *Hegemonia e alternativas políticas na América Latina*, coordenado por Julio Labastida Martín del Campo.

12 Nos anos 1970, houve um rompimento com o pensamento de esquerda que havia presidido de forma esmagadora o mundo intelectual francês. Nesse rompimento, destacam-se Lefort, Lyotard, Castoriadis, no âmbito da revista *Socialismo ou barbárie* nos anos 1940-50, e a ofensiva daqueles anos exposta por Rudolf Bahro (*A Alternativa*), bem como a dos assim chamados *Novos filósofos* (André Glucksman, Henry Levi, Luc Ferry, Bouverese etc.).

13 Enquanto a maioria permaneceu marxista, suas leituras e preocupações já abordavam a crítica à ortodoxia.

14 Colóquio dedicado a Gramsci organizado, em setembro de 1978, pela Universidade Nacional Autônoma do México, com a presença de Maria Antonietta Macciocchi, Giuseppe Vacca, Christine Buci-Glucksman e Juan Carlos Portantiero. Disponível em: en/DialnetLaRecuperacionDelPensamientoDeJoseCarlosMariategui-3984392.pdf. Acesso em: 16 abr. 2017.

com as correntes francesas e houve duas ondas importantes: uma que teve lugar no final dos anos 1970, com o Seminário de Análise do Discurso Político, liderado por Regine Robin, Jean-Baptiste Marcellesi, semiólogos⁸, e outra, no início da década de 1980, associada ao Seminário Internacional de Análise do Discurso, organizado por Gilberto Giménez.

Em quarto lugar, os seminários curriculares, tanto de filosofia como de pesquisa educacional, foram condições para a apropriação do pensamento de Laclau. Na Faculdade de Filosofia e Letras, o seminário de Carlos Pereyra manteve viva uma tradição de leitura e apropriação da primeira tradução do alemão de *Ser e tempo* de Heidegger, feita por Gaos¹⁵. Além disso, os seminários sobre a obra de Derrida foram um outro caminho para Heidegger, através do pós-estruturalismo. No CINVESTAV, desde o início dos anos 1980, se lia grande parte da tradição marxista, com ênfase em Gramsci, e, nesse contexto, muitos tivemos o primeiro contato com Laclau e Mouffe, Cornelius Castoriadis, Perry Anderson, entre outros, como parte do Mestrado em Pesquisa Educacional, no calor das discussões sobre o marxismo e sobre as críticas que os ingleses (Perry Anderson), franceses (Lyotard, Lefort, Pêcheux, Buci Glucksman), italianos (Maccioci, Marramao), alemães (Escola de Frankfurt), argentinos (Portantiero, de Ipola) e mexicanos (Pereyra) estavam oferecendo. Esse contexto do Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) do CINVESTAV abriu uma pequena brecha para a introdução do pensamento de Laclau no âmbito educacional.

A crise do marxismo, o diálogo acadêmico e as disciplinas nessas duas instituições ofereciam condições únicas para a apropriação do pensamento de Laclau, que fornecia uma “chave mestra” para unificar as críticas mencionadas e enfrentar o impasse teórico em que se encontrava nossa geração, desde a metade dos anos

15 Mesmo com todas as críticas que lhe foram feitas mais tarde, foi uma verdadeira joia, já que nem na Itália ou mesmo na França se podia ler Heidegger, senão em alemão, o que reduziu significativamente a propagação de seu pensamento.

1970¹⁶. As teorias pedagógicas e a pesquisa educacional não eram alheias a essas condições.

O pensamento de Laclau, assim, tem despertado curiosidade no âmbito educacional e têm sido realizados cursos, seminários e *workshops* em nível de pós-graduação no México e na Argentina desde os anos 1990, de forma constante. Destaca-se nesse plano, desde 1992, o *Seminário de análise política do discurso educacional e constituição de sujeitos*, patrocinado pelo projeto APPEAL (Alternativas Pedagógicas e Perspectiva Educacional na América Latina) e, em 1998, um semelhante, patrocinado pelo *Projeto Currículo e Século XXI*, ambos na UNAM. Em 1992, foi realizado o *Seminário análise política do discurso: uma maneira de abordar a história da Educação na América Latina*, na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires; em 1993, o *Seminário análise política do discurso educacional*, para o mestrado da Universidade Pedagógica Veracruzana, em Xalapa, Veracruz. Os anais deste seminário têm sido reimpressos desde sua primeira publicação até hoje, incluindo um seminário internacional em 2001, no qual foi convidado o próprio Ernesto Laclau. Em 1994, realizou-se o *Seminário análise do discurso como ferramenta para a análise dos processos sociais*, na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Entre Ríos e o *Seminário Intensivo de Análise política do discurso educacional na história: relato de uma experiência*, na Faculdade de Ciências da Educação, da Universidade de Córdoba, em 1998, na Universidade Nacional de Rosário e na Universidade Nacional de Comahue. Em 2000, o curso de doutorado em Ciências da Educação, *Análise do discurso educacional*, na FFyL – Universidade de Tucumán, e novamente, no doutorado da Universidade de Buenos Aires, em Córdoba, na Universidade de la Patagônia Austral e na Universidade de La Plata. No México, não só na UNAM e no CINVESTAV, mas também em universidades dos estados de Puebla, Guadalajara,

16 Agradeço a Mariano Molina os detalhes sobre essa época na FFyL da UNAM.

Estado do México, Jalisco, entre outros, também foram realizados seminários análogos. Mais recentemente, ocorreu também um na Universidade de Antioquia, Colômbia.

O legado de Laclau e suas implicações teóricas na Pedagogia

O trabalho de Laclau deixou marcas não só na formação em nível de pós-graduação e no âmbito político e acadêmico. É fundamental notar que, contradizendo as declarações de Laclau, nesse trabalho se encontram importantes contribuições para pensar a educação. Vou citar apenas três das quais se depreendem outras mais. Primeiramente, a partir de sua problematização da noção gramsciana de hegemonia (vale lembrar que para Gramsci toda prática política era uma prática educativa), pode-se articular e reativar a veia pós-marxista de Laclau sobre a dimensão educativa da ação política. Em segundo lugar, suas contribuições para entender a constituição dos sujeitos, impregnadas de lógicas psicanalíticas da identificação e do sujeito de falta, podem ser retomadas no âmbito da formação dos sujeitos. E a terceira, de maneira relevante, é enfatizado o papel das práticas discursivas e todas as modalidades da significação na ação educativa.

Laclau implantou de forma sistemática e profunda, consistente e recorrente, uma prática teórica de leitura “sintomática”, diria Althusser (1967), que oferece um ensinamento aos pedagogos: ler o texto a partir do que o autor se pergunta e do que o leitor interroga, ler mais do que as palavras escritas dizem literalmente, lê-lo em seu contexto intelectual (com quem você tem diálogo e debate) e também a partir do que o leitor está se perguntando. É uma leitura que problematiza, que põe em suspensão, que não se contenta com as interpretações do escrito, mas que esmiúça seus silêncios e brechas, os interstícios diante dos quais o autor se confronta. Inclusive, se posiciona diante daquilo que o próprio autor não responde, critica, deprecia e torna invisível. Tal é o caso do educacional em Laclau, que tinha diante de si a herança gramscia-

na, na qual se manifestava claramente que toda ação política é ao mesmo tempo educativa: são codependentes, não são separáveis e só as distinguimos para fins analíticos. Enquanto Laclau desconstrói a noção de hegemonia em Gramsci, e faz um excelente trabalho ao mostrar os deslizamentos essencialistas e etapistas, a centralidade classista e, especificamente, a centralidade da classe trabalhadora na formação do sujeito político, simultaneamente invisibiliza a dimensão educacional que se desloca ao ativar essa leitura problematizadora da noção gramsciana de hegemonia. A proposta de Laclau parte de uma desconstrução da teoria da hegemonia em Gramsci, conservando certos princípios, rejeitando outros e retomando outros tantos a partir de articulações teóricas poderosas e complexas, apoiadas em contribuições diversas (anteriormente especificadas), todas articuladas em torno do movimento intelectual de crescente enfraquecimento das grandes narrativas do Iluminismo, e do reconhecimento da historicidade, assim como do caráter discursivo de toda fundamentação do social. Da mesma forma como a suposta essência do discurso se evapora na contextualização do sentido, é possível enfraquecer as sucessivas “essências” da educação na contextualização das práticas educativas e, conseqüentemente, do que pode ser entendido como educacional em sua constitutiva dimensão simbólica ou discursiva.

Laclau não estava interessado em desvendar como uma conseqüência da desconstrução da noção de hegemonia, desde o plano do político, também implicava o reconhecimento do que se produzia no campo da educação. O educativo alude, então, a um registro, não a uma região de fatos, instituições, conteúdos ou estratégias de ensino. Concerne à formação do sujeito, ao que está envolvido em sua constituição, ao que permite distinguir aquilo que marca um antes e um depois, e nesse sentido, refere-se à sua dimensão de acontecimento. O educativo, como um meio de entendimento, permite iluminar aquelas dimensões cognitivas, afetivas, políticas, éticas e estéticas que se mobilizam na formação

(seja esta intencional ou incidental, de acordo ou contrária aos valores predominantes em uma comunidade, dentro ou fora dos espaços escolares), e que têm sido objeto de interesse de pedagogos e teóricos da educação.

Em termos das ações educativas ou da dimensão ôntica do educacional, também se expande o ângulo do olhar, pois são diversos os espaços, as ações, os valores e disposições, as sensibilidades e as fronteiras nas quais se pode estudar o educacional. Essa expansão, ainda que em termos ontológicos esteja aberta e indeterminada, se delimita na contextualidade de sua ocorrência e, talvez, um dos pontos chave para localizá-la consista na possibilidade elusiva, mas epistemicamente exigida, do acontecimento, quer dizer, de localizar a transformação subjetiva (o que marca o antes e o depois). É crucial levar em consideração que tal transformação não pode ser prevista nem garantida, mas pode ser reconhecida *a posteriori*, a partir de indícios inicialmente isolados que, em conjunto, mostram a internalização de um chamado, uma proposta identitária, inclusive curricular ou simplesmente incidental, que deixou uma marca no sujeito individual ou coletivo, de forma imediata, indireta, a curto ou a longo prazo. Assim é possível, por exemplo, reconhecer a marca de um aprendizado coletivo quando um grupo transforma suas demandas, suas disposições, suas rotinas (independentemente se isso ocorreu imediatamente depois de uma interpelação, ou se passou um mês ou um ano). A análise desta prática educativa envolve, desde cedo, rastrear a interpelação que deixou sua marca nesse “depois”: sua ocorrência, situação, contexto, conteúdos, espaço, tempo, valores e disposições perseguidas, sensibilidades que se buscou formar, sujeitos aos quais convocou, entre outros.

Esse profundo nível de problematização desnaturaliza e reativa pressupostos ontológicos sedimentados e impacta as fronteiras disciplinares tanto da Pedagogia como das ciências da educação, ampliando e complexificando o referente de práticas, os atores

envolvidos, objetivos, estratégias e espaços. Isso requer ativar a contextualidade nas valorações políticas, éticas, estéticas, epistemológicas e ontológicas do que em cada situação se define como educativo ou não, descentralizando, assim, as essências e os fundamentos por muito tempo assumidos como universais e definitivos (por exemplo, a equação que reduz o educacional à formação escolar, a afirmação de que só é educativo o que forma para certos valores ou certos conhecimentos, o que está projetado intencionalmente para formar etc.).

Essa ampliação do referente¹⁷ envolve uma complexificação tanto do horizonte teórico, que requer a ativação de recursos de entendimento, especificar conceitos, lógicas e posicionamentos para o seu entendimento, como da configuração metodológica para a pesquisa do educacional em sua dimensão ôntica.

Apropriações da perspectiva laclauiana na pesquisa educacional no México

Há relatos de pesquisas educacionais que recuperam o horizonte teórico aqui mencionado, não só no México, mas também na Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e Uruguai. No entanto, nesta seção apresentarei, principalmente, o caso mexicano, por se tratar da mais antiga apropriação e porque é da qual tenho acesso direto à informação e sistematização básica.

Desde o I Estado de Conhecimento do Conselho Mexicano de Pesquisa Educacional (COMIE), na área temática “Filosofia, Teoria e Campo da Educação”, de 1993, se observam indícios da incipiente inserção do horizonte teórico de Laclau na pesquisa educacional (Quintanilla, 1995). No II Estado do Conhecimento, a análise do discurso começa a ter visibilidade em metodologias, paradigmas

¹⁷ Em consonância com o horizonte ontológico aqui assumido, o referente de problema – um fenômeno a estudar, uma relação a ser analisada – alude ao recorte da realidade situada, contextual, histórica (socialmente delimitada) que é escolhida para ser estudada (dimensão ôntica).

e epistemologias, bem como em debates e perspectivas (De Alba, 2003). No III Estado do Conhecimento, esta presença não é mais só de Laclau, mas também de uma segunda geração (APD), observável tanto nas várias menções quanto em publicações, eventos acadêmicos e pós-graduações organizadas, nas ferramentas de entendimento usadas para interpretá-los (Orozco; Ponton, 2013). Para ilustrar essas apropriações da APD em pesquisas educacionais, recorrerei a diversas fontes:

1. Grupos e redes de investigação: Aprofundamento em Análise Política do Discurso (DIE Cinvestav 1995-1999), *Seminário interinstitucional de análise do discurso educacional* (SADE, 2000-2003) e o *Programa de análise política do discurso* (PAPDI, 2003-vigente)¹⁸; o grupo que surge ao redor do *Estado de conhecimento de filosofia, teoria e campo da educação* (1993) e que ligou o *Projeto currículo e século XXI* (CESU, hoje Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, IISUE), APPEAL (Facultad de Filosofía y Letras, FFyL, UNAM, México e Universidade de Buenos Aires, UBA, Argentina)¹⁹ e a *Rede latino-americana em teoria do discurso* (2015-atual);
2. Duas pós-graduações em pesquisa educacional: a do DIE e a da Universidade Pedagógica Veracruzana (UPV, no estado de Veracruz, México); e
3. Cerca de 560 publicações registradas numa base de dados que visa sistematizar a informação acessível no México, Argentina e Brasil. Essa base permanece aberta para incorporar novos produtos.

Em janeiro de 1995, em relação aos grupos e redes de investigação, se inicia o seminário de *Aprofundamento em análise políti-*

18 Estas não são as únicas pós-graduações em educação no México que utilizam a APD. Também podemos destacar a Pós-graduação em Pedagogia da UNAM, as UPN, entre outras instituições de ensino superior.

19 Em cada grupo, são diferentes apropriações em épocas e articulações com outras perspectivas.

ca do discurso, com a participação de acadêmicos da UNAM e do CINVESTAV, na Universidade de Buenos Aires, Argentina²⁰. Esse grupo publicou, em 1996, *Debates políticos contemporâneos: en los márgenes de la modernidad*. Desde então, nos pareceu importante o diálogo entre estudantes de mestrado e doutorado do CINVESTAV e da UNAM, entre pessoas desenvolvendo pesquisas de temas diferentes, ainda que próximos da APD.

O *Projeto currículo e século XXI* no CESU (agora IISUE) começou em 1989 e sua primeira publicação, na qual a obra de Laclau é articulada, é de 1998. Foi realizado então o Seminário e constituída a linha de pesquisa Teoria e Educação (TyE) “Constitutividade teórica: deslocamento e centralidade” (De Alba,1999).

O SADE foi um programa interinstitucional que reuniu acadêmicos da UNAM (APPEAL e CESU, atual IISUE), do Cinvestav (DIE), da Universidade Autônoma Metropolitana, e de duas universidades argentinas: Universidade Nacional de Entre Ríos e Universidade Nacional de Córdoba. Houve uma atuação efetiva de 1995 a 2003 e entre os membros havia sociólogos, psicólogos, pedagogos, especialistas em comunicação, um filósofo, um biólogo e uma historiadora. Convidaram Ernesto Laclau para ministrar um seminário em 1998.

O grupo interinstitucional do PAPDI está estabelecido desde 2003 e continua trabalhando até esta data, reunindo acadêmicos e estudantes de pós-graduação da UNAM, do Cinvestav, da Universidade Pedagógica Nacional (sedes Puebla e Estado do México), da UPV, da Universidade da Cidade do México, da Universidade Ve-

20 Com interesses que ligavam o trabalho do projeto APPEAL e a linha de Análise Política do Discurso Educacional (vínculo iniciado em 1990 e que envolveu Encontros, Seminários, Visitas, publicações e outras formas de intercâmbio). É possível destacar também o que foi gerado a partir da Comissão de Filosofia, Teoria e Campo de Investigação Educacional, do II Congresso Nacional de Pesquisas Educacionais (iniciado em 1992 e que também envolveu seminários, eventos e publicações) e o que surge a partir de dois programas de pós-graduação em Educação: Mestrado e Doutorado em Ciências, com especialização em Investigação Educacional, do DIE Cinvestav e o Mestrado e Doutorado da Faculdade de Filosofia e Letras da UNAM (desde 1991 até a presente data).

racruzana, do Centro Interdisciplinar de Educação Tecnológica, da Universidade Iberoamericana em Tijuana e da Universidade Nacional de Córdoba (Argentina). Entre as profissões representadas, há sociólogos, pedagogos, comunicólogos, historiadoras. Esse grupo realiza seminários de formação e encontros anuais, nos quais são discutidas as investigações educativas baseadas na APD e as publicações que mencionarei mais adiante. Em ambas atividades, são convidados investigadores sobre os temas abordados. Entre eles, Laclau foi convidado, em 2001 e 2006, e Mouffe, em 2009.²¹

A Rede Latinoamericana em Teoria do Discurso está estabelecida desde 2013, com membros do Brasil, Argentina, Chile, Colômbia, Estados Unidos, México e Uruguai. Essa Rede reúne pesquisadores interessados em aprofundar as ideias de Laclau e Mouffe e colocá-las em jogo nas pesquisas. Até o momento, estão registradas nessa pesquisa 54 publicações do grupo, de seus membros individuais e de eventos da Rede.

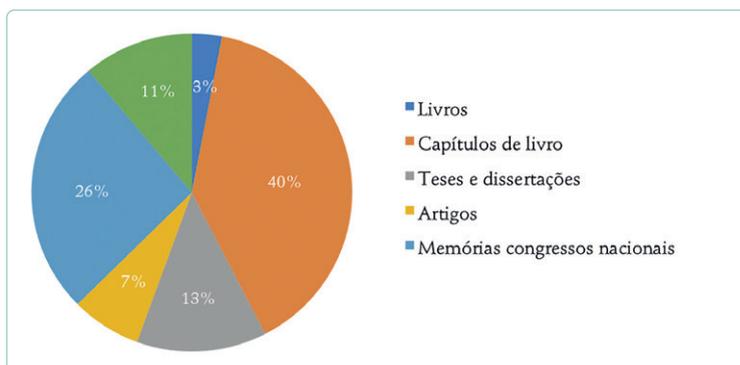
Em relação às publicações, há uma compilação que envolve textos de vários gêneros (ensaios e pesquisas institucionais, publicações de revisão, estados de conhecimentos e monografias teóricas), algumas resultantes de pesquisas de pós-graduação e de conferências nacionais e internacionais, em um total de 564 escritos (até dezembro de 2016).

Do total de 527 escritos registrados na *Base de dados de publicações de pesquisa educativa que recupera a obra de Laclau*, 298 são resultados da investigação de pós-graduação no DIE e na UNAM, pesquisas institucionais, algumas patrocinadas pelo Conacyt, palestras e apresentações em eventos nacionais e internacionais. Esses foram classificados por tipo de publicação, tema principal, e articulações com outras perspectivas teóricas e outros critérios. Em

21 Cabe precisar que, desde 1995, os *Encontros de Tesantes* (encontros daqueles que escrevem teses) em PAPDSEM, o SADE, até PAPDI em 2017, contam com o apoio acadêmico, administrativo e logístico de duas pós-graduações: a de Pedagogia da UNAM e a de Pesquisa Educacional do Cinvestav. Outras instituições têm apoiado permanentemente e isso permitiu que Laclau fosse várias vezes convidado ao México.

relação ao gênero da publicação, foi encontrado o seguinte: 7 são livros, 117 capítulos de livros, 38 dissertações e teses, 23 artigos, 78 relatórios em conferências nacionais, 32 relatórios em conferências internacionais.

FIGURA 1: Derivados da pesquisa de pós-graduação (PAPDI) – frequência por gênero do escrito



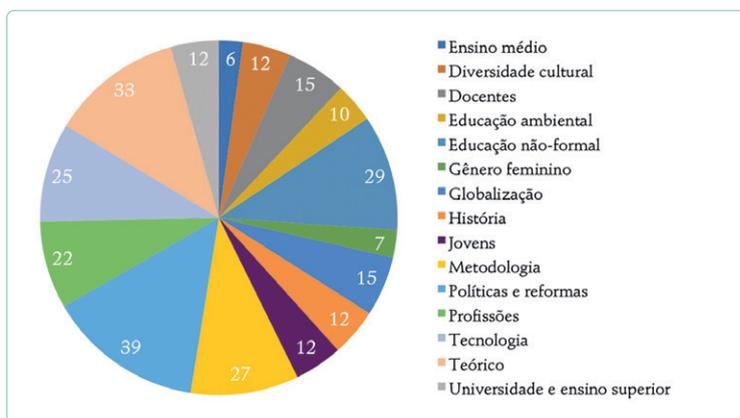
FONTE: Base de dados elaborada por Jiménez, arquivos em Buenfil e Jiménez (2015).

A tabela seguinte mostra os resultados pelas temáticas principais:

Tema principal	Frequência	Percentual
Ensino Médio	6	2.62%
Diversidade cultural	12	4.02%
Docentes	15	9.00%
Educação Ambiental	10	3.35%
Educação não-escolar	29	9.73%
Gênero Feminino	7	2.34%
Globalização	15	9.00%
História	12	4.02%
Jovens	12	4.02%

Tema principal	Frequência	Percentual
Metodologia	27	9.34%
Políticas e reformas	39	13.00%
Profissões	22	7.61%
Tecnologia	25	8.60%
Teórico	33	11.41%
Universidade e Ensino Superior	12	4.02%
Sub-total	266	89.00%
Outros temas	42	14.00%
Registro total	298	100.00%

FIGURA 2: PAPDI – Teses e dissertações por frequência de temas

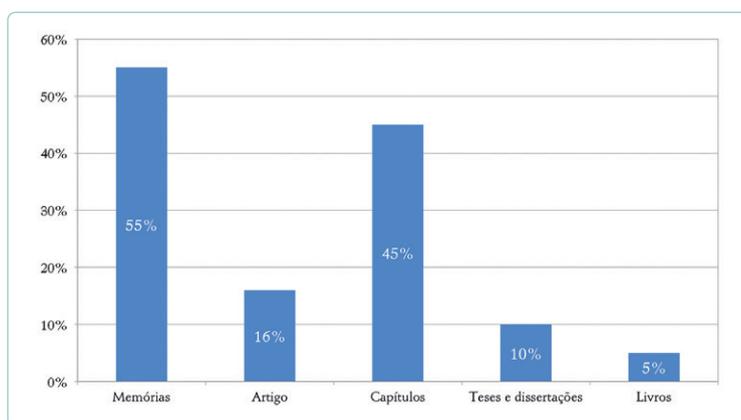


FONTE: Base de dados elaborada por Jiménez, arquivos em Buenfil e Jiménez (2015).

Tema secundário	Frequência	Percentual
Adultos	5	1.67%
Cultura	7	2.34%
Docentes	19	6.37%
Não escolar	16	5.36%

Tema secundário	Frequência	Percentual
Gênero	5	1.67%
Globalização	5	1.67%
História	6	2.01%
Jovens	5	1.67%
O popular	9	3.02%
Metodologia	24	8.05%
Migrantes	7	2.34%
Movimentos sociais	21	7.04%
Políticas e reformas	15	5.66%
Profissões	11	1.23%
Subjetividade	46	15.43%
Tecnologia	6	2.01%
Teóricos	30	10.06%
Universidade	20	6.71%
Total	257	86.24%
Outros temas	41	13.75%
Registro Total	298	100.00%

FIGURA 3: Escritos sobre educação por frequência do gênero de texto



FONTE: Base de dados elaborada por Jiménez, arquivos em Buenfil e Jiménez (2015).

Quanto a publicações de seminários e programas interinstitucionais no México, cabe mencionar fundamentalmente as do SADE, editadas em uma coleção de 9 livros – *Cuadernos de Construcción Conceptual en Educación* –, e dois títulos fora da coleção (Granja e Jimenez). Vale ressaltar que, dado seu caráter interinstitucional, as publicações deste seminário envolvem autores que participam do *Projeto Currículo e Século XXI* e do projeto APPEAL. Para não duplicar a informação, elas foram registradas apenas em SADE.

O PAPDI na coleção Pesquisa Social e Análise Política do Discurso, publicou 9 títulos coletivos e possui dois em impressão e outros dois em edição (edição, revisões e acordos editoriais). Também publicou fora da série mais dois títulos. Como no caso anterior, esse programa inclui autores de outras redes e grupos, mas são registrados como publicações do PAPDI, ao invés de duplicar a informação.

No âmbito internacional da América Latina, a Rede Latino-americana em Teoria do Discurso conta, até o momento, com 54 publicações referentes à Educação²², entre escritos pessoais, publicações de eventos conjuntos e outros gêneros. Seus principais temas são o currículo (50%), a política e a discussão teórica.

Relacionando os resultados previamente classificados sobre essas apropriações na pesquisa educacional da APD, é evidenciada uma variedade de temáticas analisadas: políticas educacionais (qualidade educacional, formação de professores e profissionais, inserção das tecnologias da informação e da comunicação, o ensino superior, entre outros), currículo, educação ambiental, educação não formal (movimentos sociais, grupos de pares), focadas de formas diferentes, tais como mídia, gênero, cultura, adultos, indígenas, cidadania e juventude, currículo, políticas e teorias.

Além disso, no que se refere às articulações analíticas em cada caso, APD e Foucault aparecem associados em 213 ocasiões, APD

22 Foi solicitado à coordenadora da Rede, Alice Casimiro Lopes, que enviasse a seus integrantes um pedido relativo às publicações, o que foi feito. Pelas respostas recebidas, foram localizados estes 54 textos concernentes à Educação.

e psicanálise estão articuladas em 165 casos, APD e Derrida estão em 111 publicações, APD e Mouffe em 62. Em 30 a 60 casos, estão variados autores, tais como: Popkewitz, Puiggrós, Gramsci, Remedi. Entre 16 e 30 casos, há vinculações entre a APD e os seguintes autores: Butler, Wittgenstein, Stuart Hall, Paulo Freire, Kaes e Lyotard¹⁶. Há também articulações importantes com a semiologia, a semiótica, a retórica, as teorias da enunciação, estudos comparativos, estudos culturais, entre outros. Essa variedade permite sustentar que a APD não é um método a ser aplicado da mesma forma para cada pesquisa, temática ou caso, mas que envolve a decisão de reunir os recursos apropriados às perguntas do pesquisador e sua implicação, o referencial teórico e a referência empírica em cada caso específico. Essa reunião é em si um ecletismo que requer uma cuidadosa vigilância epistemológica para reduzir, tanto quanto possível, as possíveis inconsistências que possam surgir entre as contribuições que estão sendo articuladas.

Sobre as pós-graduações mexicanas

No DIE, o mestrado e doutorado estão registrados no Padrão Nacional de Pós-Graduação de Qualidade, em nível de Competência Internacional, o mais alto reconhecimento conferido pelo Conacyt. As dissertações e teses correspondem a diferentes perspectivas de pesquisa (etnografia, psicologia cognitiva, teoria das situações didáticas, pós-estruturalismo, historiografia, hermenêutica etc.) e a APD é uma delas. De um total de 299 teses e dissertações entre 1995 e 2013, 7,66% estão baseadas nesse horizonte teórico.

Além disso, há mais de 200 publicações derivadas desses trabalhos: artigos, capítulos de livros, relatórios e pesquisas, cujos interesses vão desde a análise das políticas educacionais (sua genealogia, seu processamento, sua circulação, apropriação, difusão), passando pelo estudo da constituição de sujeitos (jovens, adul-

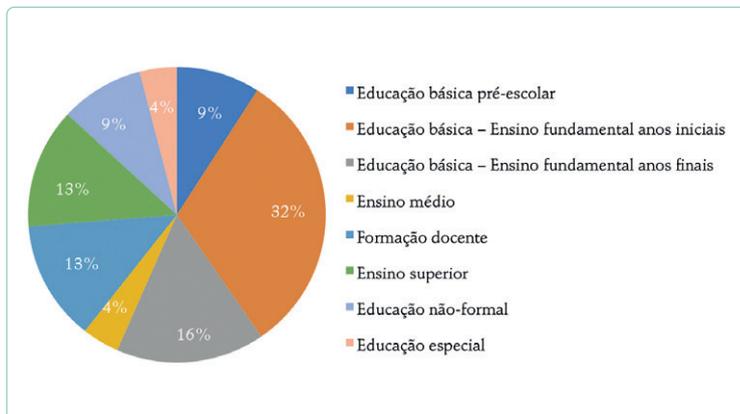
tos, normalistas, profissionais, punks, mulheres), passando pela análise de conceitos e valores intensamente disputados, como a qualidade educacional, a autonomia universitária, a sociedade do conhecimento, o ensino médio ou a noção de universidade, a imprensa argentina, até ensaios teóricos, problematizando as noções clássicas de discurso, a enunciação linguística que se opõe à realidade. Ademais, existem publicações que elaboram e põem em jogo recursos de entendimento, lógicas que ativamos, como a indecidibilidade, a tensão constitutiva, e relações conceituais que destacamos: paradoxos, aporias, tensões, entre outros. Entre esses escritos, também se encontram elaborações de categorias intermediárias que oferecem pontes entre a abstração e a universalidade da teoria geral e as particularidades ônticas do referencial empírico, num esforço para impedir usos da teoria que obstruam, subalternem ou reduzam a riqueza e a especificidade da realidade com os posicionamentos de um conceito.

Um estudo valioso para entender os efeitos das marcas da APD na pesquisa educacional em nível de pós-graduação é o de M. Gonzalez Arenas, que rastreia as dissertações de 16 gerações do Mestrado da UPV. Alicia de Alba, por sua vez, realizou um estudo da arte em torno dessa perspectiva no início dos anos 1990 e identificou que 62% das dissertações se inseriam nesse campo (Figura 4, p. 46).

No estudo de González Arenas (2014), são mostradas não só as frequências das dissertações que recuperam a APD e os temas que abordam, mas também alguns depoimentos sobre o que tal recuperação significou na pesquisa e na escrita da dissertação (incluindo possibilidades e dificuldades).

Nas palavras de González Arenas, o Mestrado em Educação da UPV foi a primeira pós-graduação em Educação oferecida no estado de Veracruz e tornou-se uma opção de qualidade pela alta formação teórica e em pesquisa, sem negligenciar a dimensão pragmático-profissional da atividade educacional. Essa formação

FIGURA 4: Proporção de dissertações do Mestrado em Educação da UPV que recuperam ferramentas da APD, por nível educacional



FONTE: González Arenas, M. Marcela (2014).

tem contribuído para que vários alunos egressos hoje atuem como gestores de instituições educacionais, incluindo a própria UPV, na educação superior ou na pós-graduação, tenham sido nomeados como assessores de diferentes cargos de gestão na Secretaria de Educação de Veracruz, venham trabalhando como pesquisadores em grandes centros de pesquisa, cursando, com sucesso, programas de doutorado no país e no exterior, tenham ganhado prêmios nacionais de pesquisa educacional, bem como tenham publicado ensaios, traduções, capítulos de livros ou livros em casa e no exterior (González Arenas, 2015).

Cabe frisar que esses dois programas de pós-graduação mexicanos não esgotam a produção de dissertações e teses nas quais se pode observar a marca do pensamento de Laclau. Nas universidades de Entre Ríos (desde 1992), de Córdoba, de Rosário (desde 1996), e mais recentemente, na Patagônia e em La Plata, todas argentinas, existem exemplos de teses e dissertações de pós-gradua-

ção (mas ainda não se tem a informação sistemática das mesmas). Sabe-se também sobre o Brasil²³, o Chile²⁴, Colômbia²⁵ e Uruguai²⁶, e, embora ainda não existam informações de maior precisão, certamente há trabalhos que não foram contabilizados aqui.

Tecido de ideias sobre a apropriação do horizonte de APD na PE: um modo de concluir

Termino este capítulo recordando que o autor não é a fonte e origem do sentido e que seu trabalho, uma vez publicado, já não lhe pertence. Assim, independente de que Laclau não tenha desejado lidar com a educação e que não tenha se interessado pela desconstrução do legado gramsciano no que concerne ao entrelaçamento política-educação, a difusão de seu pensamento operou reiterando sua palavra, recuperando-a e alterando-a, ao mesmo tempo, e deixando marcas em várias superfícies de inscrição do educacional.

É reconhecida a trajetória do pensamento de Ernesto Laclau, o contexto intelectual e político no qual seu trabalho é produzido e recebido, o das variadas tradições do pensamento de esquerda. Foi apresentado o que significou a peculiar articulação teórica, política e onto-epistemológica oferecida por Laclau para uma geração de estudantes e jovens intelectuais, presos a um marxismo criticado por diversas frentes, somada à preocupação de manter viva a crítica feita pelas esquerdas, e ao mesmo tempo iniciando-se no pós-estruturalismo e na hermenêutica heideggeriana. Foi contex-

23 Pelo meu conhecimento, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco e no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT – Campus Rondonópolis. Para maiores informações, ver Banco de Teses da CAPES (www.capes.gov.br).

24 Pilar Aylwin (1995) e Marcela Apablaza (2016).

25 Alejandro Pimienta e Luz Teresila Barona Villamizar (2016).

26 Na Universidad de la República de Uruguay (UDELAR), por exemplo, Pablo Martinis (2010, 2016).

tualizada também sua contribuição no marco de apropriações no âmbito educacional, num esforço para desnaturalizar as fronteiras e centros sedimentados na Pedagogia e ciências da educação na área da formação, uma problematização ontológica da educação, e sua marca epistêmica na pesquisa dessa área.

Na área da formação, foi exposto como o pensamento de Ernesto Laclau contribuiu em várias pós-graduações europeias, asiáticas, africanas, e se aprofundou em pós-graduações latino-americanas no decorrer de 20 anos, formando uma massa crítica, expressa na pesquisa, para a teorização do educacional, seus alcances e especificidades, seus espaços, processos, agentes, programas.

Esse nível profundo de problematização desnaturaliza e retoma premissas ontológicas e impacta as fronteiras disciplinares, tanto da Pedagogia como das ciências da educação, expandindo e complexificando o referencial de práticas, atores envolvidos, objetivos, estratégias e espaços. Seguindo a distinção ôntico-ontológica, o educacional faz alusão, então, a um registro e não a uma região de fatos, instituições, conteúdo ou estratégias de ensino. Concerne à formação do sujeito, às posições que o delimitam, à falta que detona as identificações para que ditas posições de sujeito sejam internalizadas, isto é, o que está implicado em sua constituição. O registro do educacional alude ao que permite distinguir o que marca um antes e um depois, e neste sentido, refere-se à dimensão de acontecimento. A educação como um recurso de entendimento, permite iluminar aquelas dimensões cognitivas, afetivas, políticas, éticas e estéticas mobilizadas na formação e que têm sido objeto de interesse de pedagogos e teóricos da educação, seja ela intencional ou incidental, em concordância ou contrária aos valores prevalentes em uma comunidade, dentro ou fora dos espaços escolares. Na dimensão ôntica, a discussão requer a ativação da contextualidade nas valorações políticas, éticas, estéticas, epistemológicas e ontológicas, daquilo que em cada situação se define como educacional ou não, descentralizando, assim, as essências

e os fundamentos por muito tempo assumidos como universais e definitivos (por exemplo, a equação que reduz o educacional à formação escolar).

No campo da pesquisa educacional, a marca do pensamento de Laclau no México (caso que aqui possui maior densidade de informação) pode ser observada, em termos gerais, nos três Estados de Conhecimento da Pesquisa Educacional no México (1993-2013)²⁷ e, em termos mais específicos, analisando o referencial empírico documentado (dissertações, teses, relatórios de pesquisa, palestras, ensaios, artigos de revistas, entrevistas, conferências, livros e capítulos de livros) relatado.

Neste relato, foi possível oferecer evidências de que, em menor ou maior grau, com maior ou menor profundidade, rigor e criatividade, sobre temas mais recorrentes ou mais inovadores, a APD tem prestado contribuições intelectuais para construir novos problemas de investigação, discutindo categorias analíticas ou sistemas de categorias *usados* (no sentido de Wittgenstein e não no sentido normativo)²⁸ nas pesquisas, discutindo interpretações e explicitando planos de validação das análises. Entre os escritos analisados neste capítulo, incluiu-se principalmente os mexicanos, já que se teve acesso a eles desde 2015; os da Argentina, Chile, Colômbia e Uruguai foram revisados e incluídos apenas para a contabilização.

Certamente há que seguir estudando, por um lado, a amplitude dos estudos na América Latina e, por outro, a profundidade, experiência e relevância destes usos na pesquisa no México, bem como aprofundando-se nessas apropriações de Laclau para analisar a educação em outras latitudes (Turquia, Austrália, Canadá, por exemplo).

27 Coordenados sucessivamente por Buenfil, em 1993; De Alba, em 2003; e Pontón e Orozco, em 2013.

28 Quanto à inaplicabilidade da APD, ver Saur (2012), sustentando uma posição que debate com a proposta de Howarth (2004).

Das duas considerações mencionadas imediatamente acima, se depreendem várias problemáticas que necessitam ser investigadas e aprofundadas. Apresentarei algumas delas. Em primeiro lugar, a proposta ontológica de Laclau atinge não somente a des-essencialização da hegemonia e, portanto, do entrelaçamento político-educacional, que Gramsci já tinha esboçado, mas também a exploração das consequências da inserção do registro da negatividade nas noções e lógicas do deslocamento, do antagonismo, da falta constitutiva na estrutura e, por conseguinte, na subjetividade, na exterioridade constitutiva e na indecidibilidade, na contingência como antídoto para o reino da necessidade.

Em segundo lugar, a desfundamentação do sujeito tem implicações educacionais profundas, algumas das quais já foram exploradas em publicações registradas na literatura (i.e, o banco de dados no qual este capítulo é baseado). No entanto, esse é um espaço problemático que ainda exige maior teorização. Em terceiro lugar, no âmbito das pesquisas realizadas, cabe aprofundar não somente as articulações teóricas (muitas são possíveis, mas não é qualquer uma que será epistemologicamente compatível e consistente), mas também observar os graus e experiência das apropriações do horizonte teórico proposto por Laclau (repetição superficial, discussão, “aplicação”, uso crítico, uso profundo em análise, uso profundo em ensaio), entre os que foram observados até agora. Isso é conveniente não porque se considere que há um caminho certo, e muito menos pelo medo purista do ecletismo nas ciências sociais, mas porque a complexidade desse horizonte teórico apresenta exigências ontológicas, epistemológicas, lógicas e de outros recursos de entendimento que convém explorar.

A herança do pensamento de Laclau na educação, como visto, tem sido muito rica e diversificada. Essa herança permanecerá viva se continuar sendo recriada, usada com maior ou menor profundidade e precisão, se iluminar áreas escuras e se fornecer recursos que sejam usados para compreendê-lo, transformá-lo e fortalecê-lo.

Referências

- ALTHUSSER, L. *Contradición y sobredeterminación*. En La revolución teórica de Marx. México: Siglo XXI, 1967.
- APABLAZA, M. El orden en la producción de conocimiento: Normatividades en la educación chilena en torno a diversidad. *Estudios Pedagógicos* XLI, número especial, p. 253-266, 2015.
- APABLAZA, M. *Producción de los discursos de diferencia en el contexto escolar: problematización de las políticas educativas chilenas*. Tesis Doctorado en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile, 1916.
- AYLWIN, P. La descentralización curricular y sus condiciones de posibilidad. *Revista Tecnología Educativa* (Chile), v. II, n. 3, p. 227-240, 1995.
- BARONA, L. T. El sujeto político en la primera infancia: análisis de los discursos hegemónicos de ciudadanía, primera infancia y formación ciudadana desde las voces infantiles. *Informe de Magister Universidad de Antioquia*, Medellín, Colombia, 2016.
- BUENFIL, R. N. (coord.); DE ALBA, A.; GÓMEZ, S.; GRANJA, C.; HOYOS, M.; JUÁREZ, H.; ORTEGA, Z. I. Estado del Conocimiento de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación, (Cuaderno 29), Comité Organizador del II CNIE-SNTE, México, 1993.
- BUENFIL, R. N. (coord.); LACLAU, E.; MOUFFE, C.; TORFING, J.; ZIZEK, S. *Debates políticos contemporáneos: en los márgenes de la modernidad*. México: Plaza y Valdés, 1998.
- DE ALBA, A. (coord.). *II Estado de Conocimiento de filosofía, Teoría y campo de la educación*. Perspectivas nacional y regionales. La investigación educativa en México 1992-2002. México, COMIE, n. 11, 2003.
- DERRIDA, J. *Espectros de Marx*. Madrid: Editorial Trotta, 1994.
- GONZÁLEZ ARENAS, M. *Influencia del pensamiento de Ernesto Laclau en un Posgrado en Educación*. El caso de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Veracruzana. En Homenaje a Laclau. Universidad Pedagógica Veracruzana, Octubre, 2014.
- HOWARTH, D. Applying discourse theory: The method of articulation. In: HOWARTH, D.; TORFING, J. (eds.). *Discourse theory in European politics: identity, policy and governance*. London: Palgrave Macmillan, 2004. p. 316-349.
- LACLAU, E. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.
- LACLAU, E. Entrevista concedida a Alicia De Alba. In: PETERS, M; DE ALBA, A. *Subjects in process*. Boulder-London: Paradigm Publishers, 2010.

- LACLAU, E. Entrevista concedida a Fernando Cibeira. [Quinta-feira, 19 de setembro de 2013]. Yanahuara, Peru: *Sociologia Política*. Disponível em: <<http://pabloraulfernandez.blogspot.mx/2013/09/entrevista-al-filosofo-ernesto-laclau.html>>. Acesso em: 11 mai. 2018.
- LECHTE, J. *50 pensadores contemporáneos esenciales*. Madrid: Cátedra, 1996.
- MARTINIS, P. La educación más allá de la escuela y su vínculo con situaciones de pobreza. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 4, n. 1, 2010, p. 71-84.
- MARTINIS, P. Aproximación a los usos del significante. In: MARTIGNONI, L.; ZELAYA M. *Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay. Sujetos, políticas y organizaciones en educación*. Buenos Aires: Biblos, 2016.
- OROZCO, B.; PONTÓN, C. *III Estado de conocimiento de filosofía, teoría y campo de la educación*. México, COMIE-ANUIES, 2013.
- SAUR, D. ¿Aplicar la teoría? Reflexiones en torno a la noción de aplicación en el análisis de discurso. In: BUENFIL, R. N., FUENTES, S.; TREVIÑO, E. (coords.). *Giros teóricos II. Diálogos y Debates en las Ciencias Sociales y Humanidades*. México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, Colección Jornadas, 2012.

Arquivos

- BUENFIL, R. N.; JIMÉNEZ, M. E. *Base de datos Excell de publicaciones de investigación educativa que recupera la obra de Laclau*. Actualizaciones en 2016. Documento de trabajo en el DIE del Cinvestav, 2015. (Inédito y en actualización hasta mayo de 2017).

EXPLICAÇÃO CRÍTICA EM CIÊNCIAS SOCIAIS: A ABORDAGEM DAS LÓGICAS¹

Jason Glynos²
David Howarth³

Os termos *crítica* e *explicação* são mais frequentemente separados do que associados em concepções contemporâneas e modernas de filosofia e ciência (social). O projeto de crítica de Kant desenha uma linha nítida entre razão teórica e razão prática – entre os domínios do conhecimento e da moralidade – e os positivistas têm fortalecido a divisão entre questões de fato e explicação e questões de crítica e avaliação normativa, por meio da ênfase na neutralidade axiológica na pesquisa científica social. Weber também defendeu a causa de uma teoria social “livre de juízos de valor”, ainda que, para ele, isso significasse a “intrinsecamente simples

1 Este texto foi originalmente publicado como *Critical Explanation in Social Science: a Logics Approach* em *Swiss Journal of Sociology*, 34 (1), 2008, p. 5-35 e é baseado substancialmente no livro *Logics of Critical Explanation in Social and Political Theory* (Routledge, 2007). Agradecemos aos autores e à *Swiss Association of Sociology* pela cessão do copyright para publicação da tradução neste livro. A tradução foi realizada por Priscila Campos Ribeiro, Doutoranda do ProPEd/UERJ, e Bruno Silva Godoy, Mestrando do ProPEd/UERJ. Revisão e notas técnicas de Alice Casimiro Lopes, Anna Luiza Oliveira e Gustavo Gilson de Oliveira.

2 Professor da University of Essex, Department of Government, United Kingdom.

3 Professor da University of Essex, Department of Government, United Kingdom.

exigência de que o investigador e o professor deveriam manter incondicionalmente separados o estabelecimento dos fatos empíricos... e suas próprias avaliações práticas” desses fatos. Weber, portanto, distingue a “relevância de valor” das ciências sociais, na qual ele aceita que “juízos de interesse” estão implicados na escolha de um objeto de pesquisa particular, e a necessária “isenção de valor” do cientista social, com respeito ao modo como ela conduz sua pesquisa e ao modo como ela usa os resultados de sua pesquisa. Ele, portanto, rejeita a crença de que pesquisadores deveriam empregar suas teorias e explicações para amparar uma prática política específica, projeto ou ideologia. No coração dessa concepção mais matizada da relação entre juízos de valor e ciência social, está a pretensão de Weber de excluir o partidatismo e a tendência política explícita (*overt political bias*) na produção e disseminação do conhecimento, embora se derive, em igual medida, de seu comprometimento com o naturalismo nas ciências e sua atitude ambivalente em direção a explicações causais e em forma de lei das ciências naturais⁴.

4 A filosofia e a metodologia das Ciências Sociais de Weber constituem um vasto campo de investigação e têm provocado uma disputa perene (ver, por exemplo, Owen, 1994; Parkin, 1982; Ringer, 1997, 2004; Runciman, 1972). Não obstante, é possível dizer que, a despeito de seus melhores esforços para articular uma filosofia consistente da ciência social, seu trabalho permanece tentadoramente dividido entre o desejo de satisfazer as demandas de compreensão interpretativa (subjéctiva) e de explicação causal (objéctiva). De fato, ao lado dos pontos de interrogação intrínsecos que envolvem o papel e o funcionamento dos vários conceitos que ele desenvolve, as relações entre os diferentes elementos de sua abordagem são sistematicamente tensas (ver Runciman, 1972). Por um lado, Weber prioriza a operação de *verstehen* (compreensão interpretativa). Compreender o sentido e a significância de uma ação ou prática a partir dessa perspectiva é uma condição necessária para o significado da própria ciência cultural, incluindo suas "uniformidades estatísticas" e "generalizações sociológicas" (Weber, 1978, p. 12). Sem esse "teste de significância", uma lei ou probabilidade estatística seria "inútil para o entendimento da ação no mundo real" (Weber, 1978, p. 11). Nesse sentido, as leis, as generalizações empíricas e os tipos conceituais não passam de dispositivos preliminares ou de passos heurísticos na busca do conhecimento das particularidades históricas. Por outro lado, contudo, a compreensão interpretativa do comportamento subjéctivamente significativo acompanha desconfortavelmente o chamado de "uniformidades não interpretáveis subjacentes àquilo que pareceu ser ação especificamente significativa", embora ele pense que "pouco foi feito nesse sentido até agora" (Weber, 1978, p. 7-8). Isso é ainda mais evidente quando Weber parece considerar "indispensável" nas ciências sociais que verifiquemos a "interpretação subjéctiva em comparação com o curso concreto dos eventos", onde o último envolve

Houve uma série de repreensões severas a esses entendimentos dominantes. Por exemplo, a primeira geração de Teóricos Críticos tomou como seus alvos as cumplidades e parcialidades da “teoria tradicional”, a qual remontaram a Descartes e às origens da filosofia moderna, embora fosse excepcionalmente evidente na hegemonia do positivismo dos séculos XIX e XX. A teoria tradicional, em suas várias formas, toma a ciência natural e particularmente a matemática como seus paradigmas, privilegiando, dessa forma, os raciocínios dedutivo e indutivo, juntamente com o desejo de fornecer ao pensamento um panorama completo e sistemático do mundo externo. No entanto, em seu *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, Max Horkheimer enfatiza o modo pelo qual provedores da teoria tradicional estão submersos em práticas e mundos sociais particulares, os quais servem para sustentar, apresentando a geração, o caráter e o uso do conhecimento científico como neutros e objetivos. Portanto, é negligenciado como sua concepção de conhecimento está integralmente conectada à solução de problemas *dentro* de estruturas dadas como garantidas, particularmente as formas dominantes de produção econômica.

Este artigo apresenta uma abordagem particular para a tarefa de uma explicação crítica, que surge de nosso livro *Logics of Critical Explanation in Social and Political Theory* (2007). Nossa abordagem é baseada na articulação de uma ontologia social que enfatiza a *contingência radical* e a *incompletude estrutural* de todos os sistemas de relações sociais. Dessa forma, fazemos uso intensivamente do que na teoria lacaniana é conceptualizado como a presença disruptiva do “Real” em qualquer ordem simbólica – uma presença que mar-

testes de "adequação subjetiva". Por "adequação subjetiva", Weber significa "adequação no nível do significado", bem como "adequação causal", que se baseia na probabilidade de que, "de acordo com generalizações estabelecidas a partir da experiência", uma ação ou sequência de eventos "sempre ocorrerá da mesma maneira" (Weber, 1978, p. 11). E, embora Weber declare que o verdadeiro objeto da pesquisa sociológica é a análise causal singular de particularidades concretas - eventos e processos individuais -, ele não exclui explicitamente a busca de generalidades e universais.

ca a impossibilidade de qualquer suposta plenitude do ser, seja no nível de estruturas, sujeitos ou discursos.

A centralidade desse ponto de partida ontológico nos exige dizer um pouco mais, visando sua justificativa. Começamos assumindo que qualquer abordagem legítima da análise social e política exige, ao menos, alguns pressupostos e comprometimentos ontológicos (ver Connolly, 2006; Hay, 2006). Mas o comprometimento com a ontologia pode significar coisas diferentes. Para alguns, a articulação de um enquadramento ontológico consiste em prover uma espécie de “móvel do mundo” que estabelece os tipos de coisas e suas respectivas propriedades, as quais encontramos no envolvimento com objetos e outros sujeitos. Entretanto, em nossa visão, a importância da ontologia não é apenas sobre *quais* tipos de coisas existem, mas *que* elas existem e *como* elas existem. Na verdade, de grande importância a esse respeito é o fato de que objetos e sujeitos são marcados por uma “instabilidade essencial” que problematiza uma simples enumeração de suas necessárias propriedades intrínsecas e suas capacidades causais. De importância ainda maior para nós, por consequência, são sua contingência, sua historicidade e sua precariedade. Certamente, em termos de análise política e social, essa perspectiva nos permite destacar o caráter *político e construído* da objetividade social e, em seguida, articular uma série de conceitos e lógicas conectados que pode nos ajudar a analisar processos e relações sociais, enquanto permanecemos fiéis aos nossos comprometimentos ontológicos.

Neste artigo apresentamos as principais características de nossa abordagem lógica, ilustrando-a sistematicamente em referência a estudos empíricos existentes sobre reformas recentes no sistema de educação superior do Reino Unido, relativos aos regimes de auditoria de pesquisa e ensino recentemente instalados. Antes de fazê-lo, entretanto, situamos nossa abordagem de explicação crítica em relação a outras abordagens de explicação das ciências sociais.

Lógicas: para além de autointerpretações contextualizadas e mecanismos causais

A locução “lógica da explicação crítica” responde a pelo menos dois desafios na ciência social contemporânea. O primeiro desafio é pensar além do paradigma da *lei causal*, no qual os ideais de previsão e dedução são enfatizados demasiadamente e pouca importância é dada ao contexto histórico, enquanto o segundo desafio é avançar em relação às duas principais respostas ao paradigma da lei causal. Este último desafio consiste naquelas abordagens que focam tanto em *autointerpretações* contextualizadas (que derivam de pensadores hermenêuticos como Winch, Taylor, Bevir e Rhodes), mas que enfatizam demasiadamente a particularidade do contexto histórico, quanto aquelas que enfatizam o papel dos *mecanismos causais* (que surgem do neo-positivismo ou de tradições realistas-críticas, e de teóricos como Elster, Bhaskar, Shapiro), mas que não escapam da sombra do paradigma da lei causal. Nossa “virada à lógica”, portanto, pode ser melhor apreciada por um breve contraste da nossa abordagem com essas respostas ao paradigma da lei causal.

Para hermeneutas como Winch, Taylor, Bevir e Rhodes, autointerpretações constituem um ponto de partida essencial da pesquisa em ciências sociais. Positivistas e behavioristas, pelo contrário, tendem a se concentrar exclusivamente em fatos observáveis e em “opiniões públicas”, remetendo a um pano de fundo as condições de tais fatos e opiniões⁵. Isso decorre do fato de que positivis-

5 Com o termo positivismo, entendemos estar capturando as seguintes características geralmente associadas a ele: "unidade de método", especialmente no que se refere ao método hipotético-dedutivo, "neutralidade de juízos de valor" e "neutralidade do fato". Mas o nosso uso do termo é suficientemente amplo para incluir não apenas o que poderíamos chamar de "positivismo de conjunção constante", mas também um "positivismo profundamente realista". Como Steinmetz observa, um desenvolvimento significativo na evolução do positivismo, durante a segunda metade do século XX, viu o empirismo associado a Hume e os positivistas lógicos (que implicavam uma passagem pela experiência humana) desarticulados do compromisso epistemológico a conjunções constantes. Isso tornou possível para alguém que trabalha dentro da tradição positivista comprometer-se com uma noção muito mais forte de causalidade envolvendo

tas e behavioristas habitam um mundo de ciência normal e rotineira, no qual questões de ontologia têm sido naturalizadas e, conseqüentemente, excluídas da visão. Enquanto positivistas reduzem significados e autointerpretações a fatos e comportamento observável, hermenêutas focam nos significados e autointerpretações dos atores. Na verdade, a ação hermenêutica adiciona algo mais às autointerpretações, seja tornando as práticas implícitas mais explícitas, evidenciando as regras que as governam, seja oferecendo interpretações de autointerpretações, que são (elas próprias) guiadas por certos impulsos éticos e normativos. Esse processo gera o que denominamos autointerpretações contextualizadas.

No entanto, é importante salientar que há momentos em que as condições “do pano de fundo” que formam nossas práticas normais vêm à tona. Esses são momentos de fracasso ou colapso, quando os modos normais de prosseguir com tais práticas são interrompidos e sua contingência é potencialmente revelada. Nos termos de Heidegger⁶, as figuras do “martelo quebrado” ou da “chave de fenda guardada no lugar errado” são indicadores de condições de existência que compõem um pano de fundo dado como garantido. No caso de uma ferramenta quebrada ou guardada no lugar errado, por exemplo, encontramos uma não-manualidade (*unreadiness-to-hand*) do objeto, pelo qual nosso relacionamento normal com a ferramenta e seu relacionamento com outras ferramentas e equipamentos não se sustentam por muito tempo. Isso nos leva a focar numa qualidade importante, se deixada como

inobserváveis reais com propriedades causais (Steinmetz, 2005, p. 32). Para uma boa visão histórica do positivismo na ciência social do século XX, ver a coleção de ensaios em Steinmetz que traçam as vicissitudes do positivismo, levando a perguntar "por que o positivismo é perpetuamente desmentido e inconscientemente abraçado" (Steinmetz, 2005, p. 31).

6 Nota dos revisores: Os autores dialogam aqui com as discussões de Heidegger no livro *Ser e o tempo* (particularmente na seção *Análise da mundanidade circundante e da mundanidade em geral*). Para esta seção, nos utilizamos das traduções de Heidegger realizadas por Márcia Sá Cavalcante Schuback (edição 15, da Editora Vozes e da Universidade São Francisco, 2005).

pano de fundo, dos objetos, tal como: que os encontramos primeiramente como manual (*ready-to-hand*, disponíveis para que se façam coisas com eles) ao invés de simplesmente dados (*present-at-hand*, isto é, disponíveis para serem investigados em termos puramente teóricos ou cognitivos).

Somos, portanto, levados a nos concentrar sobre o ser de tais objetos – seu *status* como equipamentos que usamos para certas tarefas e atribuições –, assim como os modos pelos quais nos deparamos com coisas (sua manualidade, *readiness to hand*). Mais plenamente, isso mostra que encontramos coisas em “mundos” de objetos associados, seja a oficina, a sala de aula, o parlamento, e que nós mesmos estamos sempre “nesses” mundos, tanto no sentido de que estamos envolvidos com coisas neste mundo, quanto no sentido de que habitamos estes mundos. Tais experiências podem, em resumo, nos ajudar a esclarecer a “mundanidade” do mundo (*the “worldhood” of the world*), a natureza do nosso envolvimento nele, assim como a natureza de nós mesmos. Nos termos de Heidegger, eles nos levam a vermos nós mesmos fundamentalmente como “seres-no-mundo”, não como agentes ou sujeitos que estão fora e agindo sobre tais mundos.

Momentos de ruptura e contingência são igualmente importantes em termos sociais e políticos, porque eles possibilitam novas identificações e novas práticas políticas. Isso nos permite introduzir brevemente nossas três lógicas de explicação crítica, cujo papel é conectar o mundo de práticas e autointerpretações às nossas explicações críticas delas. Como exatamente isso ocorre e como nossa explicação difere das alternativas hermenêutica e naturalista?

Uma investigação hermenêutica não apenas força o estudo da sociedade, para além de comportamentos e fatos dados em direção do significado e interpretação dos fatos, mas também ultrapassa autointerpretações em direção ao estudo de regras e a interpretação de autointerpretações. Hermeneutas, portanto, buscam tornar

explícito o implícito e interpretar autointerpretações, produzindo autointerpretações contextualizadas. E, embora essa prática investigativa seja particularmente evidente quando encontramos atividades e instituições que não são facilmente compreendidas, como as de uma “sociedade primitiva”, também é necessário dar sentido às práticas que nos são próximas (“*closer to home*”), digamos assim. Isso é assim porque aqueles envolvidos em uma prática podem não estar conscientes das regras que seguem, nem serem capazes de explicar as regras que seguem com alguma certeza, nem as defender se forem contestadas. Pense, por exemplo, em nosso uso normal de uma linguagem, na qual pessoas falam e escrevem sem necessariamente serem capazes de fornecer as regras implícitas que a língua pressupõe.

Apesar das vantagens da perspectiva hermenêutica, nosso uso da lógica vai além disso, visando posteriormente não apenas focar atenção nas regras ou na gramática que nos capacita a caracterizar e até criticar um fenômeno, mas também procurar revelar as estruturas e condições que fazem aquelas regras possíveis. Significativamente, ambas as tarefas são introduzidas numa maneira informada-ontologicamente e parcimoniosa analiticamente. A primeira tarefa é realizada pelo que chamamos de lógica social, enquanto a segunda envolve a mobilização de nossos outros dois tipos de lógica – lógica política e lógica fantasmática – para explicar criticamente as práticas. Essas lógicas nos possibilitam explicar a instituição, contestação e sedimentação de regimes e práticas sociais. Elas “excedem” autointerpretações contextualizadas, porque elas falam da sedimentação e da constituição contingencial dessa segunda tarefa, focando atenção na maneira como suas “origens ignóbeis” são geralmente esquecidas ou cobertas conforme as práticas e sua autocompreensão são vivenciadas (Nietzsche, 1973, p. 177).

Agora está claro que aqueles que enfatizam o papel de mecanismos causais também vão além do campo de autointerpretações. Por exemplo, ainda que Elster enfatize a indeterminação de

suas interação e desencadeamento, ele utiliza mecanismos para fornecer uma conexão causal entre fenômenos e eventos. Mas ele agrupa as condições ontológicas de possibilidade desses mecanismos e assim minimiza sua relação orgânica e dinâmica das autointerpretações e seus contextos. Mais precisamente, de acordo com esse modelo, mecanismos são unidades atômicas que podem ser combinadas para formar unidades moleculares nas quais as identidades das unidades atômicas não são moderadas pelo contexto nas quais elas são usadas⁷. Essa perspectiva ignora a relação parasitária entre processos sociais e práticas humanas. Em outras palavras, Elster “curto-circuita” a passagem através do sujeito, concebendo mecanismos como um conjunto de “essências abstratas” ou “ferramentas” independentes que não estão atadas a nenhuma ontologia e que podem ser aplicadas a diferentes contextos sem modificação.

Em contraste com o quadro de Elster, a ênfase de Roy Bhaskar nos mecanismos causais nos leva ao nível ontológico. Ele inicia rejeitando corretamente a “falácia epistêmica”, que reduz e, portanto, restringe a investigação do ser às nossas manifestações de conhecimento sobre ele. Dessa forma, Bhaskar e sua escola estão preocupados com o modo como o mundo deve ser, a fim de que as manifestações de conhecimento sobre ele sejam possíveis a todos. E sua resposta é que o mundo é composto de um conjunto básico de *objetos reais* ou *estruturas* com propriedades específicas e mecanismos geradores. Estes últimos estão pressupostos em nossas ações e experiências no nível fenomenológico e eles possibilitam nosso conhecimento do mundo no nível epistemológico.

O problema dessa abordagem, entretanto, é que ela restringe o entendimento de ontologia a uma elaboração dos tipos de objetos e mecanismos que constituem o mundo (social). Em contrapartida,

7 Como Elster afirma, embora seu "foco esteja em mecanismos elementares ou atômicos que não podem ser divididos em constituintes mais simples" (1999, p. 20), compreendendo assim as unidades básicas da ciência social *explanans* (sentenças apresentadas como explicações de um fenômeno, N.R.), eles também podem combinar em uma variedade de maneiras, produzindo mecanismos *moleculares* mais complexos (Elster, 1999, p. 32-6).

nossa ontologia pós-estruturalista não é redutível a um inventário dos tipos de coisas no mundo – o “mobiliário do mundo”, digamos assim. De fato, em nossa perspectiva, isso não rompe de forma alguma com a “falácia epistêmica”, mas desloca esta última a um nível mais profundo de “objetos reais” que, apesar de, não necessariamente visíveis em nossa experiência com eles, ainda produzem resultados ou efeitos. Ontologia em nossa visão não é apenas sobre os diferentes *tipos* de coisas no mundo, mas, mais importante, sobre o *ser* desses seres. Nós seguimos Heidegger aqui focando na historicidade e contingência dos seres – e não somente a interação contingente de mecanismos causais completamente constituídos – naquilo que o significado e a identidade dos seres dependem de contextos relacionais e históricos nos quais eles aparecem.

Pressupostos da nossa abordagem

Então, mais precisamente, o que são nossos pressupostos ontológicos? Nossa primeira premissa é de que todas as práticas e regimes são entidades discursivas, no sentido em que Ernesto Laclau e Chantal Mouffe compreendem a natureza “discursiva” de todas as ações, práticas e formações sociais. Para eles, a noção de discurso sinaliza a centralidade do significado para as práticas. Ainda que, como eles colocam, uma “pedra existe independentemente de qualquer sistema de relações sociais, mas é, por exemplo, um projétil ou um objeto de contemplação estética somente dentro de uma configuração discursiva específica” (Laclau; Mouffe *apud* Laclau, 1990, p. 101, em tradução apresentada em Laclau e Mouffe, 2015, p. 39). Em outras palavras, uma identidade de um objeto é dada pelos discursos particulares ou sistemas de significado dentro dos quais ela é constituída. Resumidamente, práticas sociais podem coalescer em constelações ou sistemas de práticas que denominamos regimes e ambos, regimes e práticas, estão localizados dentro de um campo de relações sociais discursivas.

De modo crucial, entretanto, outra premissa axiomática mais profunda do nosso enquadramento ontológico é a ideia de que qualquer campo de relações sociais discursivas é marcado por uma contingência radical, no qual contingência radical se refere à instabilidade inerente (como oposto ao acidental) da identidade dos objetos. O significado de contingência *radical* ou *ontológica* é destacado quando contrastado com contingência *empírica* ou *ôntica*, como evidente no realismo crítico de Bhaskar ou no comprometimento de Popper com o falibilismo epistêmico. Por contingência empírica pretendemos capturar um sentido de possibilidade: a possibilidade de que a contingência *possa* ser absorvida por um processo de ordem superior. Por exemplo, o que aparece para nós agora como um evento contingente – digamos um eclipse solar – pode ser representado ou espacializado por sua existência subsumida a um processo de ordem superior – as leis planetárias do movimento. Contudo, o apelo à contingência radical num contexto de ciência social contesta esse movimento familiar de subsunção característico das ciências naturais. Contingência radical opõe o sentido de possibilidade da contingência empírica ao sentido de *impossibilidade*: a falha *constitutiva* de qualquer objetividade para alcançar uma identidade plena. Outras formulações de contingência radical como uma premissa ontológica incluem a “falta no Outro” (Lacan), a “indecidibilidade estrutural” (Derrida) e assim por diante, todos que questionam a ideia de uma essência plenamente constituída de uma prática, regime ou objeto, em nome de uma negatividade irreduzível que não pode ser reabsorvida (ver Coole, 2000).

O modo como essa premissa ontológica é afirmada é algo crítico para nós, porque contingência radical não apenas modela nosso entendimento de diferentes elementos de nossa abordagem teórica discursiva, tais como práticas, regimes e lógicas, como também os vincula mutuamente.

Lógicas

Como vimos, influenciados principalmente por Heidegger, Lacan, e Laclau e Mouffe, mas também com base em Foucault, Wittgenstein e Derrida, apresentamos uma ontologia que pressupõe a contingência radical das relações sociais. Ao articular este ponto de vista ontológico básico, tomamos *práticas* ou *regimes de práticas* como nossos principais objetos de investigação, através dos quais nosso objetivo é explicar criticamente sua transformação, estabilização e manutenção. Formalizamos a categoria de uma lógica contra esse pano de fundo ontológico. Em termos gerais, nossa concepção de uma lógica é projetada para capturar os propósitos, regras e pressupostos ontológicos que tornam uma prática ou regime possível, inteligível e vulnerável. Um entendimento da lógica de uma prática tem como objetivo, portanto, não somente descrever ou a caracterizar essa prática, mas capturar as várias condições que a fazem “trabalhar” ou “funcionar”. De forma mais ampla, e como já mencionamos, desenvolvemos, com o propósito de conduzir explicações críticas, uma tipologia de três lógicas entrelaçadas, as quais nomeamos lógicas social, política e fantasmática, e que podemos rapidamente esboçar como se segue.

Quando falamos de lógicas *sociais*, estamos primeiramente interessados em caracterizar *o que* é um regime ou prática social particular. Mas também queremos perguntar *por que* e *como* elas surgiram e continuam a ser mantidas. Isso nos leva a discutir a operação das lógicas políticas e fantasmáticas. Se as lógicas sociais auxiliam na tarefa de caracterizar diretamente práticas e regimes ao longo de um eixo sincrônico, então podemos dizer que as lógicas políticas enfatizam mais os aspectos diacrônicos de um regime ou prática, explicando assim a maneira como surgiram ou são contestadas e/ou transformadas. Lógicas políticas buscam capturar processos de mobilização coletiva, tais como a construção, defesa e naturalização de novas fronteiras. Mas elas também incluem

processos que buscam interromper ou romper esse processo de delineamento de fronteiras.

Nesse ponto concordamos com Ernesto Laclau, pensando em lógicas políticas como um composto de lógicas da equivalência e lógicas da diferença (Laclau, 2005; Laclau e Mouffe, 1985, capítulo 3). Desse modo, lógicas de equivalência e da diferença enfatizam o processo dinâmico pelo qual fronteiras políticas são construídas, estabilizadas, fortalecidas ou enfraquecidas. Posta em outros termos, a lógica da equivalência implica a construção e o privilégio de relações antagonísticas. Por exemplo, uma luta de libertação nacional contra um poder colonial de ocupação normalmente tentará anular as diferenças de classe, etnia, região ou religião em nome de um nacionalismo mais universal que possa servir como um ponto de referência comum para todos os oprimidos; de fato, sua identidade pode ser virtualmente exaurida em sua oposição ao regime opressor. Em contrapartida, a lógica da diferença delinea-se em outros discursos numa tentativa de romper essas cadeias de equivalência. A prática antiga de “dividir para reinar”, por exemplo, na qual um poder de ocupação busca separar grupos étnicos ou nacionais em comunidades particulares ou sistemas indiretos de governo, é invariavelmente projetada para impedir a articulação de demandas e identidades em um desafio generalizado ao regime dominante.

Agora voltamos às lógicas fantasmáticas para acrescentar mais uma camada crítica e explicativa ao processo de considerar a mudança ou continuidade. Se as lógicas políticas fornecem um enquadramento significativo politicamente-flexionado dentro do qual mostram *como* práticas sociais passam a existir ou são transformadas, então lógicas fantasmáticas fornecem os recursos para compreender *porque* regimes e práticas específicas fixam sujeitos. Para usar termos laclauianos de um contexto diferente, embora relacionado, se lógicas políticas dizem respeito a *operações significantes*, lógicas fantasmáticas dizem respeito à *força* por trás daque-

las operações (Laclau, 2005, p. 101). Ou, para colocá-lo em termos lacanianos, se a realidade política envolve uma construção simbólica, “ainda assim depende da fantasia para constituir a si mesma” (Stavrakakis, 1999, p. 81). Para nós, portanto, lógicas fantasmáticas contribuem para nosso entendimento da resistência à mudança das práticas sociais (a “inércia” das práticas sociais), mas *também* da velocidade e da direção de mudança quando isso acontece (o “vetor” das práticas políticas). Seja no contexto das práticas sociais ou das práticas políticas, a fantasia opera de modo a ocultar ou “bloquear” a contingência radical das relações sociais. Isso é feito através de uma lógica ou narrativa fantasmática que promete uma plenitude-por-vir, uma vez que um obstáculo implícito ou nomeado é superado – a dimensão beatífica da fantasia –, ou que prevê o desastre se o obstáculo se revela insuperável, que pode ser denominado a dimensão terrífica da fantasia. Por exemplo, imagens de onipotência ou de controle total poderiam representar a dimensão beatífica, enquanto imagens de impotência ou vitimização poderiam representar a dimensão terrífica de tentativas fantasmáticas para alcançar ou manter o fechamento (Stavrakakis, 1999, p. 108-9; Glynos, 2001, p. 93-6). É claro, a lógica da fantasia (no singular) aparece onticamente de muitas formas – por isso nosso uso do termo lógicas fantasmáticas (no plural). No geral, contudo, com as lógicas fantasmáticas objetivamos captar o modo como sujeitos organizam sua satisfação.

Lógicas e atribuições da explicação crítica

A função da lógica na análise científica social não é apenas tornar os processos sociais mais inteligíveis, mas, no processo de *descrição* e *explicação*, deve também proporcionar a possibilidade de um engajamento *crítico* com as práticas e processos sob investigação. De fato, *todas* as lógicas esculpem um espaço para uma concepção *crítica* de explicação, porque todas elas pressupõem um caráter não

necessário das relações sociais. Isso significa que a própria identificação, caracterização e nomeação de um padrão discursivo como uma lógica social já implica estar envolvido num processo com uma valência política e normativa. E isso é simplesmente enfatizar que a identidade de uma prática não pode ser garantida. Na verdade, o processo de invocar e implantar lógicas políticas para mostrar a instituição contingente de práticas sociais já é sinalizar o caráter não necessário dessas lógicas e iniciar a tarefa normativa de contemplar práticas alternativas e regimes. Mas o mesmo é verdade para lógicas fantasmáticas. Enquanto as últimas contribuem para nossa compreensão da adesão ou ideologia do racismo num sentido descritivo e explicativo, elas também fornecem recursos ontológicos dentro das quais se abrem possibilidades éticas e assim se engajam criticamente em práticas sob investigação.

As três lógicas inter-relacionadas, componentes de nossa “lógica de explicação crítica” abrangente, também podem ser compreendidas relacionando-as à distinção ôntico/ontológico e à noção cognata de uma investigação *quase-transcendental*. Recuperemos primeiramente que, enquanto lógicas sociais são substantivas, no sentido de que sua identidade é virtualmente coincidente com as práticas sociais e contextos que elas informam e tornam possíveis, lógicas políticas têm um aspecto formal, tornando-nos capazes de especificá-las com alguma precisão independentemente dos campos de significação dentro dos quais elas operam. E o mesmo é verdadeiro para lógicas fantasmáticas, porque podemos distinguir os aspectos ontológicos dos ônticos de uma forma mais robusta do que aquela que é possível no caso das lógicas sociais. Mais amplamente, quando falamos sobre a *lógica* da fantasia (no singular), chamamos a atenção para a dimensão *onto*-lógica da concepção: o processo pelo qual o sujeito se *satisfaz* de tal forma a ponto de ocultar a contingência radical da realidade social. Mas quando falamos de lógicas fantasmáticas (no plural) nos referimos à miríade de formas pelas quais a lógica da fantasia, concebida

ontologicamente, se torna manifesta no nível ôntico. Dessa forma, quando falamos da lógica da equivalência, da lógica da diferença e da lógica da fantasia, colocamos em primeiro plano a dimensão ontológica de nossa investigação, porque cada uma delas é entendida como sendo constitutiva de nossas práticas e regimes, incluindo as diferentes maneiras pelas quais sujeitos experienciam e medeiam a realidade social.

Quanto ao aspecto quase-transcendental de nossa abordagem, é importante enfatizar que nossa concepção de lógicas não apenas fornece condições de *possibilidade* aos nossos objetos de investigação crítica, mas também fornece suas condições de *impossibilidade* (ver Derrida, 1989, p. 76-77). Por um lado, como enfatizamos, nossos diferentes tipos de lógica nos permitem descrever e explicar práticas sociais estabelecendo suas condições de possibilidade fantasmáticas, políticas e sociais. Em primeiro lugar, lógicas sociais nos permitem especificar as regras que regem uma prática social particular, assim como as características e fenômenos associados. Mas, além disso, lógicas políticas e fantasmáticas fornecem os recursos para explicar o surgimento, a formação e a manutenção de determinadas práticas sociais, enfatizando especialmente sua constituição política e as maneiras pelas quais sujeitos aderem a certos discursos e não outros. Por outro lado, entretanto, devido ao nosso conceito de lógica ser baseado na extrema contingência das relações sociais, podemos também explicar as condições de impossibilidade de uma prática. Nesse sentido, nossas três lógicas nos fornecem os meios para recuperar as opções que foram excluídas ou bloqueadas em sua constituição. Mas elas também provêm recursos conceptuais com os quais exploramos a maneira com que aquelas possibilidades excluídas e/ou as várias forças que são excluídas constitutivamente na construção de qualquer identidade ou regime tornam aquela identidade vulnerável a ser subvertida e eventualmente transformada. Resumidamente, lógicas falam tanto da possibilidade quanto da impossibilidade de regimes e práticas sociais.

Finalmente, observamos que, para nós, a designação “quase-transcendental” também captura o fato de que nossas lógicas são *elas mesmas* construções contingentes e finitas que são contestáveis e revisáveis à luz de condições cambiantes e desenvolvimentos teóricos. Isso é mais evidente com relação a lógicas sociais, que usamos para caracterizar práticas sociais particulares. Mas também é verdadeiro para lógicas políticas e fantasmáticas, que usamos para elaborar as implicações associadas à contingência de regimes e práticas sociais. Embora lógicas políticas e fantasmáticas, na qualidade de categorias ontológicas, sejam altamente formais, elas são, não obstante, produtos concretos da história (nos termos de Laclau, seguindo a análise do capital de Marx, elas são “abstrações reais”). Em outras palavras, não importa quão robustas sejam as lógicas políticas e fantasmáticas em relação às lógicas sociais e práticas, sua dependência do sujeito e seu *status* quase-transcendental servem para nos lembrar de seu caráter histórico. Isso significa que *nosso enquadramento ontológico é por si mesmo histórico e maximamente contingente e contestável*. Além disso, há a possibilidade metodológica de incorporação desse *ethos* autorreflexivo e autocrítico em uma prática crítica-explicativa própria.

Então, o que implica a tarefa de incorporação de um *ethos* autorreflexivo e autocrítico numa problematização e explicação concreta de fenômenos sociais? Por um lado, os postulados ontológicos de nossa abordagem sobre contingência radical têm que informar a construção, investigação e explicação de fenômenos sociais. Por outro lado, devemos desenvolver um estilo de pesquisa que constrói a contingência em seu próprio *modus operandi* e que seja aberto e atento às possibilidades disponibilizados pela própria pesquisa.

Para nós, o foco na contingência também está ligado à prática da crítica. Um modo de crítica envolve a combinação de Derrida e Foucault, gerando a “genealogia desconstrutiva” de um regime

ou prática social. A tarefa aqui é reativar e tornar evidente essas opções que foram bloqueadas durante o surgimento de uma prática – os conflitos e forças que foram reprimidos ou derrotados – para mostrar como a configuração presente das práticas se baseia em exclusões que revelam o caráter não necessário da formação social atual, e para explorar as consequências e efeitos potenciais de tais “repressões”. Por outro lado, no modo do que poderíamos chamar de uma crítica *onto-ética*, a tarefa é interrogar criticamente as condições sob as quais uma prática ou regime social particular fixa seus sujeitos, *a despeito* de seu caráter não necessário. Esse modo de crítica nos fornece um meio de interrogar criticamente o desejo de fechamento (fantasmático). Entretanto, ambos os modos de crítica são informados por um ethos de exercer a fidelidade à própria contingência, exibindo outras possibilidades de identificação e decisão política, assim como outras modalidades de identificação. Juntas, elas contribuem para uma prática de *interpretação ético-política*.

A prática da interpretação *ético-política* compartilha certas afinidades com aspectos de abordagens cognatas. De particular relevância a esse respeito é o trabalho de William Connolly. Resumidamente, Connolly desenvolve um argumento em favor de “uma orientação ético-política que afirma duplamente que os fundamentos do ser são móveis e que, no curso ordinário dos eventos, pressões sociais se acumulam para apresentar formações particulares da vida como se elas fossem intrínsecas, sólidas e completas” (Connolly, 1995, p. 34). A reflexividade crítica desse tipo, ele argumenta, pode promover um respeito agonístico e uma capacidade crítica de resposta (Connolly, 1995, p. 39-40), ou o que ele e outros mais denominam “generosidade presuntiva”. Aqui ele defende a libertação de “formas sedimentadas” para “cultivar mais um cuidado pela vida (esperançosamente) que *já está lá em uma forma instável* – para incitar energias em prol do

alargamento da diversidade onde é possível fazê-lo (Connolly, 1995, p. 34; ênfase adicionada)⁸.

Passamos agora a uma análise das reformas do ensino superior do Reino Unido para ilustrar o papel que a lógica pode desempenhar ao fornecer explicações críticas.

Problematizando as reformas da educação superior no Reino Unido

A investigação inicial sobre a mudança do ensino superior no Reino Unido deve começar, em nossa opinião, problematizando as diferentes formas como ele tem sido problematizado pelos principais atores sociais. Nos últimos vinte anos, especialmente desde a publicação do primeiro *green paper*⁹ “Ensino superior nos anos 1980”, em 1985, sucessivos governos e políticos de vários matizes construíram o problema das universidades como sendo fazê-las servir à economia nacional “mais eficazmente”: expandir o número de estudantes que frequentam universidades; desenvolver instituições de ensino superior globalmente competitivas; significando-as como dentre os que puxam para baixo os custos unitários dessa expansão tanto para o Estado como para os contribuintes; e assim por diante. As “soluções” para os problemas identificados incluíram um papel maior para os mercados e o capital privado, no intuito de encorajar a concorrência entre universidades e dentro delas mesmas, a expansão das instituições de nível superior, a introdução de empréstimos estudantis e a cobrança de taxas de estudantes, assim como o desenvolvimento de uma série de práticas de auditoria para aumentar a responsabilização dos pesquisadores e professores que trabalham em universidades, tais como os Re-

8 "Diferenças, resistências e energias instáveis fluem através das 'lacunas perpétuas' dentro e entre formações sociais, abrindo possibilidades para as políticas de pluralização" (Connolly, 1995, p. 39).

9 Nota dos revisores: *Green paper* é a denominação no Reino Unido para um relatório preliminar de uma proposta de política governamental, visando seu debate e discussão públicos, para posterior produção da versão final (*white paper*).

search Assessment Exercises (Exercícios de Avaliação de Pesquisa – RAE) e as Teaching Quality Audits (Auditorias de Qualidade de Ensino – TQA)¹⁰.

Essa problematização resultou em políticas e programas que levaram a rápidas mudanças na natureza e no funcionamento das universidades britânicas. De forma mais categórica, tem havido a mudança de um sistema de ensino superior, principalmente elitista, autorregulado, financiado publicamente, onde a pesquisa era principalmente “pura” e supostamente desinteressada, para um sistema de maior formação em massa que é apenas parcialmente financiado pelos impostos públicos (Trow, 1994, 1998). Nesse novo regime de práticas, o ensino universitário e a pesquisa são fortemente encorajados a apoiar os interesses da sociedade e da economia em geral, e as universidades se tornaram mais rigorosamente reguladas através de uma variedade de meios econômicos e de auditoria¹¹.

10 Sobre o regime de auditoria mais genericamente, ver Power, 1997, 2004, 2005.

11 Estas alterações são corroboradas por uma série de indicadores estatísticos. Em 2006-7, por exemplo, mais de 2 milhões de pessoas, cerca de 43% dos jovens elegíveis, frequentaram 169 universidades e *colleges* no Reino Unido. Estes últimos receberam cerca de £ 15 bilhões em financiamento, dos quais cerca de £ 10 bilhões vieram do governo central, representando 2% de um PIB de 0,5 trilhão de gastos em libras ou 1,1% de um PIB de 1,2 trilhão. (Somente para colocar isso em contexto, o gasto do governo em educação em geral, saúde e proteção social em percentagem da despesa total em 2006-7 é de 15, 20 e 30%, respectivamente). Contratos de investigação externa, taxas de estudantes estrangeiros, taxas de “top up” para casa/UE, instituições de caridade, doações e outras receitas empresariais ligadas às universidades. Dos 10 bilhões de libras que o governo contribuiu para o ensino superior, £ 7 bilhões foram distribuídos através dos Conselhos de Financiamento do Ensino Superior (com uma taxa de alocação de financiamento de pesquisa e ensino de cerca de 1: 4) e cerca de 1 bilhão de libras foram distribuídos pelos Conselhos de Pesquisa (HM Treasury, 2006; Clark, 2006, p. 13, 16; Hefce, 2006). Esse quadro contrasta fortemente com a situação nas universidades do Reino Unido antes das reformas da Nova Direita de Thatcher na década de 1980. Antes da criação de universidades de “green field” no início dos anos 1960, como recomendado no Relatório Robbins (1963), o Reino Unido tinha um sistema de elite no ensino superior, com apenas 5 por cento dos jovens indo para a universidade. Em 2001-2, após a expansão inspirada em Robbins e a abolição da divisão politécnico-universitário, a proporção de jovens de 18 a 19 anos que frequentavam a universidade cresceu para cerca de 34 por cento. Em 2006, havia cerca de 43 por cento dos menores de 30 anos participando, com a meta para 2010 fixada em 50 por cento (Clark, 2006, p. 18-19). Dado que não houve aumentos correspondentes no financiamento, os índices de pessoal e aluno refletiram esta tendência: 1: 9 em meados dos anos 1970, para 1:17

Por sua vez, os gestores e administradores seniores universitários construíram o problema das universidades, em grande parte, em termos de ajustamento e reforma das suas respectivas instituições para responder racionalmente e razoavelmente aos desafios dentro dos constrangimentos do novo regime. Agindo individualmente e coletivamente, por exemplo, os vice-chanceleres e gerentes seniores procuraram, por diversas vezes, modificar as novas práticas de auditoria de forma a suavizar o impacto das mudanças em sua equipe de funcionários e estudantes, ou se esforçaram para interpretar e implementar as mudanças de modo criativo. No entanto, em geral, foram incapazes ou relutantes em desafiar a construção e implementação das novas políticas e práticas.

A convergência entre governos e gerentes seniores surge, em parte, porque ambos os conjuntos de problematizações são sustentados por uma compreensão similar do caráter e do papel das universidades, em relação aos contextos institucionais e estruturais mais amplos dentro dos quais elas funcionam. A partir dessa perspectiva, a reestruturação do sistema universitário é percebida como uma resposta necessária às mudanças políticas e socioeconômicas mais amplas, associadas à inexorável evolução das economias de mercado e da globalização econômica (ver Fairclough, 2000). Visto contra este pano de fundo, se as universidades quiserem fornecer os bens e serviços adequados para seus clientes e consumidores de forma eficiente, elas não podem fazer mais do que se ajustarem a esses novos contextos se comportando mais como corporações e empresas. Tais interpretações sugerem que os fenômenos sob consideração são governados por leis causais, implicando que as mudanças são semelhantes aos processos naturais, para além do controle social e político. Não só isso faz parte

em 1997, projetado para ser 1:23 em 2010. Pesquisas da Associação de Professores Universitários (AUT) realizadas entre a profissão, em 1998 e 2004, mostram níveis de estresse na profissão acadêmica de 70%, algo confirmado por entrevistas em profundidade que relatam inúmeros casos de “estresse ocupacional, doença, alienação, medo e ressentimento” (AUT, 2004, Morley, 2005).

de uma lógica subsumida de explicação, na qual uma variedade de efeitos em um número de contextos diferentes é contabilizada por meio de declarações causais robustas, mas há pouco questionamento da suposta inevitabilidade e poder avassalador do próprio desenvolvimento socioeconômico, e pouca ou nenhuma perspectiva de desenvolver concepções alternativas de universidade em sociedades democráticas liberais.

Enquanto os funcionários do governo e os gestores acadêmicos tenderam a defender, implementar e se ajustarem às reformas do ensino superior, os estudantes e os funcionários acadêmicos tenderam a ser mais céticos quanto aos benefícios dessas reformas. Enquanto a crescente comercialização e consumerização do ensino superior (Willmott, 2003) não têm sido o alvo central dos protestos estudantis, uma preocupação relacionada tem sido: mensalidades e perspectiva de dívidas por empréstimos de longo prazo. A visão geralmente aceita é que os acadêmicos comuns, por sua vez, tendem também a experimentar negativamente as consequências imediatas dos novos regimes e práticas em suas identidades, práticas de trabalho e salários. Embora essa categoria de “acadêmicos comuns” não seja de forma alguma homogênea, poderíamos dizer que eles e seus sindicatos enfatizaram seu olhar crítico sobre as maneiras com que os governos e gerentes seniores da academia têm procurado controlar e dominar a equipe acadêmica em seus esforços para torná-los mais produtivos, competitivos e eficientes.

Nesse contexto geral, surgiu um enigma ou um quebra-cabeça aparente sobre a falta de resistência significativa por parte dos acadêmicos ao novo regime de práticas de auditoria: apesar da “crescente insatisfação” com os novos regimes, parece não haver uma crítica à racionalidade da auditoria de forma efetiva e “publicamente articulada” (Shore e Wright, 2000, p. 80). Para fins de ilustrar nossa abordagem lógica, então, vamos pegar e desenvolver esse problema em uma problematização. O problema em si

mesmo tem sido muitas vezes colocado nos seguintes termos: por que os acadêmicos se mostraram tão complacentes, até mesmo cúmplices, em aceitar as mudanças que estão experimentando, especialmente quando eles as reconhecem como contingentes e problemáticas? Alguns críticos radicais têm explicado a resposta passiva e cúmplice dos acadêmicos ao correlacionar as mudanças no processo de trabalho acadêmico – a “intensificação de tarefas”, a desqualificação, a perda de autonomia no processo de trabalho e assim por diante, todas as quais reduzem a satisfação laboral - com suas queixas mudas e ineficazes.¹² Na verdade, às vezes se argumenta que os acadêmicos geralmente se associam nessas práticas de “responsabilidade coercitiva”, de forma relutante ou voluntariamente “policinando... seus colegas e eles mesmos” (Brenneis, Shore e Wright, 2005, p. 8)¹³ ou mantendo um “silêncio vergonhoso sobre estas questões” (Howie, 2005, p. 5-6).¹⁴

No entanto, há um problema com a invocação da “força” da mudança, em conjunção com a “passividade” ou “falta de força de vontade”, como a chave para considerar a “revolução da auditoria” no ensino superior. Isso ocorre, em grande parte, porque encoraja alguém a enfatizar demais a ausência de resistência efetiva à ex-

12 Esses comentaristas incluem Selway, McMurtry, Boccock e Watson, Jary e Parker, entre outros (como observado por Trowler, 1998, p. 49, 54-5, 97-8, 101-2, 141-2).

13 Como disse um professor de literatura inglesa: “Acho extraordinário o quão rapidamente os acadêmicos se ajustam a uma situação da qual todos se queixam. Penso que somos muito covardes a esse respeito. Ou você poderia dizer adaptável, mas, você sabe, sinto que aceitamos mais ou menos qualquer tipo de imposição que é feita sobre nós”, como citado em Morley (2003, p. 52).

14 Do ponto de vista norte-americano também, “a universidade tornada corporativa nos dias de hoje – que teria sido um sacrifício indescritível para muitos, menos que uma geração atrás – agora está sendo abraçada com praticamente nenhuma queixa ou crítica por parte da faculdade, dos estudantes ou da sociedade em geral” (Miyoshi, 2002, p. 52). Já nos anos 1980, pesquisadores norte-americanos sugeriam que os chefes dos departamentos estavam efetivamente conciliando-se com o impulso gerencialista em uma abordagem do capital humano para alcançar os objetivos do ensino superior (Slaughter, 1985, p. 52), relatando: “de qualquer forma, a única ameaça ao sucesso gerencial é o fato de que os gerentes podem estar esperando o impossível, pedindo ao corpo docente maior desempenho, enquanto fornecem menos recursos e serviços reduzidos” (Trowler, 1998, p. 50).

clusão virtual de outros tipos de resposta. Resumidamente, essa interpretação apresenta um quadro exageradamente homogêneo que tende a reforçar o paradigma da “lei causal”, ao mesmo tempo em que suaviza as respostas e os efeitos “combinados e desiguais” no campo acadêmico.

Outro grupo de estudiosos questionou esse quadro simples focalizando mais de perto o escopo completo das autointerpretações dos acadêmicos¹⁵. Ele sugere que a passividade e a resistência ineficaz não são formas particularmente precisas para caracterizar a situação “na base”. Para começar, elas não refletem as maneiras pelas quais os acadêmicos interpretaram e usaram as reformas em sua própria vantagem. Além disso, elas não reconhecem a existência de resistência, nem as formas variadas que isso pode tomar. Por exemplo, Worthington e Hodgson esboçam uma tipologia de estratégias de resistência ou posições de sujeito adotadas pelos acadêmicos, classificando-os como “devolvedores”, “esquivadores”, “indecisos” e “enganadores” (Worthington e Hodgson, 2005). Trowler também propõe uma abordagem diferenciada que reconhece que a implementação política irá atender a uma gama de respostas acadêmicas: “com o cumprimento (tanto entusiasta quanto relutante), com resistência, com estratégias de enfrentamento e com tentativas de reconstruir a política durante a fase de implementação” (Trowler, 1998, p. 153). Mas vale a pena salientar que, em sua pesquisa, Morley descobriu que “para cada informante que celebra a auditoria, há pelo menos dez que a criticam” (Morley, 2005, p. 86).

Essas interpretações não apenas destacam o terreno desigual e variado do ensino superior, no qual apenas cerca de cinquenta por cento dos acadêmicos estão com contratos permanentes, enquanto o restante se faz com contratos de prazo determinado,

15 Ver Johnson (2002); Morley (2005); Prichard (2000); Prichard e Willmott (1997); Trowler (1998, 2002).

tempo parcial ou pagos por hora, mas eles também advertem contra as hipóteses de resposta de conformidade monolítica implícitas por modelos de “leis causais”, baseadas tanto em entusiastas como em detratores de reformas de mercado e de auditoria. É importante ressaltar que eles abrem uma agenda de pesquisa que se concentra na diversidade de respostas que não consentem nas novas práticas (ver Prichard e Willmott, 1997, p. 292; Trowler, 1998; Worthington e Hodgson, 2005).

Autointerpretações contextualizadas são, portanto, cruciais para nos ajudar a refinar e entender melhor o nosso problema. Assim, podemos formular a questão em termos mais amplos e nossas respostas não são preconditionadas. Por que frequentemente não há resistência ativa às reformas da auditoria do ensino superior pelos acadêmicos ou elas não são abandonadas? Ou, para colocar em termos ainda mais fortes, por que essas reformas, muitas vezes, são admitidas de forma a se intensificar ainda mais, tornando-se até mais profundamente institucionalizadas e sedimentadas em universidades do Reino Unido? De fato, nossa problematização das problematizações existentes pode ser reiterada e expressa em termos mais foucaultianos. Por que os acadêmicos têm insistido com tanta veemência que eles são cada vez mais explorados e dominados pelo novo regime, e ainda enfraquecidos e impotentes para resistir a tais mudanças?

Visto a partir da nossa perspectiva lógica, buscamos conectar essa problematização a uma série de questões relacionadas: como caracterizar os novos fenômenos e práticas? De onde veio esse novo regime de práticas, como e por que ele foi instalado tão rapidamente? Onde há descontentamento entre os acadêmicos, por que isso raramente se traduz em protesto e resistência política efetiva? Como podemos explicar a maneira como essas novas práticas discursivas conseguiram fixar os sujeitos, especialmente quando se opõem a elas?

A virada para a lógica

Para nós, responder a essas questões envolve identificar as lógicas sociais, políticas e fantasmáticas relevantes. Portanto, devemos começar *caracterizando* as práticas sob investigação por meio da identificação do conjunto de lógicas sociais que estão sendo instaladas em universidades do Reino Unido. Para fins de ilustração, começamos por colocar a operação de quatro dessas lógicas – competição, atomização, hierarquia e instrumentalização – que, quando articuladas, nos permitem caracterizar o regime emergente das práticas de auditoria.

Para começar, poderíamos dizer que as regras de muitas práticas ligadas ao regime de auditoria são regidas por uma *lógica de competição* que, a nosso ver, capta as formas como os atores integram uns com os outros como rivais. Elas capturam a maneira pela qual as universidades, na qualidade de produtoras de bens de conhecimento e habilidade de *commodities*, competem para garantir a renda de bons estudantes e de conselhos de pesquisa e empresas privadas; a forma como os *estudantes* competem para garantir posições e bolsas de estudo em universidades de alto nível; e a forma como as *escolas, departamentos e equipe acadêmica* competem para maximizar a sua quota de recursos universitários¹⁶. Essa lógica de

16 Como um analista diz, “um grande fator que contribui para a fragmentação da noção de comunidade de estudiosos é a ideologia da competição. O princípio da neutralidade competitiva tem exigido seu preço, fazendo com que os acadêmicos concorram uns com os outros, como se estivessem em condições de igualdade. No entanto, este nível de jogo nunca existe na realidade. As universidades são diferenciadas pela história, idade, reputação, localização, tamanho, tipos de cursos oferecidos, e assim por diante. Departamentos são igualmente diferenciados por fatores semelhantes. E os acadêmicos por sua própria localização em certos departamentos, em certas universidades, quase nunca estão em igualdade de condições. No entanto, as noções de que o mercado conhece melhor e que a concorrência traz maior eficiência e que a concorrência deve ser baseada em um estágio neutro significaram que fórmulas que não diferenciam entre vários tipos de instituições, departamentos ou acadêmicos são usadas para definir indicadores de desempenho e distribuir recursos. Este *ethos* competitivo coloca um acadêmico contra outro, um departamento contra outro e uma universidade contra a outra. Isso leva a um jogo de indivíduos na sobrevivência do mais apto que fragmenta a universidade [e subverte seus propósitos]” (Currie, 2004, p. 52-53).

competição, que é, naturalmente, fundamental para as práticas de mercado em geral, tem de ser artificialmente desencadeada em contextos como as universidades, através de técnicas de auditoria que tornam diversos produtos e serviços comparáveis¹⁷.

É claro que as lógicas sociais de competição interagem com outras lógicas sociais no contexto de novos discursos de gestão pública, de comercialização e de mercantilização. Por exemplo, pode-se dizer que a *lógica da atomização* descreve padrões de articulação discursiva que individualizam as instituições e as pessoas como entidades independentes e assim isolando-as umas das outras, enquanto abstraem-nas de suas virtudes, habilidades e outros atributos. Elas operam de forma a minimizar o aspecto social ou estrutural do sucesso e do fracasso na autocompreensão de pessoas e instituições, deixando-as se verem individualmente responsáveis por seus sucessos e fracassos. As *lógicas da hierarquia* abrangem uma gama de modos de governança de cima para baixo, incluindo algumas formas de estruturas de governança colegiadas. Aqui, elas descrevem a forma como as universidades são cada vez mais entendidas pelos acadêmicos como sendo governadas pela maneira como as empresas são governadas, isto é, por executivos que têm autoridade semelhante ao modo hobbessiano para tomar decisões rápidas e assim responder rapidamente e firmemente às demandas

17 A invocação de uma lógica de competição é capaz de captar o seguinte sentimento expresso por Willmott: “Concepções como ‘modernização’, ‘especialização’, ‘profissionalização’ e, mais recentemente, ‘racionalização’, ‘especialização’ caracterizam a dinâmica da mudança organizacional no ensino (superior). Essas concepções [*qua* mudanças discursivas] destacam, de maneira útil, aspectos importantes da evolução atual. Mas eles não identificam ou exploram diretamente o acoplamento, que está se tornando cada vez mais ajustado, entre os valores e as prioridades capitalistas, mediados por ideologias e programas políticos, e a organização e controle do trabalho acadêmico” (Willmott, 1995, p. 994). Um conjunto de critérios é implementado para tornar as unidades de produção proporcionais entre si, que é precisamente o que os sistemas de auditoria têm ajudado a trazer para o setor de ensino superior. Uma vez que os títulos universitários e as publicações acadêmicas carecem de muitas das características habituais associadas a bens e serviços típicos num mercado – a sua venda e compra frequentemente repetidas, que estabelecem, através de uma “mão invisível”, uma correlação entre preço e qualidade – as auditorias de ensino e pesquisa ajudam a simular um mercado no setor do ensino superior, fornecendo-lhe condições para estabelecer essas ligações.

de auditoria externa e às tendências de mercado (global), procurando obter vantagens empresariais sempre que possível (Robins e Webster, 2002, p. 13; Wright, 2004, p. 84). Finalmente, poderíamos acrescentar as *lógicas de instrumentalização*, que operam de forma a minimizar as qualidades potencialmente intrínsecas e processuais do ensino e da pesquisa em favor de seu valor instrumental ou de troca, seja do ponto de vista de acadêmicos ou de estudantes (Howie, 2005, p. 4; Willmott, 1995, p. 1021).

Podemos, assim, identificar quatro possíveis lógicas sociais que informam as práticas do novo regime. O impulso subjacente às lógicas de competição é tornar todas as coisas comensuráveis e comparáveis, o que por sua vez tende a alimentar e reforçar as lógicas de atomização e governança hierárquica, assim como os processos de instrumentalização em que as atividades acadêmicas são convertidas em *commodities* cuja qualidade – através dos vários regimes de auditoria – pode ser verificada e melhorada numericamente. O ponto importante a ter em mente aqui é como, para nós, a identificação e operação da lógica social requerem alguma referência para – ou passagem através de – as autointerpretações dos sujeitos. No entanto, tendo contribuído de alguma forma para estabelecer *quais* são as lógicas que estruturam as várias práticas de auditoria no ensino superior, podemos também perguntar *por que* e *como* elas surgiram e continuam a ser sustentadas. Isso leva nossa atenção para o funcionamento de lógicas políticas e fantasmáticas.

Lógicas políticas e fantasmáticas

Para explicar a instalação e a adesão às práticas de auditoria nas universidades do Reino Unido – a lógica da sua instituição emergente e radical e a forma como ela recruta, fixa e governa os sujeitos –, temos que considerar o problema tanto no nível “macro” quanto no “micro”, embora admitamos que essa distinção não é ontológica, mas pragmática ou “tecnológica” (Rose, 1999, p. 5-6). O contraste entre macro e micro está ligado à nossa distinção entre

regimes e práticas, embora os elementos precisos desses contrastes dependam do problema que está sendo investigado. Para fins heurísticos, então, vamos associar a noção de regime aqui no nível do governo estadual e a de práticas de auditoria no nível da universidade. Isso sugere que nós focamos nossa análise tanto no papel do projeto da Nova Direita em desafiar e reestruturar o consenso pós-guerra “montado” na crise das décadas de 1970 e 1980, no qual as universidades eram apenas um elemento de um projeto hegemônico global projetado para instalar uma nova solução política, quanto sobre a microdinâmica através da qual essas novas ideias e práticas foram instaladas nas próprias universidades.

Obviamente, nesta ilustração limitada, não podemos fornecer uma descrição abrangente desses processos complexos. No entanto, podemos sugerir maneiras pelas quais uma análise de regimes em diferentes níveis revela como as lógicas políticas de equivalência foram mobilizadas para afastar o terreno do consenso do pós-guerra. No contexto de uma crise e de um deslocamento cada vez mais profundos, políticos, ideólogos e ativistas da Nova Direita, durante os anos 1970, procuraram unir uma gama de demandas diversas em um projeto que contestou publicamente o fracassado projeto keynesiano de bem-estar social, que foi instalado no Reino Unido depois da Segunda Guerra Mundial. Eles o fizeram em nome de um projeto que reuniu as demandas para uma “economia livre”, um “Estado forte” e uma moralidade tradicional em uma nova mistura radical (Gamble, 1994). Como muitos analistas demonstraram, isso envolveu uma forma de políticas populistas que dividiram com sucesso o consenso existente do Estado de bem-estar de “uma nação” em dois campos, oprimindo aqueles em favor do projeto recentemente proposto contra aqueles associados ao consenso do pós-guerra (Gamble, 1994; Hall, 1983, 1988; Jessop et al., 1988; King, 1987; Smith, 1994).

Entre as muitas instituições e grupos que foram feitos equivalentes e, em seguida, visados por este novo projeto – trabalhado-

res do setor público, sindicatos, professores, médicos, advogados, imigrantes e *gays*, e assim por diante – não é surpreendente que universidades, acadêmicos e estudantes subsidiados pelo Estado também tenham sido atacados. Na verdade, as reformas do ensino superior de Thatcher começaram de forma dramática em 1981, menos de dois anos após sua eleição, quando o financiamento das universidades foi reduzido em média 17%, elevando os aumentos anuais abaixo das taxas de inflação. Mas foi o Relatório Jarratt de 1985 que explicitamente reimaginou universidades no molde de corporações que competem em um mercado de ensino superior e que requerem estruturas de gestão muito mais rígidas (Jarratt, 1985; Wright, 2004, p. 84; Shore e Wright, 2000, p. 67). A partir de então, “os vice-chanceleres foram rebatizados como ‘executivos-chefes’, departamentos tornaram-se ‘centros de custo’ e administradores universitários tornaram-se ‘gerentes’” de provedores educacionais (Shore e Wright, 2000, p. 104). Relatórios subsequentes reforçaram essa visão, elogiando os avanços feitos e pedindo mais reformas – por exemplo, o Relatório Dearing (1997) e o Relatório Lambert (2003) – (Wright, 2004).

Nesse discurso incipiente, acadêmicos e universidades foram facilmente marcados como um obstáculo desatualizado e ineficiente para realizar os ideais de competição no mercado, menor gasto público e maior responsabilidade (*accountability*) pelo consumidor. Por exemplo, no período que precedeu a nova legislação, a Sra. Thatcher resumiu maliciosamente sua antipatia em relação às universidades em uma entrevista ao *The Daily Telegraph*, perguntando: “Por que é que muitas das pessoas que querem construir um negócio nunca vão à universidade, não querem ir à universidade, mas empregarão muitas pessoas advindas da universidade?” (*Daily Telegraph*, 18 de setembro de 1984, citado em Young, 1989, p. 414). Não é difícil discernir a lógica da fantasia operando em seu discurso nessas e semelhantes representações de universidades e acadêmicos. Estes últimos são desfavoravelmente comparados

com os “homens” que trabalham duro, bem-sucedidos por esforço próprio, que não necessitam de uma educação universitária para ter sucesso no mundo competitivo dos negócios e da indústria. Em contrapartida, professores e alunos são frequentemente retratados como “privilegiados”, “preguiçosos”, “ineficientes”, “corrompidos sexualmente”, “moralmente desviantes”, e assim por diante¹⁸. O que é importante ressaltar aqui é que, para que algo funcione fantasmaticamente – a imagem do preguiçoso ou parasita acadêmico ou, de modo um tanto contraditório, o acadêmico que se dedica industrialmente a “mamar nas tetas do Estado” – precisa incorporar a opinião do público em geral, ou pelo menos a opinião do

18 Desse ponto de vista, seria preciso também focalizar as narrativas fantasmáticas que resistem à divulgação oficial do público. De fato, é importante notar que uma série de condições culturais foram estabelecidas nos anos 1970 e 1980, como cortes de financiamento foram instituídos e novos discursos de gestão empresarial foram introduzidos. Por exemplo, tendo em conta o êxito da transmissão de Lucky Jim, de Kingsley Amis, em 1957, essas condições foram instaladas através da serialização televisada dos *Glittering Prizes* de Frederick Raphael, em 1976, *Brideshead Revisited*, de Evelyn Waugh, e *The History Man*, de Malcolm Bradbury, ambos em 1981, *A Very Peculiar Practice*, de Andrew Davies em 1986-88, o *Porterhouse Blue*, de Tom Sharpe, em 1987, e o *Nice Work*, de David Lodge, em 1989. Embora baseados em romances e refletindo diferentes períodos no desenvolvimento da universidade, todos eles pintaram um quadro da vida acadêmica, tanto no que diz respeito ao professor como ao estudante, que era, em seus diversos caminhos, privilegiado e decadente, fora do mundo, pouco receptivo aos de fora, vingativo, mesquinho, excessivamente burocrático, desperdiçador, corrupto, revolucionário e assim por diante. Na verdade, poder-se-ia argumentar que esses pontos de vista persistiram na esteira dos ataques iniciais de Thatcher sobre as universidades, e eles surgem em momentos em que as universidades vêm a público. Por exemplo, na greve de AUT de 2006, o preguiçoso e ineficiente professor ressurgiu como uma figura de representação fantasmática. Aqui estão algumas expressões típicas: “Viajando pelo mundo para participar de conferências? É uma vida dura. Minha amiga, que é uma acadêmica, vai em várias destas em um ano. Ela felizmente admite que eles são muito divertidos, que ela escolhe os melhores lugares para ir, que eles raramente têm mais do que alguns dias de trabalho e passam o resto do tempo em compras, descansando na praia e bebendo coquetéis. Tudo isso (fora o álcool) é pago à parte de seu salário e das férias normais. Ela muitas vezes apresenta trabalhos que são simplesmente adaptados de artigos que ela já escreveu... Há um monte de pessoas que são recebem muito menos para cumprir o mesmo número de horas ou mais, e com menos coquetéis” (Guardian Unlimited, 7 de março de 2006, 11h02min). Ou novamente: “[P]rofessores (no original [L]ecturers, que são professores em uma fase mais inicial da carreira. N.R.) têm uma vida difícil. Salários acima de 50k, longas férias, contratos sem horas fixas (confira os hectares de espaço vazio no parque de estacionamento em uma tarde de sexta-feira) e com tão pouco como 10 horas de tempo de contato”. (Guardian Unlimited, 7 de março de 2006, 13h39min). Os lados mais claros e escuros desses sentimentos são refletidos em representações mais recentes de romances: *On Beauty*, de Zadie Smith, e *Campus Conspiracy*, escrito anonimamente.

público relevante, do acadêmico *típico*, especialmente se isso é oficialmente negado quando os indivíduos são confrontados com os “fatos”, ou mesmo se – como sem dúvida é o caso – há alguns acadêmicos que “de fato” conformam-se a essa imagem. A função dessas fantasias é organizar um modo próprio de apreciação de um sujeito imaginando como os acadêmicos se divertem, geralmente às suas custas.

A partir de nossa perspectiva, as lógicas políticas e fantasmáticas nos ajudam a fornecer um relato de como e por que a institucionalização das práticas de auditoria se tornou uma meta em nível estadual. As lógicas fazem isso porque tornam visíveis e nos permitem construir uma narrativa que tipicamente compreende uma ameaça, um obstáculo e a formulação do problema que define os termos do debate e a gama de possíveis soluções políticas (ver Levidow, 2002, p. 234). No caso das universidades nesse contexto, acadêmicos e estudantes foram frequentemente chamados de obstáculo aos objetivos de competitividade econômica, gastos públicos eficientes e responsabilização (*accountability*) para com os consumidores. Eles estavam, portanto, prontos para “soluções” neoliberais que exigiam a implementação da concorrência de mercado, maior transparência e responsabilização dos consumidores.

Em suma, então, as recentes reformas universitárias fazem sentido no contexto contra um pano de fundo de um legado Thatcher das reformas do serviço civil e do setor público, que procuravam reduzir a despesa pública através da introdução de ambientes de mercado simulados que estavam estruturados em torno de objetivos centralizados (através da criação do *National Audit Office*, em 1983). E, nesse novo regime, os servidores públicos e os indivíduos em geral competiriam uns com os outros para eliminar as ineficiências burocráticas. No que se refere ao ensino superior, ficou claro que o governo de Thatcher considerava as universidades como tendo fracassado na economia (DES, 1987; Kogan; Kogan, 1983, Cap. 1 e 8; Shore; Wright, 2000, p. 67). Além disso,

as reformas do ensino superior não foram interrompidas nos anos Major e Blair. De fato, pode-se argumentar que elas foram aceleradas pelo Partido Conservador pós-Thatcher e pelo New Labour, que tanto se esforçaram para implementar e até ampliar muitos aspectos do programa da Nova Direita. Os principais arquitetos do New Labour parecem estar ainda muito na dependência de uma fantasia em que o mercado funciona como uma espécie de panaceia, prometendo resolver todos os problemas por meio de maior concorrência, maior escolha e capacidade de resposta do consumidor (ver Wright, 2004).

Se nos voltarmos agora para discernir as lógicas através das quais as práticas de auditoria foram instituídas no nível das universidades, podemos apontar as várias maneiras pelas quais muitos administradores universitários seniores e um novo quadro de “acadêmicos gestores” as abraçaram. Embora muitas vezes procurem aliviar o impacto sobre o seu pessoal, tais reformas foram claramente compatíveis com as perspectivas de reestruturação de suas instituições e avanço de suas carreiras. De forma semelhante, as novas práticas de auditoria ofereceram caminhos para alguns “acadêmicos comuns” avançarem em suas carreiras. Mas, em geral, as respostas foram múltiplas e desiguais. Por exemplo, houve casos de resistência, em que alguns dos elementos mais extremos dos novos programas foram contestados. Um desses exemplos de resistência aberta ocorreu em 1988, quando o AUT (Association of *University* Teachers) desafiou com sucesso a tentativa dos vice-chanceleres de vincular as metas de avaliação com salários e promoções diferenciais (Pollitt, 1993, p. 80). Da mesma forma, embora a segurança do *tenure*¹⁹ tenha sido perdida no Ato de Reforma Educacional de 1988, a profissão pressionou com sucesso para “a inserção de uma declaração formal de liberdade acadêmica” (Sho-

19 Nota dos revisores: *Tenure* é uma posição na carreira universitária no Reino Unido que confere maior estabilidade e prestígio ao professor universitário. Não há termo correlato na carreira universitária no Brasil, mas corresponde ao *tenure* nos Estados Unidos.

re e Wright, 2000, p. 68). De relevância direta para a tentativa de instalar práticas de auditoria foi a revolta bem-sucedida contra o QAA (Quality Assurance Agency for Higher Education), em março de 2001, liderada pela LSE (London School of Economics and Political Science), e seguida de perto pela UCL (University College of London), Oxford, Cambridge, Edimburgo e Birmingham, que ameaçaram criar seus próprios sistemas de garantia de qualidade (Bruneau e Savage, 2002, p. 109-114, ver também Apple, 2003). E, ainda assim, esses atos de resistência talvez sejam mais bem entendidos como batalhas ganhas em uma guerra perdida. Além disso, eles foram conduzidos em grande parte pelo alto, seja pelos gerentes mais bem classificados em universidades selecionadas ou pelos líderes da então AUT e/ou NATFE, sem o apoio ativo de acadêmicos comuns. O que está em questão aqui é a extensão com que essas contestações públicas e demandas políticas são ou radicais ou hegemônicas, e suspeitamos que, aos olhos de muitos, elas não são nem uma coisa nem outra.

Poder-se-ia argumentar principalmente que as universidades têm cumprido com as estruturas da nova auditoria e práticas de mercado em uma variedade de maneiras. Por um lado, as novas elites se identificaram com a ideia de que as universidades britânicas precisavam competir em um mercado global cada vez mais competitivo, e que vínculos mais estreitos com os negócios e a indústria, a cobrança de taxas/mensalidades de estudantes e as demandas de maior produtividade eram “males necessários” na expansão e sobrevivência das universidades do Reino Unido. Eles também empregaram uma variedade de meios para implementar as reformas do ensino superior em geral e instalar práticas de auditoria especificamente. Naturalmente, é necessária maior especificidade etnográfica para explorar as lógicas precisas através dessas práticas que foram instaladas em diferentes instituições, bem como seu impacto considerável na estrutura e função dessas instituições. No entanto, é evidente que as práticas de auditoria já foram imple-

mentadas para justificar o fechamento de “departamentos fracassados”, pressurizar o pessoal acadêmico para “publicar ou perecer” e/ou aumentar grandes fundos de pesquisa e recrutar mais estudantes. “Modernizadores” construíram uma série de equivalências antagônicas para estabelecer fronteiras políticas que possibilitassem a instalação das novas práticas. Assim, vimos a construção ideológica de departamentos “excedentes” *versus* “deficitários”, de “pesquisadores ativos” *versus* “inativos”, de “bons recrutadores” *versus* “maus recrutadores”, “tradicionais” *versus* “inovadores”, modos de prestação de serviços, e assim por diante. Por outro lado, e ao mesmo tempo, os gestores e administradores universitários buscaram – por meio de diversas lógicas da diferença – gerenciar a mudança atendendo às demandas e mudando as estruturas de governança, de modo a prevenir ou deslocar a contestação pública. Essa produção ativa de diferença gerenciável nos leva diretamente ao nosso conjunto final de perguntas.

Então, o que são a reprodução e a manutenção desse novo complexo de práticas diante do aparente descontentamento? Por que tão pouca resistência política efetiva? Há uma série de fatores que podem nos ajudar a abordar essas questões sem reduzir suas respostas a uma função da “força legal” das mudanças ou a falta de força de vontade (“passividade”) por parte de “acadêmicos comuns”. Isto, é claro, não é negar que as reformas têm sido, em muitos casos, impostas aos acadêmicos e estudantes por meio de pressão, coerção e cumprimento forçado. Colocar pressão sobre acadêmicos “em dificuldades”, ou mesmo departamentos inteiros, escolas ou universidades, para cumprir os objetivos exigidos ou enfrentar a perspectiva de “aposentadoria antecipada”, encerramento ou “reestruturação”, certamente assegurou certa conformidade. Da mesma forma, os acadêmicos enfrentam o perene problema que surge da “lógica da ação coletiva”, na qual os custos individuais da ação coletiva são frequentemente percebidos como superando seus potenciais benefícios. Isso significa que os protes-

tos estudantis esporádicos e ocasionais ações de greve de professores por melhores salários e condições são frequentemente vistos como os únicos meios possíveis de protesto, e mesmo essas ações são muitas vezes apoiadas e realizadas de forma desigual.

Mas, como sugerimos, esses elementos de uma explicação adquirem sentido e significado contra o pano de fundo das lógicas sociais de competição, atomização, hierarquia e instrumentalização. E estas, por sua vez, estão integralmente conectadas à instalação das novas práticas de auditoria nas quais operam, especialmente o modo como essas novas práticas sociais e lógicas tornam um número significativo de acadêmicos cúmplices de seus aspectos dominantes. Por exemplo, podemos hipotetizar que a adesão a essas lógicas sociais está ligada ao fato de elas ressoarem fortemente nas relações de rivalidade e na lógica fantasmática que sustenta a segunda. Desse ponto de vista, a lógica social da competição, juntamente com suas precondições compatíveis, baseia-se e é sustentada por uma lógica de fantasia subjacente, que seria tarefa para uma pesquisa etnográfica detalhada e sutil esclarecer. Que tipo de fantasias de mercado e modos de gozo – sejam beatíficos de sucesso ou terríficos de vitimização – estão operando no contexto da auditoria da universidade?

É também o caso de que as fantasias de rivalidade, de “vencer” as várias competições e de “passar” com sucesso por vários testes institucionais, ressoem fortemente no contexto social mais amplo em que operam. Em outras palavras, dado um contexto discursivo mais amplo no qual uma cultura de consumo e troca instrumentalista domina, não é fantasioso supor que significantes chaves que exibem uma valência claramente positiva para os sujeitos, sejam elas “qualidade”, “profissionalismo”, “conhecimento”, “excelência” ou “liberdade”, devem ser adequadamente rearticuladas para melhor ressoar com o *ethos* do mercado (ver Mautner, 2005, p. 100; Readings, 1996). “Qualidade” e “conhecimento” deixam de ser apresentados como diferentes, antitéticos, ou simplesmente autô-

nomos nesse novo discurso dos ideais do consumidor ou do *ethos* do mercado. Dado um deslocamento e o desenho de uma fronteira política através de lógicas de equivalência, os termos-chave adquirem o *status* de “significantes flutuantes” – significantes que, para os sujeitos relevantes, não estão mais fixados a um significado particular. Uma vez desprendidos, eles começam a “flutuar”, e sua identidade é apenas (parcialmente) estabilizada quando são hegemonzados com sucesso por grupos que tentam naturalizar o significado de uma maneira e não de outra.

Não é de surpreender, então, que os acadêmicos tenham muitas vezes uma relação ambivalente e cúmplice com tais reformas, especialmente quando estão intimamente ligados aos ideais de maior transparência e responsabilização, gerando sentimento de culpa e vergonha se forem contrapostos ou transgredidos. E isso, por sua vez, age como uma “restrição” em seus impulsos de protestar. Mas o contexto em torno da introdução das reformas do ensino superior no Reino Unido também é relevante para entender essa ambivalência, pois há evidências de que o governo Thatcher conseguiu traçar uma fronteira política que lhe permitiu conduzir as reformas. Ao criticar as universidades por falharem na economia ao longo da década de 1980, acusando os acadêmicos de serem esnobemente fora de contato com o mundo real e pintando um quadro geral do ensino superior como excessivamente burocrático e ineficiente diante de um mercado global iminente e ameaçadoramente agressivo, “modernizadores” facilitam o processo pelo qual certos significantes-chave são desvinculados de seus significados e rearticulados para reforçar equivalências favoráveis ao mercado.

Crítica

A fim de ilustrar e elaborar o aspecto crítico de nossa lógica de explicação, vamos ficar com o caso do ensino superior do Reino Unido. Consideremos, por exemplo, a lógica da atomização com a qual captamos e contextualizamos os padrões atomizadores das

práticas de auditoria, pelo menos como se manifestam através das autointerpretações de acadêmicos e estudantes. Em outras palavras, vamos começar por assumir que os professores e os estudantes tendem a se ver predominantemente como vendedores de mão de obra ou compradores de produtos, nos quais o valor de suas habilidades e talentos é tomado como um produto de seus esforços e virtudes individuais. Assumimos, aqui, que esta lógica social constitui uma norma dominante e dominada que é digna de contestação pública. No entanto, dizer que essa lógica é dominante não significa que não existam acadêmicos e alunos que compreendam a si mesmos e suas habilidades de maneira diferente, e certamente há acadêmicos e estudantes capazes de se imaginar de maneira diferente.

Nessa situação, uma contralógica de uma *comunidade plural e democrática* pode ser projetada em nossos objetos de estudo para servir como um contraponto crítico à crença de que a lógica da atomização é necessária e inevitável. Com essa lógica, podemos reunir os padrões discursivos (latentes e manifestos) que nas autointerpretações dos atores tendem a situar suas próprias instituições e seus atributos em um contexto social mais amplo. Podemos também apontar para a necessidade fortemente sentida por muitos acadêmicos de serem consultados sobre as mudanças em curso, o que contrasta com aquelas lógicas sociais que funcionam para abstraí-las ou agrupá-las a partir de estruturas de tomada de decisão mais amplas. E podemos afirmar a ideia de um conjunto heterogêneo de práticas de pesquisa e ensino que não devem ser homogeneizadas em nome de um modelo de universidade. Em outras palavras, enquanto as contralógicas de uma comunidade plural e democrática são construídas vagamente e abstratamente, prescrevendo neste sentido apenas um conteúdo normativo mínimo, elas ainda podem apontar para um impulso contextualizante e democrático na autocompreensão dos próprios atores. O objetivo é, portanto, articular essa contralógica de “[d]iferenças, resistências

e energias instáveis que fluem através das “lacunas perpétuas” dentro e entre as formas sociais, abrindo possibilidades para a política de pluralização” (Connolly, 1995, p. 39). Há, em outras palavras, recursos discursivos disponíveis para as pessoas, mesmo que apenas em forma instável, para articular suas variadas experiências de deslocamento em uma direção normativa alternativa. Assim, por exemplo, se se admitir que, no contexto particular das reformas do ensino superior do Reino Unido, a lógica social da atomização tende a fornecer um terreno fértil para o funcionamento da lógica social da competição e porque as totalidades mais sociais se dividem em átomos, mais espaço há para que a lógica da concorrência se apodere (porque quanto mais as totalidades sociais são quebradas em átomos, mais potencial a lógica da competição apresenta para tomar controle), então a contralógica de uma comunidade plural e democrática pode ter o efeito de enfraquecê-la ou contestá-la, ou pelo menos torná-la visível.

Isso destaca a conexão *ineliminável*²⁰ entre análise e crítica em nossa abordagem. A própria nomeação de uma lógica social já envolve julgamento crítico. Primeiro, como explicamos acima, ela serve para reunir o que é, em última instância, um campo heterogêneo de elementos que não têm conexões “objetivas” ou “necessárias”. Em segundo lugar, esse processo de nomeação nos permite conjurar nomes alternativos e acompanhar visões sociopolíticas, ainda que seja porque o significado da atomização neste contexto derive dos nomes e reações às quais se pode opor.

Contralógicas de uma comunidade plural e democrática podem, desse modo, opor-se e problematizar aquelas articulações discursivas nas quais predominam as lógicas da atomização. Considere, por exemplo, a afirmação de Wilmott de que “as habilidades possuídas pelos vendedores de força de trabalho, como os acadêmicos, não são teorizadas sensivelmente como capacidades

20 Grifo dos revisores.

individuais que proporcionam aos vendedores uma alavancagem no mercado de trabalho”. Em vez disso, uma contra-lógica pode ser usada para entender habilidades de forma não-atômica. Nessa visão, as habilidades seriam vistas como “apoiadas pela maneira como o trabalho é organizado na sociedade. É essa organização do trabalho que é produtiva e promove a atribuição de valor a certas habilidades” (Willmott, 1995, p. 997-998, com base em Johnson, 1980). Em outras palavras, ao considerar a valorização ou desvalorização de habilidades, esse padrão de autocompreensão dá grande importância ao seu caráter social e coletivo, tornando visível um contexto político-econômico mais amplo. Como diz Trowler:

[...] ver o conhecimento e a habilidade socialmente distribuídos dentro de uma comunidade de prática nos alerta para um dos problemas com a noção de “habilidades-chave” e a ideia de que devemos “encher” nossos alunos com conhecimento e habilidades tanto quanto possível. Esse modo de pensar individualista [ou atômico] sobre o conhecimento e a habilidade mostra o erro de atribuir ao indivíduo o que de fato é uma característica social (Trowler, 2001, p. 195-196).

Se reunidas, visões que enfatizem os valores da pluralidade, comunidade e democracia podem fornecer bases para refletir criticamente sobre a desigualdade, concebida primariamente em termos de escolha individual ou capacidade. Por exemplo, enquanto uma abordagem weberiana poderia conceber a desigualdade “em termos da capacidade dos indivíduos de adquirir habilidades e agir coletivamente para criar monopólios e escassez”, uma abordagem marxista pode entender a desigualdade como uma função da dominação de classe nas sociedades capitalistas, “no sentido de que aqueles que derivam uma renda do capital são obrigados a se adaptar e responder às pressões sistêmicas para mercantilizar seu trabalho enquanto competem com outros vendedores de força de trabalho para garantir os meios de subsistência” (Willmott, 1995, p. 997-998). No entanto, deve-se res-

saltar que, somente através da luta hegemônica, a adoção de uma concepção alternativa da desigualdade – digamos, em função da dominação socioestrutural – é possível.

Lembramos que também identificamos as lógicas sociais da hierarquia capturando os padrões discursivos que, nas autointerpretações dos atores, reforçam uma forma gerencial específica de governança de cima para baixo. Trata-se de lógicas que não se refletem apenas nas próprias estruturas de governança universitária, mas também em estruturas de tomada de decisão ligadas à universidade, como os painéis RAE e TQA. Para alguns comentadores, é claro, essas lógicas gerencialistas de hierarquia tendem a reforçar e exacerbar hierarquias existentes de antiguidade e gênero, mas isso não precisa ser o caso. Mais uma vez aqui, no entanto, a contralógica crítica de uma comunidade plural e democrática sugere que a mudança progressiva não pode acontecer apenas com a ação individual. O problema a esse respeito é que cada vez mais características de nossas vidas sociais parecem estar excluídas do controle coletivo, e a academia não está isenta desses processos. Os tecnocratas gerenciais de elite tomam cada vez mais decisões importantes que afetam as universidades, principalmente em resposta a novos objetivos governamentais e/ou tendências de consumo, sem acompanhar suficientemente os interesses de suas partes interessadas – especialmente seus funcionários e estudantes – através de processos de deliberação ou mesmo de consulta.

Ao enfatizar as dimensões mais plurais, coletivas e democráticas da vida social, podemos também tornar visíveis as diferentes maneiras pelas quais a lógica da competição se articula com a lógica social da atomização e podemos colocar em primeiro plano a contingência da lógica gerencialista da hierarquia que cada vez mais estrutura organizações universitárias. As contralógicas da democracia e da não dominação tornam-se opções viáveis e normativamente atrativas neste contexto. Mesmo assim, devemos notar que as contralógicas não são projeções puras, uma vez que

também são imanentes – isto é, existem em forma incipiente – nas autointerpretações dos acadêmicos, que muitas vezes se queixam da falta de consulta ou da falta de tempo para fazer contribuições significativas nos vários exercícios de consulta. Essas opções normativas podem então receber suporte e apoio, abrindo-as às teorias normativas de pluralismo, democracia e justiça existentes.

Ao concluir esta seção, vale a pena enfatizar o fato de que, ao *nomear* lógicas sociais e contralógicas dominantes, nos empenhamos numa tarefa de redescrição retórica que coloca em primeiro plano o caráter contingente e político das práticas sociais. Isso não significa, é claro, que a objetividade seja substituída por uma espécie de subjetivismo no qual as preferências individuais do analista se tornam fundacionais. Apenas significa que o analista político já está envolvido numa luta hegemônica, implantando lógicas políticas de redescrição retórica no próprio processo de caracterização e explicação das práticas discursivas. É isso que está em jogo na identificação e ênfase em uma lógica social em vez de outra. Isto é, envolve a ligação de certas características discursivas em cadeias equivalentes, fazendo com que elas façam parte de uma lógica e não de outra. Isso é precisamente o que fizemos ao especificar a natureza das lógicas sociais e contralógicas.

Quando nos voltamos para lógicas políticas, é importante enfatizar sua *dupla* operação, pois elas não são apenas *explicitamente* invocadas para tornar inteligíveis as mudanças políticas e discursivas em um caso particular, mas também são invocadas *implicitamente* pelo próprio analista no mesmo processo de caracterizar funcionalidades de uma prática como pertencendo a uma lógica social e não a outra. Desconsiderar essa dupla invocação da lógica política é arriscar-se a interpretar erroneamente o exercício caracterizado como “natural” ou “neutro do valor”, suprimindo, assim, a dimensão normativa da explicação crítica. Como diz Morley, os “termos que são usados para descrever a vida organizacional na academia são também as forças ativas que a moldam” (Morley, 2003, IX),

destacando, assim, o perigo que surge quando abordagens teóricas específicas não pensam criticamente sobre o fato de que eles podem compartilhar as suposições que são destinadas a apoiar as práticas que estão sendo estudadas (por exemplo, a economia clássica no caso de práticas de mercado). A partir desse ponto de vista, os mercados, muito menos que as auditorias e as formas de vida democráticas, não são simplesmente entidades “neutras” que podem ser postas em boas ou más utilizações. Sua própria apreensão e análise requerem julgamentos permanentes de caracterização e avaliação por parte do analista, para adaptar os termos de Ernest Nagel (Nagel, 1961, p. 492). Reprimir essa dupla invocação equivale a negar o papel da subjetividade do analista e a ser cúmplice na forma como os cientistas políticos convencionais se esforçam para evitar a natureza política de suas próprias análises.

Tudo isso sugere que a construção de uma contralógica exige que os recursos normativos e sociológicos sejam explicitamente levados a cabo. Mas essa análise já sugere como podemos acrescentar outro ponto de vista crítico ao normativo descrito até agora. Podemos considerar até que ponto as lógicas sociais da competição, da atomização, da hierarquia e da instrumentalização alimentam ou reforçam certas fantasias – fantasias de controle, por exemplo. E estas, por sua vez, abrem uma nova, embora relacionada, visão crítica. Como algumas contralógicas específicas, como as de uma comunidade plural e democrática, poderão interromper ou desestabilizar essas fantasias, inaugurando um espaço para lutas hegemônicas informadas por um *ethos* democrático radical?

Conclusão

A questão geral que animava a nossa ilustração e à qual se dirigia o nosso conjunto de lógicas e seu quadro teórico subjacente dizia respeito à rápida transformação dos sistemas de controle do ensino superior do Reino Unido. Isso envolveu a transição de formas

de governança colegiadas para formas gerenciais, implicando a introdução de uma série de regimes de auditoria. Depois de problematizar a tese da “passividade” como uma resposta popular à questão mais específica de por que tem havido uma relativa ausência de contestação aberta e efetiva por parte de muitos acadêmicos sujeitos a tais reformas, tentamos construir um conjunto de explicações e hipóteses sob a forma de um “esboço explicativo” ilustrativo, articulando diferentes tipos de lógicas.

Considerando a instalação de várias práticas de auditoria nas universidades, primeiramente recorreremos a uma análise lançada no nível do regime estatal, mostrando como eles formaram um elemento em um projeto mais amplo da Nova Direita iniciado pelo governo Thatcher. Tudo o que gostaríamos de fazer aqui é destacar vários aspectos de nossa explicação crítica sobre a aparente falta de resistência significativa e efetiva às reformas de auditoria, como uma forma de ilustrar o papel que a lógica pode desempenhar na geração de explicações. Podemos começar com a lógica social da atomização, que, como vimos, pode reforçar a ideia de responsabilidade individual e de culpa pelos baixos resultados das práticas de auditoria. Uma implicação significativa desse padrão de articulações discursivas, pelo menos como são retomadas nas autointerpretações dos acadêmicos, é que o próprio recurso à queixa se torna menos provável. Em outras palavras, a autoatribuição da culpa pode funcionar para antecipar a emergência de queixas em primeiro lugar.

No entanto, mesmo quando tais queixas surgem, os fóruns e estruturas para a suas construções e expressões são fracos. Aqui, as várias lógicas da hierarquia são importantes para entender e explicar por que alguém pode desistir de uma contestação pública, sejam essas lógicas operacionais no local de trabalho dos acadêmicos ou em seus sindicatos. Uma vez que a lógica da atomização se torna visível, ao engatar o vagão de alguém a alguma forma de comunidade democrática como contralógica, por exemplo, torna-

-se mais provável que as questões de governança sejam colocadas em primeiro plano, politizando, assim, as tendências hierárquicas. Isso porque, se a falha não é localizável no indivíduo, mas, ao invés disso, é vista residindo primeiramente em estruturas mais largas, a questão de como fazemos e devemos moldar essas estruturas mais amplas tenderá a ser tratada de forma mais direta: o equilíbrio deve estar mais do lado das formas hierárquicas e elitistas de governança, ou mais nas formas plurais e democráticas? No caso deste último, qual conteúdo específico preciso as contralógicas de uma comunidade plural e democrática devem tomar? Por exemplo, devem elas tender para um ideal republicano, um ideal democrático radical, ou algum outro ideal?²¹

Mas, mesmo quando contradiscursos democráticos poderosos estão disponíveis, ainda pode haver uma tendência a evitar a contestação aberta por várias razões. Por exemplo, os acadêmicos podem sentir que os propósitos das universidades estão mudando, especialmente sob a influência de discursos de consumo mais amplos nos quais a lógica da instrumentalização é proeminente²². Além disso, a lógica social da competição e as relações de rivalidade que ela encoraja e com as quais ela ressoa parecem tornar a vida difícil para aqueles que resistem aos impulsos de comensurabilidade subjacentes. De seu ponto de vista, os imperativos de comensurabilidade e comparabilidade geram tendências antipluralistas, marginalizando e excluindo práticas, especialmente práticas que privilegiam a dimensão qualitativa na pesquisa e no ensino. A partir dessa perspectiva, o *status* e a natureza das ciências sociais e humanas sofreram (e ainda estão sofrendo) mudanças bastante dramáticas.

21 Ver, por exemplo: Pettit, 1997, 2001; Mouffe, 2000; Norval, 2007; Connolly, 2005.

22 Uma *prima facie* possibilidade mais bizarra deveria ser que houvesse um prazer envolvido no próprio ato de reclamar, um prazer que seria removido se as demandas fossem imediatamente concedidas. Essa ideia foi elaborada em outros lugares em termos de uma lógica de gozo auto-transgressivo (Glynos, 2003, 2008).

Nessa história, é claro, lógicas políticas e fantasmáticas são invocadas para destacar como várias lógicas sociais se tornaram operativas no discurso do ensino superior, tanto em nível estadual quanto no nível da universidade. Por exemplo, as lógicas políticas da equivalência e da diferença podem ser e têm sido implementadas para traçar fronteiras entre modernizadores e tradicionalistas e para enfatizar as semelhanças entre os discursos do consumidor e do ensino superior. Mas fantasias de controle e vitimização também são importantes para enriquecer nosso relato global, oferecendo razões pelas quais pode ser difícil desestabilizar as lógicas sociais estabelecidas. Uma vez que esse conjunto de lógicas tenha conseguido sedimentar-se firmemente na arena acadêmica, é requerida uma complexa atividade contra-hegemônica – não obstante um grande evento deslocatório – para experimentar algo diferente e assim oferecer algum tipo de baluarte contra o que parece a muitos como uma inevitável tendência natural de antipluralização.

Como vimos anteriormente, nossa análise atribui certa centralidade à lógica social da concorrência e às relações de rivalidade que a sustentam. Uma implicação disso é a de dar uma advertência no que diz respeito às demandas progressistas, como a demanda por salários justos para o pessoal universitário, justificadas com base no fato de garantir que as universidades continuem competitivas ou até mesmo para aumentar sua competitividade. Ou seja, sugere que nos detenhamos antes de aceitar a competição como um ideal ou princípio fundamental e sem problemas de governança. Mas outra implicação é de natureza mais exploratória. Ela sugere que investiguemos com mais detalhes as diferentes maneiras pelas quais uma lógica social de competição pode ser desenvolvida na prática. Algumas formas de competição em certos contextos são mais benignas – até desejáveis? Afinal, como alguns notaram (por exemplo, Evans, 2004, p. 119 e 137), acadêmicos sempre tenderam a trabalhar competitivamente e em relativo isolamento um do outro. Além disso, que tipos de contralógicas podem ser contrapos-

tos à concorrência? Uma maneira de fazer isso, naturalmente, seria proceder por meio de contrafactuais. A ideia aqui seria identificar práticas que foram marginalizadas, ou que até mesmo resistem ativamente, aquelas para as quais a lógica da concorrência é central, e depois tentar discernir não só as condições que as tornam possíveis, mas também as relações dos sujeitos com as fantasias que sustentam essas práticas. Isso, por sua vez, pode nos ajudar a conceituar melhor as noções de “resistência”, e até mesmo a gerar critérios de cooptação sensíveis ao contexto.

Para concluir, poderíamos dizer que nossa concepção de lógica é projetada para capturar o foco, as regras e as precondições ontológicas de uma prática ou regime de práticas. Mais plenamente, o discernimento das *lógicas sociais* nos permite caracterizar práticas ou regimes estabelecendo as regras e autointerpretações que informam a prática; *lógicas políticas* nos permitem dar conta de sua emergência e formação histórica, concentrando nos conflitos e contestações em torno de sua constituição; e as *lógicas fantasmáticas* nos fornecem os meios para explicar a maneira como os sujeitos aderem a uma prática ou regime de práticas. Tomadas em conjunto, lógicas e contralógicas não são de modo algum redutíveis aos fenômenos empíricos para os quais se destinam a explicar. Mas também não se lhes atribui um papel totalmente transcendental e uma função que esteja completamente fora dos fenômenos empíricos problematizados. Em vez disso, elas devem ser articuladas em conjunto, em relação às circunstâncias empíricas dentro das quais elas estão embutidas, de modo a produzir uma explicação lícita. Ao fazê-lo, elas constituem lógicas de explicação crítica.

Referências

- APPLE, M. et al. *The state and the politics of knowledge*. New York: Routledge, 2003.
- AUT. 2004. *Working to the limit*. Disponível em: <<http://www.aut.org.uk/media/pdf/workingtothelimit.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2018.

- BRENNEIS, D.; SHORE, C., WRIGHT, S. Getting the Measure of Academia. *Anthropology in Action*, v. 12, n. 1, p.1-10, 2005.
- BRUNEAU, W.; SAVAGE, D. *Counting out the scholars*. Toronto: James Lorimer & Co, 2002.
- CLARK, T. *OECD. Thematic review of tertiary education country report*. United Kingdom: London: DES, 2006.
- CONNOLLY, W. E. *The ethos of pluralization*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1995.
- CONNOLLY, W. E. Then and Now. In: DRYZEK J.; HONIG, B.; PHILLIPS, A. (eds.). *The Oxford handbook in political theory*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- COOLE, D. *Negativity in politics*. London: Routledge, 2000.
- CURRIE, J. The Neo-liberal Paradigm and Higher Education. In: ODIN, J. K.; MANICAS, P. T. (eds). *Globalization and higher education*. Honolulu: University of Hawai'i Press, 2004.
- DEARING, R. *Higher education in the learning society: Summary Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education*. Norwich: HMSO, 1997.
- DERRIDA, J. *Edmund Husserl's origins of geometry*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1989.
- DES (Department of Education and Science). *Higher education: meeting the challenge (White Paper)*. London: HMSO, 1987.
- ELSTER, J. *Alchemies of the mind*. Cambridge: CUP, 1999.
- EVANS, M. *Killing thinking*. London: Continuum, 2004.
- FAIRCLOUGH, N. *New labour, new language?* London: Routledge, 2000.
- GAMBLE, A. *The free economy and the strong State*. 2nd edn. London: Palgrave Macmillan, 1994.
- GLYNOS, J. There is no other of the other. *Paragraph*, v. 24, n. 2, p. 78-110, 2001.
- GLYNOS, J. Radical democratic ethos, or, what is an authentic political act? *Contemporary Political Theory*, v. 2, n. 2, p. 187-208, 2003.
- GLYNOS, J. Self-Transgressive enjoyment as a freedom fetter. *Political Studies*, v. 56, n. 3, p. 679-704, 2008.
- GLYNOS, J.; HOWARTH, D. *Logics of critical explanation in social and political theory*. London: Routledge, 2007.
- HALL, S. The Great Moving Right Show. In: HALL, S.; JACQUES, M. (eds.). *The politics of Thatcherism*. London: Lawrence and Wishart, 1983.

- HALL, S. *The hard road to Renewal*. London: Verso, 1998.
- HAY, C. Political Ontology. In: GOODIN, R. E.; TILLY, C. (eds.). *The Oxford handbook of contextual political analysis*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- HEFCE. *Funding higher education in England: summary of allocations 2006-7, 2006*. Disponível em: <www.hefce.ac.uk/finance/fundinghe/>. Acesso em: 11 mai. 2018.
- HESSE, M. Theory and value in the Social Sciences. In: HOOKWAY, C.; PETTIT, P. (eds.). *Action and Interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
- HM TREASURY. 2006. Disponível em: <<http://www.hm-treasury.gov.uk/>>. Acesso em: 11 mai. 2018.
- HORKHEIMER, M. *Critical Theory: selected essays*. New York: Herder and Herder, 1972.
- HOWIE, G. Universities in the UK. *Critical Quarterly*, v. 47, n. 1/2, p. 1-10, 2005.
- JARRATT, A. *The Jarratt Report*. London: CVCP, 1985.
- JESSOP, B., BONNETT, K.; BROMLEY, S.; LING, S. *Thatcherism*. Cambridge: Polity, 1988.
- JOHNSON, T. Work and Power. In: ESLAND, G.; SALAMAN, G. (eds.). *The politics of work and occupations*. Milton Keynes: Open University Press, 1980.
- KING, D. *The new right*. Basingstoke: Macmillan, 1987.
- KOGAN, M.; KOGAN, D. *The attack on higher education*. London: Kogan Page Ltd, 1983.
- LACAN, J. *The Seminar, Book XI: The Four Fundamental Concepts of Psychoanalysis*. New York: W. W. Norton, 1978.
- LACAN, J. *The Seminar, Book I: Freud's Papers on Technique, 1953-1954*. New York: W. W. Norton, 1991a.
- LACLAU, E. *New reflections on the revolution of our time*. London: Verso, 1990.
- LACLAU, E. *On populist reason*. London: Verso, 2005.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemony and socialist strategy*. London: Verso, 1985.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de. (org.). *A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo: Annablume, 2015, p. 35-72.
- LEVIDOW, L. Marketizing Higher Education. In: ROBINS, K.; WEBSTER, F. (eds.). *The virtual university* Oxford: OUP, 2002.
- MAUTNER, G. The entrepreneurial university. *Critical Discourse Studies*, v. 2, n. 2, p. 95-120, 2005.

- MORLEY, L. The micropolitics of quality. *Critical Quarterly*, v. 47, n. 1/2, p. 83-95, 2005.
- MOUFFE, C. *The democratic paradox*. London: Verso, 2000.
- NAGEL, E. *The structure of science*. New York: Harcourt, Brace & Co, 1961.
- NIETZSCHE, F. *Beyond good and evil*. Harmondsworth: Penguin, 1973.
- NORVAL, A. J. *Aversive democracy*. Cambridge: CUP, 2007.
- OWEN, D. *Maturity and modernity*. London: Routledge, 1994.
- PARKIN, F. *Max Weber*. London: Tavistock, 1982.
- PETTTT, P. *Republicanism*. Oxford: OUP, 1997.
- PETTTT, P. *A Theory of Freedom*. Oxford: OUP, 2001.
- POLLITT, C. *Managerialism and the public services*. Oxford: Blackwell, 1993.
- POWER, M. *The audit society*. Oxford: OUP, 1997.
- POWER, M. Counting, control and calculation. *Human Relations*, v. 57, n. 6, p. 765-83, 2004.
- POWER, M. Organizations and Auditability. Paper presented at the SCORE Conference 'Organizing the World', 13-15, October, 2005.
- PRICHARD, C.; WILLMOTT, H. Just how managed is the McUniversity? *Organization Studies*, v. 18, n. 2, p. 287-316, 1997.
- READINGS, B. *The university in ruins*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1996.
- RINGER, F. *Max Weber's methodology*. Cambridge: Harvard University Press, 1997.
- RINGER, F. *Max Weber*. Chicago: Chicago University Press, 2004.
- ROBBINS. *The Robbins Report on higher education*. London: HMSO, 1963.
- ROBINS, K.; WEBSTER, F. (eds.). *The virtual university?* Oxford: OUP, 2002.
- ROSE, N. *Powers of freedom*. Cambridge: CUP, 1999.
- RUNCIMAN, W. G. *A critique of Max Weber's philosophy of Social Science*. Cambridge: CUP, 1972.
- SHORE, C.; WRIGHT, S. Coercive accountability. In: STRATHERN, M. (ed.). *Audit Cultures*. London: Routledge, 2000.
- SMITH, A. M. *New right discourse on race and sexuality: Britain, 1968-1990*. Cambridge: CUP, 1994.
- STAVRAKAKIS, Y. *Lacan and the political*. London: Routledge, 1999.

- STEINMETZ, G. (ed.). *The politics of method in the Human Sciences*. Durham: Duke University Press, 2005.
- TROW, M. Managerialism and the academic profession. *Higher Education Policy*, v. 7, n. 2, p. 11-18, 1994.
- TROW, M. American perspectives on british higher education under Thatcher and Major. *Oxford Review of Education*, v. 24, n. 1, p. 111-30, 1998.
- TROWLER, P. *Academics responding to change*. Buckingham: Open University Press/SRHE, 1998.
- TROWLER, P. Captured by the discourse? The socially constitutive power of new higher education discourse in the UK. *Organization*, v. 8, n. 2, p. 183-201, 2001.
- WEBER, M. *Economy and society*. Berkeley: University of California Press, 1978.
- WILLMOTT, H. Managing the academics. *Human Relations*, v. 48, n. 9, p. 993-1027, 1995.
- WILLMOTT, H. Commercialising higher education in the UK: the State, industry, and peer review. *Studies in Higher Education*, v. 28, n. 2, p. 129-41, 2003.
- WORTHINGTON, F; HODGSON, J. Academic labour and the politics of quality in higher education. *Critical Quarterly*, v. 47, n. 1/2, p. 96-110, 2005.
- WRIGHT, S. Markets, corporations, consumers? New landscapes in higher education. *Learning and Teaching in the Social Sciences*, v. 1, n. 2, p. 71-93, 2004.
- YOUNG, H. *One of us: a biography of Margaret Thatcher*. London: Macmillan, 1989.

**HEGEMONIA E PESQUISA
SOCIAL: IMPLICAÇÕES
TEÓRICO-METODOLÓGICAS
DA TEORIA POLÍTICA
DO DISCURSO**

Ronaldo Sales¹

Introdução

O objetivo deste capítulo é refletir sobre as implicações teórico-metodológicas da teoria política do discurso, identificando suas divergências em relação aos procedimentos padronizados de metodologia da pesquisa científica, ensinados nas disciplinas de metodologia científica e de métodos e técnicas de pesquisa nos cursos de graduação, e utilizados pelos pesquisadores de outras matrizes teórico-metodológicas.

Para a Teoria Política do Discurso, a hegemonia é um conjunto particular de efeitos políticos dos discursos, que constituem a estabilidade ideológica do social pela fixação do processo de significação, que, de outro modo, seria inexaurível. Nesse processo, certas formas de significação são excluídas silenciosamente, repelindo as forças desagregadoras, em nome da unidade imaginária do mundo da estabilidade ideológica. Todavia, a ambiguidade e a indetermi-

¹ Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais, Universidade Federal de Campina Grande.

nação podem encontrar-se como o outro lado dos próprios discursos ideológicos dominantes. O óbvio e o obscuro, o evidente e o equívoco são efeitos correlatos daquele processo político de fixação de sentidos. Esses efeitos de determinação ou indeterminação são traços discursivos, não puramente formais, mas dependentes do contexto concreto da elocução, contexto variável de uma situação comunicativa para outra.

Os contextos sociais, por sua vez, não são unitários nem homogêneos, mas são preenchidos por uma multiplicidade de interesses sociais em competição, fazendo da ideologia uma luta de interesses sociais antagônicos no nível da significação. Se a determinação semântica é politicamente positiva ou negativa (emancipatória ou opressora), depende da correlação de forças entre os interesses envolvidos no contexto discursivo e ideológico. Tais interesses sociais não são, contudo, fixos ou dados de antemão, mas constituídos e integrados na configuração geral das forças.

Hegemonia e a construção do discurso público

Como bem mostrou o trabalho de James C. Scott (2013) sobre “a arte da resistência”, os grupos socialmente subalternos não ousam, normalmente, contestar os termos de sua subordinação abertamente. Contudo, fora da arena pública, é frequente criarem e defenderem um espaço social no qual a divergência face ao discurso oficial das relações de poder pode ser abertamente expressa. Nas aparentes formas de aceitação pelos dominados de sua subordinação, pode-se identificar estratégias de sobrevivência e formas de simulação que buscam dissimular a sua revolta e resistência perante relações que consideram injustas e humilhantes. Em muitos contos da cultura oral, na imagética do “mundo ao contrário” e nos rituais festivos de inversão, como o carnaval, pode-se perceber formas elaboradas de disfarce, toda uma “infrapolítica popular”, não menos real por ser pouco visível, muitas vezes sob a aparência

de adesão à ordem dominante e de respeito pelas normas do discurso público, com seus gestos e rituais de deferência e respeito. Infrapolítica é a luta discreta que os grupos subordinados exercem todos os dias, através da qual vão colocando à prova os limites da dominação e desafiando suas fronteiras, travando, deste modo, uma luta de posições próxima da guerra de guerrilha. Scott (2013, p. 29) propõe que “quanto maior for a disparidade de poder entre o dominador e o subordinado e quanto mais arbitrariamente este poder for exercido, mais o discurso público dos subordinados assumirá uma forma estereotipada e ritualística”.

O “discurso público” inclui as relações explícitas entre os subordinados e os dominadores. Em termos ideológicos, o discurso público tende, por força de seu tom conciliador, a produzir justificações convincentes para a hegemonia dos valores e para o discurso dominante. Todavia, a discrepância entre o discurso público e o discurso oculto não se apresenta apenas entre os subordinados, mas também entre os dominadores, sendo também determinada pela disparidade de poder entre subordinados e dominadores. A versão oculta dos dominadores é um artefato do exercício do poder. Ela contém aquele discurso (gestos, fala, práticas) que é excluído da versão pública pelos limites ideológicos dentro dos quais a dominação é organizada. Os grupos dominantes, frequentemente, também têm muito a esconder, e têm amiúde os meios para esconder o que querem.

Numa direção semelhante, Sales Jr. (2006) analisa o “racismo cordial” das relações étnico-raciais brasileiras. Segundo o autor, no plano das práticas sociais cotidianas, consolidou-se o que ele denomina “cordialidade racial”. A “cordialidade” das relações raciais brasileiras é expressão da estabilidade da desigualdade e da hierarquia étnico-raciais, que diminuem o nível de tensão étnico-racial. A “cordialidade” das interações étnico-raciais estabelece uma relação inversamente proporcional entre a estabilidade das desigualdades e da hierarquia étnico-raciais e o nível de tensão ét-

nico-racial, fazendo da discriminação étnico-racial direta o instrumento de restabelecimento de uma hierarquia étnico-racial rompida pela atitude da vítima de discriminação. A cordialidade não é para “negros impertinentes”. A cordialidade funciona, em termos econômicos, como um “princípio de rarefação do racismo” que se efetiva por meio de procedimentos de otimização das práticas de hierarquização étnico-racial com um mínimo de atos diretos de discriminação étnico-racial. Isso significa que a discriminação direta e explícita é ativada em situações “excepcionais” e “reativas” de ameaça à hierarquia étnico-racial; em outras palavras, em contextos de alta estabilidade ou crescimento das desigualdades de poder, o recurso à discriminação é reduzido ao mínimo.

As relações cordiais são fruto de regras de sociabilidade que estabelecem uma reciprocidade assimétrica que, uma vez rompida, justifica a “suspensão” do trato amistoso e a adoção de práticas violentas. A discriminação étnico-racial:

[...] se manifesta sempre numa situação de desigualdade hierárquica marcante – uma diferença de *status* atribuído entre agressor e vítima – e de informalidade das relações sociais, que transforma a injúria no principal instrumento de restabelecimento de uma hierarquia racial rompida pelo comportamento da vítima (Guimarães *apud* Sales JR., 2006, p. 230).

A pessoa negra consegue mobilidade social ascendente desde que não transgrida o “pacto de silêncio”² imposto pelas normas de “cordialidade” que regulam as trocas de favores e a distribuição da gratidão como forma de obrigação. A cordialidade aparece aqui como estratégia de ascensão social dos grupos subordinados, de redução das distâncias sociais. Por outro lado, os casos isolados de mobilidade ascendente de pessoas negras ajudam a dissimular a ampla e estável desigualdade de poder entre pessoas negras e brancas.

2 Numa espécie de anistia geral pós-escravocrata que perdoa opressores e revoltados, mas mantém intocadas a hierarquia social e as desigualdades correlatas.

A cordialidade tem a incumbência de defender a paz e a ordem sociais, cuja estrutura política é organizada de maneira que alguns possam defender, contra os outros, o *status quo*, perenizando-o na “democracia racial”. É, pois, uma estratégia de desarticulação de forças emancipatórias mediante a criação de redes de interdependência e da integração subordinada dos grupos marginalizados, desmobilizando e deslegitimando as lutas ou confrontos emancipatórios, tachados pejorativamente de “conflitos raciais” ou, até mesmo, de “racismo inverso”.

A cordialidade, por meio do não-dito racista, faz com que a discriminação social não seja atribuída à “raça” e, caso isso ocorra, a discriminação seja vista como episódica e marginal, subjetiva e idiossincrática. Todavia, a cordialidade não se confunde com gentileza, mas se expressa nas próprias formas de agressividade, reduzindo as relações de poder a relações pessoais e informais, relações privadas. A relação entre cordialidade e agressividade é importante na constituição dos laços pessoais, como processo de individuação e diferenciação que conduz ao laço pessoal nas relações familiares e ao de amizade nas relações de trabalho, dentre outras. O não-dito, por exemplo, se efetiva não apenas nas piadas ou nos eufemismos, mas também na injúria racial. Em termos linguísticos, a cordialidade se expressa em modalizações afetivas, mais ou menos agressivas, por meio de valores e práticas personalistas, privadas e informais que ocupam os espaços e aparelhos institucionais formais e públicos.

Resulta daí a utilização pelo discurso racista de uma diversidade de recursos, tais como silêncios, implícitos, denegações, discursos oblíquos, figuras de linguagem, trocadilhos, chistes, frases feitas, provérbios, piadas e injúria racial, microtécnicas de poder, que funcionam num registro informal e passional. Essa formação discursiva constitui uma situação em que inexistente um discurso racista público, sistemático e explícito (“formal”), o que descaracteriza a “intenção” do discriminador.

A cordialidade e o não-dito se revestem, assim, de um caráter quase mensurável, valendo como indicação do grau de hegemonia de que dispõe um grupo dominante. Segundo Sales Jr. (2006), trata-se, pois, na “democracia racial brasileira”, de impedir que as relações étnico-raciais se apresentem como relações políticas nos espaços de debate público, nos discursos formais e institucionais de forma explícita. Ou seja, trata-se de excluir o “discurso racial”, dominante ou subalterno, daquilo que Scott (2013) chamou de discurso público.

Hegemonia, (des)conhecimento científico na pesquisa social

A própria pesquisa se apresenta como uma prática discursiva pública que, na escolha e definição dos conceitos e procedimentos metodológicos, se posiciona politicamente no campo hegemônico que busca evidenciar. Nesse sentido, a pesquisa, como parte do discurso científico, também participa dos processos sociais de definição política dos sentidos socialmente públicos ou ocultos, produzindo, frequentemente, justificações científicas para a hegemonia dos valores e do discurso dominante.

Segundo Sales Jr. (2009), por exemplo, o “mito da democracia racial” efetivou-se pela elisão do “discurso racial” (racista ou não) do registro e do âmbito do discurso “sério” (lógico, argumentativo, sistemático, racional, formal e público), caracterizando o que ele denomina (des)conhecimento ideológico. O “discurso racial”, então, teria se entrincheirado no discurso “vulgar” (estético, espirituoso, aforismático, passional, informal e privado), através da forma do não-dito (silêncios, implícitos, denegações, discursos oblíquos, figuras de linguagem, trocadilhos, chistes, frases feitas, provérbios, piadas e injúria racial). Ou seja, as normas de “civildade” (Scott, 2013) ou “cordialidade” (Sales JR., 2006) excluem a tematização pública das relações étnico-raciais e suas formas de dominação.

Como imaginário social, o “mito da democracia racial” é um horizonte: não é um objeto entre outros objetos, senão um limite absoluto que estrutura um campo de inteligibilidade e que é, assim, a condição de possibilidade da emergência de todo e qualquer objeto. Portanto, o “mito da democracia racial” não é meramente uma crença, ou falsa consciência, mas um modo de funcionamento das práticas discursivas, um dispositivo.

O (des)conhecimento, pois, não é simplesmente “ausência” de conhecimento, ignorância passiva e inata. Ao contrário, trata-se de desconhecimento ideológico, mecanismo que, qualificados os saberes sérios, demarcadas as questões “verdadeiramente” relevantes, marginaliza saberes e narrativas tidas como “vulgares”, irrelevantes, falsos problemas, sem-sentidos. O “mito da democracia racial” colocou a questão étnico-racial no Brasil como um falso problema, um sem-sentido. Essa situação apresentou-se, a partir de meados da década de 1930, na ausência de algum interesse “sério” e “oficial” acerca das questões étnico-raciais no Brasil. Situação reforçada pelas modernas teorias genéticas que põem em dúvida a validade de categoria “raça” como conceito descritivo da diversidade humana.

O afastamento das “teorias raciais” (racistas ou não) pelo desconhecimento ideológico do racismo aparece como resultante da aplicação do que Paul Feyerabend chamou *princípio de coerência*, segundo o qual se deve evitar ou afastar hipóteses que sejam incompatíveis com teorias bem assentadas como, por exemplo, as modernas teorias genéticas e sociológicas (classistas ou culturalistas). A aplicação desse princípio tem importantes consequências epistemológicas:

Não apenas ocorre que a descrição de cada fato singular depende de alguma teoria [...], como também ocorre existirem fatos que são desvelados apenas com o auxílio de alternativas da teoria a ser submetida a teste e que se tornam inacessíveis tão logo essas alternativas se veem excluídas. [...] Ora, se é ver-

dade [...] que muitos fatos só se manifestam à luz de teorias alternativas, recusar-se a examinar essas alternativas resultará em afastar, ao mesmo tempo, fatos potencialmente refutados (Feyerabend *apud* Sales JR., 2009, p. 88).

E mais adiante Feyerabend conclui:

Com base, em nossas considerações, também se torna evidente que o êxito aparente [da teoria aceita] não pode ser visto como sinal de verdade e de correspondência com a natureza. Muito ao contrário, surge a suspeita de que a ausência de dificuldades maiores se deva a uma redução do conteúdo empírico, provocada pela simples eliminação de alternativas e de fatos passíveis de se verem descobertos com o auxílio de tais alternativas. Em outras palavras, surge a suspeita de que o pretenso êxito se deva à circunstância de a teoria, ficando projetada para além de seu ponto de partida, transformou-se em ideologia. Essa ideologia ‘tem êxito’ não porque bem se afeiçoe aos fatos, mas porque não se especificam fatos que pudessem constituir-se em teste e porque alguns desses fatos são afastados (Feyerabend *apud* Sales JR., 2009, p. 88).

O “desconhecimento ideológico” produz uma ausência de dados e fatos sobre as relações étnico-raciais. Até meados da década de 1980, por exemplo, eram quase inexistentes indicadores sociais que apresentassem a desigualdade racial da população brasileira. A eliminação de uma “teoria racial” como teoria alternativa conduziu à eliminação de dados e fatos que seriam evidenciados por esta teoria alternativa, fosse ela verdadeira ou não.

Por outro lado, além da falta de dados e informações, o “(des)conhecimento ideológico” instaura uma multiplicidade de indeterminações semânticas, incoerências conceituais, contradições lógicas, paradoxos, lacunas que definem um limite de inteligibilidade à determinação dos objetos e à objetividade do saber, constituindo um campo de conhecimento possível, do qual constitui seu outro. A exclusão do discurso racial funciona, então, como condição de possibilidade de instauração de todo um campo de saber que se

estabelece centrado em categorias como “cultura” ou “classe”. Não são estas categorias que excluem, necessariamente, a categoria “raça”, porém são as formas de saber que têm aquelas categorias por centro, e cujas respectivas estruturas conceituais excluem, ou subordinam as categorias de cunho étnico-racial.

Essas dificuldades, portanto, não são meramente resultantes de uma realidade complexa e dinâmica, afinal, toda realidade o é. O que falta é um *ponto nodal*, uma compreensão pública (teoria, senso comum...) que a torne inteligível e modelável, fixando os significados dos elementos. Ou melhor, o que existe é um *ponto nodal* que estabelece os limites da inteligibilidade das relações étnico-raciais. Daí os parênteses no (des)conhecimento ideológico, marcando tal ambivalência.

O que, portanto, *pareceria* estar “por trás” do evitamento de “teorias ou hipóteses raciais” é um temor de determinados usos políticos (“racismo”) dessas teorias ou hipóteses; é um terror histórico das consequências políticas que a categoria de “raça” poderia acometer. Um tabu fetichista que vê na categoria “raça” ou numa “identidade racial” um conteúdo intrinsecamente racista, totalitarista, irracional... A “identidade racial” carregaria consigo um mal intrínseco. Esquece-se, assim, do quanto se fez em nome de outros ideais ou palavras ainda consideradas válidas, tanto política quanto epistemologicamente, tais como: “pátria”, “nação”, “cultura”, “classe”, “religião”, “civilização”, “razão”, “progresso”, “verdade”... Aliás, o que fornece o sentido racista à categoria “raça” é sua articulação com as categorias supracitadas (“raça e razão”, “raça e civilização”, “raça e cultura”, “raça e progresso”...) e não a categoria “raça” em si mesma, mera categoria descritiva da variabilidade biológica: polimorfismo humano. O problema estaria em seu “poder explicativo”.

O “desconhecimento ideológico das relações étnico-raciais”, portanto, é decorrente não meramente de obstáculos teóricos e metodológicos, mas esses obstáculos são barricadas e trinchei-

ras de uma luta política travada no e pelos discursos científicos. Todavia, esses obstáculos, ao mesmo tempo em que impedem o avanço de um “terror racial” no discurso científico, impedem, também, o avanço de um discurso étnico-racial emancipatório, mantendo as duas forças num equilíbrio assimétrico, pois, se não se instaura o terror, continua-se reproduzindo um domínio étnico-racial. Mantém-se, assim, a neutralidade científica, e exorciza-se um passado (racismo científico) como “não-científico”, como pensamento pré-científico, preconceito.

Outro efeito do “(des)conhecimento ideológico” é despolitizar setores inteiros das relações étnico-raciais cotidianas, excluindo a problemática étnico-racial dos espaços públicos, negando-lhe sentido ou valor político. O desconhecimento ideológico constitutivo do “mito da democracia racial” provoca, pois, a desmobilização política da população negra, com uma perda de organicidade de suas ações coletivas, da competência em administrar o trajeto histórico, mudando a natureza e a configuração das relações sociais.

Entretanto, a elisão de categorias “raciais” não é suficiente para explicar a indeterminação e indefinição em torno da “questão racial”. Primeiro porque, como condição de possibilidade, ou melhor, como condição de verdade do discurso “sério” hegemônico, a exclusão de um “discurso racial” deveria, ao contrário, afastar toda e qualquer indeterminação. Em segundo lugar, a exclusão do “discurso racial” deveria tornar impossível toda e qualquer “questão racial”, indefinida ou não, confusa ou não. Como se explica, então, a existência de uma questão racial que mal se constitui numa problemática, mas que perturba o desempenho tranquilo dos discursos hegemônicos?

A oposição de projetos contra-hegemônicos em articulação no campo de discursividade é que põe em questão a fixidez e estabilidade dos sentidos produzidos pelos discursos hegemônicos, (re) inscrevendo, como num eterno retorno do recalcado, *significantes racializados* que insistem e permanecem relativamente soltos, in-

definidos, “nômades”, mas que desestabilizam os pontos nodais, provocando erros, lapsos, sem-sentidos.

Enfim, as indeterminações conceituais são a expressão semântico-discursiva de um antagonismo social subjacente, relações étnico-raciais conflituosas. “O (des)conhecimento ideológico das relações étnico-raciais”, pois, é resultante do conflito de identidades sociais mutuamente excludentes. É simultaneamente sua condição de possibilidade e de impossibilidade.

Esse fato se apresenta na estruturação dos campos de saber referentes à questão étnico-racial. Além de a categoria “raça” ter, historicamente, perdido importância e poder explicativo diante de categorias como “cultura” e “classe”, a distribuição dos trabalhos referentes à “questão racial e etnicidade” obedece a uma hierarquia nas temáticas e abordagens definidas pela problemática colocada pelo “mito da democracia racial”.

Assim, até o final do século passado, nota-se, por exemplo, a inexistência do “negro” na historiografia brasileira, como sujeito ou objeto histórico, antes e após a abolição. Ademais, durante a escravidão, o “negro” é abordado como força produtiva, ou categoria econômica das relações de produção escravocratas. São poucos os trabalhos acerca da participação das pessoas negras nos diversos movimentos sociais, destacando os componentes étnico-raciais desses movimentos, em suas demandas, agendas, estratégias e organização. Poucos, ainda, quase insignificantes, são os trabalhos sobre os movimentos sociais negros no período pós-abolição.

O “mito da democracia racial” se produz por um policiamento disciplinar dos saberes pela “ciência”, conforme critérios de seleção que permitem descartar o falso saber, formas de homogeneização dos conteúdos, formas de hierarquização entre os saberes, e de organização interna desses saberes. Esse contexto político-epistemológico hegemônico cria problemas na própria formulação dos projetos de pesquisa na área dos chamados “estudos afro-brasileiros” em suas diversas etapas: delimitação do tema, definição do

problema, identificação dos objetivos, referencial teórico e elaboração da metodologia.

O caso da pesquisa de Favret-Saada (2005), sobre a feitiçaria no Bocage francês, ilustra as dificuldades políticas encontradas na pesquisa de campo. Favret-Saada relatou, em diversas ocasiões, como, na pesquisa sobre a feitiçaria no Bocage francês, os primeiros meses no campo (quase um ano) foram, aparentemente, estéreis. Apenas a autora parecia se interessar por seu tema, a feitiçaria; seus interlocutores reagiam, antes, evitando o assunto, negando ou denegando sua própria existência, imputando-o a pessoas tidas como ignorantes ou remetendo-o a um passado já superado há muito tempo. Se a pesquisa tivesse, então, durado “apenas” um ano, Favret-Saada não teria muito a dizer além do que pode ser obtido pelo limitado procedimento de investigação por pergunta e resposta ou do que se pode extrair da consulta de documentos e arquivos produzidos por aqueles mesmos que desprezam e desejam condenar ao silêncio práticas como a feitiçaria. De psiquiatras, jornalistas e dos que se consideram parte das elites, não se pode esperar muita coisa quando o tema em questão parece desafiar suas certezas e até mesmo sua dominação (Goldman, 2005).

Quando viajou para o Bocage, em 1968, havia uma abundante literatura etnográfica sobre feitiçaria, composta de dois conjuntos de textos heterogêneos e que se ignoravam mutuamente: aquele dos folcloristas europeus (que se tinham recentemente condecorado com o título vantajoso de “etnólogos”, embora não tivessem mudado em nada sua forma de trabalhar), e aquele dos antropólogos anglo-saxões, sobretudo africanistas e funcionalistas.

Lendo a literatura anglo-saxã para ajudar em seu trabalho de campo, Favret-Saada ficou impressionada com a curiosa obsessão presente em todos os prefácios: os autores negavam regularmente a possibilidade de uma feitiçaria rural na Europa atual. Ora, não somente Favret-Saada estava dentro dela, como a feitiçaria era amplamente verificada em várias outras regiões, ao menos pelos fol-

cloristas europeus. Isso levou Favret-Saada a perguntar: “Por que um erro empírico tão evidente, tão grande e tão compartilhado?”. Sem dúvida, tratava-se de uma tentativa de estabelecer ou manter a “Grande Divisão” entre “eles” e “nós” (“nós” também já acreditamos em feiticeiros, mas foi há trezentos anos, quando “nós” éramos “eles”), e assim proteger o etnólogo contra qualquer contaminação pelo seu objeto. Por outro lado, os camponeses do Bocage recusavam-se obstinadamente a jogar a “Grande Divisão” com Favret-Saada, sabendo bem onde isso deveria terminar: Favret-Saada ficaria com o melhor lugar (aquele do saber, da ciência, da verdade, do real), e eles, com o pior. Todas as instâncias nacionais de controle ideológico (Imprensa, Televisão, Igreja, Escola, Medicina) expunham e condenavam os camponeses do Bocage sempre que um caso de feitiçaria terminava mal: durante alguns dias, a feitiçaria era apresentada como o cúmulo do campesinato, e este como o cúmulo do atraso ou da imbecilidade. Em resposta, as pessoas do Bocage, para proibir o acesso a uma instituição que colaborava com essa estigmatização, ergueram a sólida barreira do mutismo, com justificações como as seguintes: “Feitiço, quem não pegou não pode falar disso” ou “A gente não pode falar disso com eles”.

Implicações teórico-metodológicas da Teoria Política do Discurso

Planejamento da pesquisa

Para uma pesquisa orientada pela teoria política do discurso, que busca superar as limitações político-epistemológicas apresentadas nas seções anteriores, trata-se, então, de saber como captar e tematizar a dominação e o antagonismo subjacentes nos erros, lapsos, ambiguidades, sem-sentidos, mutismos, não-ditos constitutivos do próprio campo de pesquisa (desde o tema, passando pelo problema, objeto, estado da arte, objetivos, metodologia, pesquisa de campo, relatório, até a análise). A desconstrução dos

próprios limites hermenêuticos e teórico-metodológicos, imanentes e constitutivos da pesquisa científica, apresenta-se como ponto de partida para a pesquisa social orientada pela teoria política do discurso.

Uma vez que se posiciona politicamente no campo hegemônico que busca evidenciar, toda pesquisa social é intervenção hegemônica. Trata-se, pois, de transformar para conhecer e não de conhecer para transformar a realidade. O que tem primado é o plano da experiência enquanto intervenção hegemônica, prática discursiva em que estão encarnadas as ferramentas conceituais ou os operadores analíticos com os quais se trabalha. Defender que toda pesquisa é intervenção exige do pesquisador social um mergulho na experiência, abrindo mão de qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto prévios à relação epistemológica que os liga. O pesquisador está sempre implicado no campo de pesquisa e a intervenção modifica o objeto pesquisado (cf. Passos; Barros, 2010).

Considerando que objeto, sujeito e conhecimento são efeitos coemergentes do discurso científico, não se pode orientar a pesquisa pelo que se suporia saber de antemão acerca da realidade. Quando já não nos comprometemos com a mera *representação do objeto*, apostando que todo conhecimento é uma *transformação da realidade*, o processo de pesquisa ganha uma complexidade que nos obriga a ultrapassar os limites metodológicos. O método, assim, reverte seu sentido, dando prioridade ao *caminho que vai sendo traçado sem determinações ou prescrições de antemão dadas*. Restam, assim, pistas metodológicas e a orientação ético-política que avalia os efeitos da pesquisa-intervenção para daí extrair os ajustes necessários de rumo, buscando ampliar as capacidades de pensar e agir dos atores envolvidos.

A direção que se toma nesse método é aquela que busca acesar os processos, o que se passa entre os estados ou formas instuídas. A análise é, então, o trabalho de desconstrução das formas

instituídas para dar expressão aos processos instituintes. Por isso, no processo de produção de conhecimento há que se colocar em análise os atravessamentos que compõem um campo de pesquisa. A pesquisa desestabiliza a própria noção de campo, já que modula seus limites e configurações (cf. Passos; Barros, 2010).

Dentro dessa lógica investigativa, o desenho de pesquisa-intervenção mais adequado é orientado pelo problema, tendo como objetivos a:

[...] Ampliação da própria compreensão do problema de modo a reconhecer suas relações com as lógicas e processos sociais mais amplos, a demonstrar que qualquer solução para os problemas aparentemente pontuais passa por uma redefinição dos termos do problema e por um deslocamento das condições que promovem sua emergência. (Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013, p. 1333).

O problema ou a questão da pesquisa-intervenção não são determinações subjetivas, privativas, que marcam um momento de insuficiência no conhecimento. A estrutura problemática faz parte dos “objetos”, enquanto justamente aquilo que, em sua opacidade e alteridade, se furta, resiste ou confronta os sujeitos. É esse aspecto problemático do real que se expressa como desafio ou obstáculo à inteligibilidade e manipulação do real, mas, por isso mesmo, como ponto de partida da pesquisa-intervenção. No planejamento da pesquisa-intervenção procura-se, assim, determinar o campo de solubilidade de um problema.

Colocamo-nos, assim, solidários às orientações metodológicas propostas por Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013), segundo os quais:

[...] O elemento central a ser considerado nas decisões sobre as alternativas teóricas e metodológicas escolhidas deve ser, no maior grau possível, o problema, definido a partir das demandas e crises concretas vivenciadas pelos sujeitos atuantes no campo investigado (p. 1333).

Segundo essa abordagem, o planejamento da pesquisa-intervenção ainda tem lugar, mas apenas enquanto identificação e adoção de um dos diferentes desdobramentos alternativos que o problema de pesquisa nos coloca, conforme os recursos simbólicos, materiais e espaço-temporais que estão à disposição como gêrmens potenciais, definindo, assim, seu campo de solubilidade.

(In)definição conceitual

Uma vez que, como vimos, a ambiguidade e a vagueza são próprios dos fenômenos em análise, torna-se metodologicamente necessário manter-se alguns conceitos relativamente vagos para que possam captar as oscilações para além da fixação hegemônica de sentido. A Teoria Política do Discurso deve se constituir, assim, por “conceitos fluidos” e “definições abertas”. Deve-se aprender a argumentar com termos não-esclarecidos, a usar sentenças para as quais inexitem, ainda, regras de emprego e a trabalhar com conteúdo empírico reduzido (Feyerabend, 1977, p. 347-440). A Teoria Política do Discurso deve constituir-se, assim, no que Abraham Moles denominou ciência do impreciso, formada por “conceitos fluidos” (*fuzzy concepts*) e “definições abertas”, tais como “identidade”, “discurso”, “jogos de linguagem”, “antagonismo”:

Conjuntos (*fuzzy sets*) que, permanecendo perfeitamente operacionais no nível do pensamento e da criação, possuem definições bastante vagas e que não é útil que sejam precisados abusivamente, pois uma definição estreita demais evacua seu valor heurístico e, de fato, os esvazia de seus conteúdos (Moles; Rohmer, 1995, p. 52).

Fixar o sentido, *a priori*, impedir-nos-ia de apreender o ruído de fundo, a dinâmica subjacente. Por outro lado, o caráter vago das explicações, dos conceitos e das hipóteses reflete o caráter incompleto e programático do material e convida a uma articulação por meio de pesquisa posterior. Uma definição mais precisa, portanto, se dá *a posteriori*, acompanhando a gênese de uma forma mais es-

tável dos fenômenos, explicitando-lhe as causas próximas, assim como derivando de sua definição todas as suas propriedades. A “validade” do caminho adotado será fortalecida por sua capacidade de resolução de problemas concretos, muitas vezes, práticos.

Porém, “abertura” ou “ausência de rigidez” não deve ser confundida com ausência de rigor. Ao contrário, quanto menor a rigidez, maior deve ser o rigor, pois um erro mínimo pode significar uma “catástrofe”, uma descontinuidade de sentido. Não fazemos apologia ao obscurantismo, mas acreditamos que a clareza absoluta, se é que isso é possível, pode ser prejudicial ao processo de criação teórica e de realização de um programa de pesquisa empírica.

Subjetividade e pesquisa de campo: entre afetos, resistências e sintomas

O procedimento conceitual apresentado acima deve vir acompanhado de decisões estratégicas na pesquisa de campo, uma vez que, pelo que busca evidenciar para além dos limites do “discurso público” (com suas regras e ritos de “civildade” e “cordialidade”), provoca, não raramente, a resistência ou evasiva dos sujeitos sociais.

Como vimos nos exemplos de Sales Jr. (2009) e Favret-Saada (2005), um conjunto de dificuldades vai se apresentar ao pesquisador como se o próprio “objeto” de pesquisa se evadisse, negasse sua própria existência: “dados” que não existem; bibliografia inexistente, residual ou tendenciosa; fenômenos “invisíveis”; elevada “subjetividade” das informações conseguidas; dificuldade de acesso aos informantes, atores sociais ou informações procuradas; documentos “confidenciais”; obstáculos institucionalizados; evasivas; negações; contrainformações...

Do ponto de vista de uma perspectiva teórico-metodológica “realista”, onde o conhecimento se organiza a partir da relação sujeito-objeto, que acredita que o trabalho de pesquisa é um trabalho de mera descoberta ou coleta de “dados” preexistentes e independentes da interpelação ou do olhar do pesquisador, essas dificul-

dades ou resistências impediriam a possibilidade de descrever ou explicar a “realidade como ela é realmente”, para além desses obstáculos ao conhecimento.

Ao contrário, do ponto de vista da Teoria Política do Discurso, trata-se de diversificar e articular estratégias metodológicas que multipliquem aquelas “dificuldades”, aquelas “resistências”, permitindo delinear ou esboçar o conjunto do qual fazem parte. Isso exigirá do pesquisador uma orientação distinta quanto ao papel da subjetividade durante o trabalho de pesquisa de campo. Para delinear essa orientação da subjetividade no trabalho de campo, vamos nos inspirar nos trabalhos de Jeanne Favret-Saada (2005) e Kastrup (2010), respectivamente, sobre os métodos da etnografia e da cartografia.

Favret-Saada (2005) apresenta algumas reflexões sobre o modo como obteve suas informações de campo, superando as dificuldades relatadas anteriormente no presente texto. Segundo ela, tratou-se de deixar-se afetar pela feitiçaria e adotar um dispositivo metodológico tal que lhe permitisse elaborar certo saber posteriormente. Tal dispositivo não era nem observação participante, nem empatia.

Segundo Favret-Saada, os camponeses do Bocage falavam com ela sobre a feitiçaria somente quando pensaram que ela tinha sido “pega” pela feitiçaria, quer dizer, quando reações que escapavam ao seu controle lhes mostraram que estava afetada pelos efeitos reais e muitas vezes “devastadores” de tais falas e de tais atos rituais. Assim, alguns pensaram que Favret-Saada era uma desenfeitiçadora e dirigiram-se a ela para solicitar o ofício; outros pensaram que ela estava enfeitiçada e conversaram com ela para ajudá-la a sair daquele estado. Com exceção dos notáveis (que falavam voluntariamente de feitiçaria, mas para desqualificá-la), ninguém jamais teve a ideia de falar disso com Favret-Saada simplesmente por ela ser etnógrafa.

Em algum momento, Favret-Saada já não sabia bem se ainda era etnógrafa. Favret-Saada declara nunca ter acreditado ser uma proposição verdadeira que um feiticeiro pudesse prejudicá-la fazendo feitiços ou pronunciando encantamentos, mas duvida que os próprios camponeses tenham algum dia acreditado nisso dessa maneira. Na verdade, eles exigiam que ela experimentasse pessoalmente por sua própria conta, não por aquela da ciência, os efeitos reais dessa rede particular de comunicação humana que é a feitiçaria. Dito de outra forma: eles queriam que ela aceitasse entrar naquilo como parceira e investisse os problemas de sua existência de então. Nos encontros com os enfeitizados e desenfeitizadores, deixava-se afetar, sem procurar pesquisar, nem mesmo compreender e reter. Chegando em casa, tentava redigir um tipo de crônica desses eventos enigmáticos, situações vividas no campo, algumas vezes, inenarráveis, segundo os recursos narrativos disponíveis ao discurso científico.

No começo, Saada declara não ter parado de oscilar entre esses dois obstáculos: se ela “participasse”, o trabalho de campo se tornaria uma aventura pessoal, isto é, o contrário de um trabalho; mas se tentasse “observar”, quer dizer, manter-se à distância, não acharia nada para “observar”. No primeiro caso, seu projeto de conhecimento estava ameaçado, no segundo, arruinado. Embora, durante a pesquisa de campo, não soubesse o que estava fazendo, e tampouco o porquê, surpreendeu-se depois com a clareza das suas escolhas metodológicas de então.

O método, assim, reverte seu sentido, dando prioridade ao caminho que vai sendo traçado sem determinações ou prescrições de antemão dadas. Restam, assim, pistas metodológicas que vão sendo avaliadas por sua capacidade de resolução de problemas concretos e práticos. Um aspecto importante desse processo é não apenas o se deixar afetar, mas o funcionamento da atenção que esse processo pressupõe. “Deixar-se afetar” é um modo de funcionamento da atenção no campo.

Da perspectiva da Teoria Política do Discurso, a atenção não seleciona elementos previamente constituídos num campo perceptivo dado, mas configura o próprio campo perceptivo, assim como proposto por Kastrup (2010) em seu método cartográfico. Essa atenção, orientada segundo conceitos precisos e procedimentos metodológicos padronizados, acaba por efetuar a seleção, seguindo suas expectativas quanto ao que é a realidade, arriscando-se a nunca descobrir nada além do que já sabe. Ao contrário, uma atenção aberta e flutuante, sem focalização específica, permite a captação não apenas dos elementos que formam um sistema coerente e à disposição do pesquisador, mas também, do material desconexo e em desordem caótica (cf. Kastrup, 2010). Essa “política de atenção” está em conformidade com o procedimento de abertura conceitual proposto mais acima.

A atenção deixa de buscar informações para acolher o que lhe afeta. A atenção não busca algo definido, mas se torna aberta ao encontro. Trata-se de um gesto de deixar vir. A mera presença do/a pesquisador/a no campo de pesquisa o expõe a inúmeros elementos salientes. Muitos deles não passam, entretanto, de meros elementos de dispersão, no sentido em que produzem um sucessivo deslocamento do foco atencional. A abertura da atenção do/a pesquisador/a não significa, porém, que ele/a deva prestar atenção a tudo o que lhe afeta, orientando-se, ao contrário, pelo problema que move a pesquisa. A atenção é, nesse sentido, concentração sem focalização, abertura ao caráter problemático da realidade, configurando uma atitude que prepara para o acolhimento do inesperado.

As experiências vão então ocorrendo, muitas vezes fragmentadas e sem sentido imediato. Pontas de presente, movimentos emergentes, signos que indicam que algo vai acontecer, que há uma processualidade em curso. Algumas concorrem para modular o próprio problema, tornando-o mais concreto e bem colocado. Assim, surge um encaminhamento de solução

ou uma resposta ao problema; outras experiências se desdobram em microproblemas que exigirão tratamento em separado (Kastrup, 2010, p. 39).

Assim, a atenção do/a pesquisador/a acessa elementos processuais provenientes do campo (matérias fluidas, forças tendenciais, linhas em movimento), bem como fragmentos dispersos nos registros da memória. Trata-se de obedecer às exigências do campo de pesquisa, respeitando seus ritmos e acompanhando a dinâmica do processo em questão. Nem o/a pesquisador/a é mero/a observador/a passivo/a do campo de pesquisa, nem o campo é mero suporte passivo de um movimento de produção por parte do/a pesquisador/a. O campo não se submete ao domínio, mas expõe caminhos que devem ser seguidos e oferece resistência à ação humana. Mais que domínio, o conhecimento surge como composição, sempre precária e provisória.

Essa perspectiva nos conduz ao que Carlo Ginzburg (1990) chamou de “paradigma indiciário”. O paradigma indiciário propõe um conjunto de princípios e procedimentos que contém a proposta de um método heurístico centrado no detalhe, nos dados marginais, nos resíduos tomados enquanto pistas, indícios, sinais, vestígios ou sintomas. Os documentos oficiais, relatórios, decretos, leis, fontes secundárias e voluntárias, entrevistas, banco de dados estatísticos, ou seja, as fontes investigadas pelo pesquisador que, se submetidas à análise semiótica ou sintomal, pode revelar muito mais do que o testemunho tomado apenas como um dado. Entretanto, outras fontes podem e devem ajudar no trabalho de construção da narrativa histórica e da análise sociológica como fontes involuntárias que não foram convidadas, metodologicamente, a testemunhar. Identificadas por acaso, muitas vezes teimam, insistem e se intrometem na pesquisa. Nesse caso, como vimos com Fraver-Saada (2005) e com Kastrup (2010), o/a pesquisador/a deverá usar sua intuição e sensibilidade para acolhê-las de forma cria-

tiva e inteligente, estando atento aos atos falhos, às metáforas, às metonímias e aos deslocamentos.

Nessa perspectiva, o uso da descrição estatística, por exemplo, não visaria à construção de um modelo de previsão probabilística dos fenômenos sociais, modelo no qual as frequências ou percentagens menores seriam consideradas meros desvios ou erros de uma curva de regressão (linearização). Ao contrário, deve-se construir um modelo não-linear que evidencie a imprevisibilidade e irreversibilidade próprias da dinâmica dos fluxos sociais, onde as frequências menores indicam linhas de fuga, contratendências, divergências, processos contra-hegemônicos. A estatística deve funcionar como uma espécie de *diagnose de sintomas* (indicadores) que permita a identificação de *zonas de agitação*, de surgimento de uma nova série, de um novo fluxo, de uma nova intensidade, de uma nova prática, uma nova percepção, enfim, de uma nova identidade/entidade social. Toda entidade contável, toda identidade nominável e/ou mensurável sempre se refere a uma multiplicidade de componentes intensivos de forças, e não a uma essência unitária, pois, trata-se, no social como no discurso, da interpenetração e síntese parcial dos elementos e não de uma justaposição e adição *partes extra partes* (partes mutuamente exclusivas).

Análise ou (des)construção de dados?

Ora, segundo essa abordagem indiciária, aquelas resistências à pesquisa (resistências à conceitualização, planificação, observação, padronização, sistematização, quantificação da realidade social) são elas mesmas, juntamente com as demais práticas de produção do discurso público e hegemônico, re-veladoras dos processos que se quer evidenciar: as relações de poder e os antagonismos sociais subjacentes. Na “coleta e análise dos dados”, não há nada “por trás” daquelas práticas que precise ser des-velado. Trata-se de, “desconstruindo-as”, reconstruir os processos dos quais elas fazem parte.

O problema da desconstrução é identificar sintomas (indecidibilidades, oscilações de sentido, ambiguidades) para fazer reaparecer um campo molecular e intensivo que ferve ou ribomba sob as categorias extensivas ou conceitos teóricos utilizados, respectivamente, pelos atores e pesquisadores sociais. As categorias extensivas ou os conceitos são compreendidos, então, como estacionários para os quais um sistema social é suscetível de evoluir, como termos estáveis de uma transformação irreversível.

Desconstruir um discurso é, pois, buscar, nas profundezas, o movimento das forças: que forças foram intensificadas? Que forças combatidas? Que identidades reforçadas e que identidades destruídas? Que valores e crenças fazem variar as intensidades e oscilar as distribuições de poder? Mas, como medir objetivamente um valor ou crença? Unicamente com a *quantidade* de potência que foi *aumentada* e *organizada* (cf. Kossovich, 2004, p. 90). Trata-se, então, de analisar práticas articulatórias que definem quais divisões são ou não válidas, quais trajetórias no campo de discursividade devem ou não se tornar efetivas, que fronteiras devem ser demarcadas, ou seja, de saber que relações podem se compor diretamente para formar uma nova relação mais “extensa”, ou quais os poderes podem se compor diretamente para constituir um poder, uma potência mais “intensa” (Deleuze, 2002, p. 131).

A desconstrução revela o caráter discursivo e, logo, contingente de todas as identidades sociais e seu substrato político, ou seja, as/os identidades/interesses sociais não são o ponto de partida da política, mas algo que é construído, mantido ou transformado nas e através das lutas políticas (Torfing, 1999, p. 82). A desconstrução se caracteriza por destacar um elemento do discurso analisado cuja ambiguidade, contraditoriedade ou oscilação de sentido revelaria a abertura de sentido do discurso, assim como a arbitrariedade das decisões tomadas pelos sujeitos sociais, incluindo a metodologia científica adotada pelos pesquisadores, na tentativa de controlar o deslizeamento de sentido, ou seja, a instabilidade semântica de seu

próprio discurso, sempre sujeito a ambiguidades, mal-entendidos, mal-ditos, não-ditos...

Todavia, a desconstrução não pode, de acordo com Derrida (1971), ser entendida como um conceito ou como um método, sob pena de absolutamente não entendermos a novidade do pensamento desconstrucionista, que tenta subverter as próprias noções de conceito e método, duas noções centrais no pensamento e prática científicos. Num primeiro momento, a desconstrução visa a inverter a hierarquia dos conceitos, procurando pensar o segundo termo como principal e originário. Na relação entre causa e efeito, por exemplo, este é tradicionalmente entendido como secundário e derivado daquela. Mas, em nossa experiência, primeiramente constatamos a manifestação do efeito, para então remontarmos a suas causas. Assim concebido, o efeito é que deveria ser tido como originário, pois é por causa dele que um fenômeno pode ser concebido como causa. Em outras palavras, numa perspectiva desconstrucionista, o efeito é entendido como a causa de sua própria causa. Pensar o termo inferior como principal, produzir o derrubamento da hierarquia, como sugere Derrida, constitui, desse modo, o primeiro passo na dinâmica de uma abordagem desconstrucionista.

Contudo, permanecendo simplesmente nesse momento de inversão, continuaremos ainda presos a uma perspectiva logocêntrica. Uma oposição hierárquica, mesmo sendo invertida, continua sendo hierárquica. A prática da desconstrução, portanto, consiste em inverter a hierarquia tradicionalmente estabelecida entre um conceito e seu oposto correlato, para em seguida estabelecer, não a redução de um conceito a outro, mas sim o jogo de incessante alternância de primazia de um termo sobre o outro, produzindo, assim, uma situação de constante indecisão. Não existe princípio, fundamento ou conceito que seja anterior ou esteja fora do jogo de diferenças que operam em qualquer discurso. O mesmo pode

ser dito, por exemplo, da relação epistemológica entre sujeito e objeto: quem tem primazia?

Uma das principais características da abordagem desconstrucionista, tal como praticada por Derrida, é a apropriação e utilização de conceitos derivados de um sistema de pensamento para, ao final, mostrar como esse sistema não funciona, ou para mostrar a contingência de seu funcionamento. Voltando ao exemplo anterior, se afirmarmos que o efeito é a causa que faz com que a causa possa ser concebida enquanto tal, estaremos usando o conceito de causa para questionar o próprio sistema da causalidade, no qual esse conceito se fundamenta.

De acordo com Derrida, “a estrutura, ou melhor, a estruturalidade da estrutura, embora tenha sempre estado em ação, sempre se viu neutralizada, reduzida: por um gesto que consistia em dar-lhe um centro, em relacioná-la a um ponto de presença, a uma origem fixa” (1971, p. 230). Esse centro seria então uma condição necessária para a substituição dos elementos no interior de uma estrutura, mas, ao mesmo tempo, um elemento dessa estrutura que não se presta à substituição. Nesse sentido, podemos dizer que, paradoxalmente, o centro está, ao mesmo tempo, dentro da estrutura e fora dela. Isso permite a Derrida afirmar que o conceito de “estrutura centrada”, embora represente a própria coerência, uma condição do conhecimento científico, é contraditoriamente coerente (Derrida, 1971, p. 230). Na prática da desconstrução, portanto, não se trata de reduzir o exterior ao interior, nem de celebrar anarquicamente o predomínio do conceito de fora sobre o de dentro, mas, a partir dessa oposição, procurar pensar o jogo que a antecede e a torna possível. Portanto, mais que um método, a desconstrução procura pensar as condições contingentes que tornam possível um método, superando os deslizamentos de sentido ou indecidibilidades que o constituem.

Como abordagem própria da teoria política do discurso, a desconstrução possibilita, portanto, problematizar os pontos de

partida, tanto empíricos quanto teórico-metodológicos, e as condições de possibilidade da própria pesquisa, evidenciando suas indecidibilidades, contingências e, por conseguinte, suas decisões e compromissos ético-políticos.

Referências

- DELEUZE, G. *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.
- DERRIDA, J. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- FAVRET-SAADA, J. Ser afetado, de Jeanne Favret-Saada. *Cadernos de Campo*, revista de antropologia da USP, São Paulo, n.13, s/n, p. 155-161, 2005.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 143-275.
- GOLDMAN, M. Jeanne Favret-Saada, os afetos, a etnografia. *Cadernos de Campo*, revista de antropologia da USP, São Paulo, n. 13, s/n, p. 149-153, 2005.
- KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 32-51.
- KOSSOVICH, L. *Signos e poderes em Nietzsche*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2004.
- MOLES, A.; ROHMER, E. *As ciências do impreciso*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- OLIVEIRA, G. G.; OLIVEIRA, A. L.; MESQUITA, R. G. A teoria do discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./dez. 2013.
- PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 17-31.
- SALES JR., R. L. Democracia: o não-dito racista. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 229-258, novembro de 2006.
- SALES JR., R. L. *Raça e justiça: o mito da democracia racial e o racismo institucional no fluxo de justiça*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2009.

SCOTT, J. C. *A dominação e a arte da resistência: discursos ocultos*. Lisboa: Letra Livre, 2013.

TORFING, J. *New theories of discourse: Laclau, Mouffe and Zizek*. Massachusetts, EUA: Blackwell Publishers, 1999.

POLÍTICAS DE CURRÍCULO EM UM ENFOQUE DISCURSIVO: NOTAS DE PESQUISA

Alice Casimiro Lopes¹

Introdução

Meu propósito é de que este texto venha a ser uma introdução a alguns dos possíveis caminhos para a pesquisa das políticas de currículo em um enfoque pós-estrutural, especialmente com base na teoria do discurso. Escrevo sobre um “vir a ser”, procurando enfatizar a imprevisibilidade da interpretação de qualquer texto. A leitura pretendida aqui nunca se efetivará plenamente. É impossível a compreensão plena de qualquer sentido suposto como carreado pelos significantes de um texto. Primeiramente, porque qualquer leitura depende do futuro e imprevisível leitor, bem como do contexto no qual esse leitor realizará sua leitura particular. Escrevo para um leitor potencial, pesquisador iniciante ou experiente em políticas de currículo, inserido nas instituições onde se lê português, possivelmente interessado no tema, mas não tenho contro-

¹ Professora Associada de Currículo na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (www.proped.pro.br), pesquisadora nível 1B do CNPq, Cientista do Nosso Estado Faperj e Procientista FAPERJ/ UERJ. Pesquisa realizada com bolsa de Pós-Doutorado Sênior do CNPq no IEL/UNICAMP.

le sobre quem lerá este texto. Busco cativar esse potencial leitor, construo o texto na inter-relação com outros tantos textos acadêmicos, escritos por mim ou por outros, de forma a tentar produzir relações que potencializem esse interesse, mas não tenho controle sobre a intertextualidade aberta por cada nova leitura. Tampouco tenho controle sobre os contextos de leitura.

Radicalizando essa primeira conclusão atinente aos estudos de análise do discurso, a teoria do discurso defende que essa impossibilidade de compreensão plena de um significado dos textos (qualquer texto) concerne tanto à precariedade dos contextos (instituições, escolas, universidades, campos de estudo) quanto à incompletude das identificações dos sujeitos (escritores, leitores, pesquisadores, atores sociais). Tal impossibilidade é da ordem da flutuação de sentidos nos significantes. Sujeitos, significados, identidades e contextos não são pré-existentes de forma a que se possa conhecê-los para se extrair deles os contornos definidores dos sentidos de uma leitura.

Mesmo porque, “todo conhecimento já é, sempre e de imediato, uma tradução” (Siscar, 2013). Há expectativa de uma leitura única ou consensual de um texto acadêmico, científico ou normativo, algo que, até certo ponto, não se espera de um texto literário, mesmo já tendo sido posta em cheque essa separação entre gêneros textuais (Arrojo, 1993). Ainda assim, qualquer monismo na interpretação desses textos é também decorrente das restrições estabelecidas em dadas relações de poder. Estas restrições, contudo, nunca se realizam em plenitude. Como Derrida (apud Derrida; Bennigton, 1996, p. 120) nos ensina, “nenhum texto, nem mesmo o texto da lei que todavia sonha com isso, prescreve uma leitura inevitável – não seria leitura se fosse inevitável; mas texto algum autoriza o “qualquer coisa” puro, o que também não seria uma leitura”.

Gosto da opção de Ottoni (2005), que busca relacionar tradução e leitura para assim defender que todo texto é legível e ilegível

simultaneamente. Tal como ele, faço aqui uma aproximação entre traduzir e ler para relacionar compreensão e interpretação de textos com a perspectiva discursiva. Textos são legíveis e ilegíveis não por uma escolha de quem escreve ou por uma característica intrínseca ao modo de estruturar a escrita, mas porque há linguagem, excesso de enunciação e intervenção do sujeito. Entre o legível e o ilegível, textos permanecem sendo escritos.

Escrever textos é um investimento radical, porque sem determinismos ou garantias. Um trabalho ao qual me dedico sem acreditar em uma clareza didática que permitiria, a qualquer leitor interessado em educação, compreender uma suposta totalidade de um conhecimento apresentado. Assim como há o trabalho da escrita, sobre pressupostos teóricos e argumentações que tentam projetar determinados sentidos e significados, também há – e haverá para este texto, espero eu – o trabalho de leitura e de produção de outras interpretações imprevistas. Invisto na possibilidade de que estudantes, pesquisadoras/es, professores/as que trabalham com o tema, em uma interpretação discursiva ou não, possam considerar produtivo este debate sobre potencialidades, mas também sobre dificuldades, da investigação com os enfoques discursivos. Afirmo tais potencialidades e dificuldades com base nas pesquisas realizadas pelo grupo de pesquisa que coordeno.

No que concerne à teoria de currículo, a teoria do discurso tem sido produtiva ao des-sedimentar os fundamentos de questões usualmente enunciadas no debate curricular: como contemplar a diferença de grupos particulares e questionar o universalismo de um currículo acadêmico? Como contribuir para construir um projeto de mudança social, embasado na distribuição igualitária do conhecimento, e ainda contemplar as diferenças? Por intermédio da perspectiva discursiva de Laclau, é possível interpretar tais enunciados como embasados em uma oposição simples entre identidades supostas como isoladas: *algo* que se supõe universal (currículo comum acadêmico) e *algo* que se supõe particular (o

currículo da diferença). Essa mesma oposição permanece em propostas de um currículo comum complementado por um currículo adaptado às particularidades, uma vez que a ideia de complementar supõe manter intactas as identidades que se complementam. Com a perspectiva discursiva, tais identidades – currículo comum e currículo da diferença adaptado às particularidades – são postas em crise, desestabilizadas e interpretadas como inseridas em uma disputa política que as torna precárias e incomensuráveis entre si. O currículo comum – por vezes conhecimento escolar suposto como essencial a todos, um universal – passa a ser interpretado como um particular que se hegemoniza.

A teoria do discurso tem sido produtiva também, no meu modo de ver, para o campo educacional de forma mais ampla por valorizar as dimensões conflituosas e indeterminadas, porque contingentes, da política. A política é concebida de forma não racionalista, sem um centro que determine sua direção, sem sujeitos conscientes e identitariamente orientados para dada estratégia teleológica. Perspectivas prescritivas, ou mesmo propositivas com base em fundamentos fixos, são questionadas, porque as bases nas quais supõem estar assentadas de forma definitiva são des-sedimentadas. Os sujeitos são plasmados por uma agência que implica responsabilidade por decisões tomadas em terrenos indecidíveis, assumindo seu caráter faltoso, incompleto, radical. Por meio dessa interpretação, vêm sendo favorecidas teorias curriculares que responsabilizam (em um sentido que se quer distante da *accountability*), mas por isso mesmo empoderam os atores sociais nos diferentes contextos sociais, dentre eles a prática das escolas.

Admitir a contribuição significativa da teoria do discurso para a pesquisa educacional e curricular não significa, contudo, desconhecer as dificuldades teórico-estratégicas associadas aos enfoques discursivos. Talvez a principal dificuldade esteja na própria constituição de uma teoria de currículo discursiva. A teoria do discurso é uma teoria política, referente ao que em inglês se denomina *politics*

(relativo às instituições governamentais e ao poder institucionalizado). Mais raramente é pensada para o campo da política de currículo, que no inglês se distingue como sendo do registro da *policy* (relativa à normatividade de uma forma mais ampla, aos usos do poder). Pesquisar por meio do enfoque discursivo não é desenvolver uma aplicação de noções da teoria do discurso em outro campo, mas uma reconfiguração dessas noções para outra problemática. Por sua vez, a teoria do discurso possui uma dimensão de intervenção social e cabe repensar essa intervenção no currículo, um campo que se mobiliza fortemente contra os rastros prescritivos de sua história.

Começo, então, com uma breve explanação sobre as mudanças no sentido de política e de currículo por meio dos enfoques pós-estruturais, com foco nas dimensões instáveis da linguagem. O objetivo é expor como a flutuação de sentidos nos significantes implica a precariedade de subjetivações, significados, contextos e identificações. O currículo e a política se inserem nessa precariedade. Em seguida, procuro responder o que possibilita, na flutuação de sentidos nos significantes, certa estabilidade que viabiliza a comunicação e a política. Passo posteriormente a apresentar como a mudança de problemática nos impõe outras formas de investigar e faço isso tendo em vista principalmente as pesquisas realizadas por mim e pelas/os doutorandas/os do grupo, muitas/os atualmente já formadas/os. Concluo argumentando contra toda prescrição curricular e defendendo como concebo a intervenção da pesquisa nas políticas de currículo.

A instabilidade na significação: a discursividade e o diferir

A perspectiva de que a linguagem constitui o social, os sujeitos e as identidades é instituída pelo enunciado da relação arbitrária entre significante e significado na linguística de Saussure, sendo genericamente denominada virada linguística. Com o pós-estru-

turalismo e a ruptura do signo em Derrida, aprofunda-se a relação entre a linguagem e todo processo de significação. Como discute Arrojo (1992), Derrida demonstra que Saussure se baseia na ilusão de que o significado de um significante possa ser algo além de outro significante.

Não cabe neste capítulo discorrer sobre as questões teóricas específicas que se derivam dessa virada e tampouco apresentar o pensamento de Derrida ou de Saussure de forma tão breve. Quero situar apenas como essa virada radical, pela qual há um esfacelamento discursivo que rompe com as fronteiras entre interior e exterior dos discursos, é uma crítica ao logocentrismo, com implicações para as formas de serem lidos os textos curriculares. Isso faz com que tanto propostas quanto práticas curriculares sejam concebidas como textos, uma vez que são submetidas à interpretação mediada pela linguagem. Não há uma verdade nessas propostas e nessas práticas a ser extraída por um acesso direto. Propostas e práticas não são concebidas como identidades isoladas e hierarquizadas. São textos submetidos a leituras; leituras que produzem significados, sujeitos e identidades contextuais.

Como os que trabalham com a teoria do discurso não se cansam de repetir, toda significação é provisória, precária e contingente. A provisoriedade, a precariedade e a contingência não caracterizam um fenômeno contemporâneo, expressando a ruptura com um passado em que a permanência, a solidez, bem como a obrigatoriedade e a previsibilidade dos eventos estivessem garantidas. Sendo atinentes à discursividade, tais dimensões são expressões humanas para todos os espaços-tempos constituídos pela linguagem.

O logocentrismo fundamenta diferentes teorias e tem por pressuposto a concepção de uma estabilidade do significado (Arrojo, 1992). Há um fundamento concebido como capaz de garantir uma origem primordial a ser acessada no texto. Ainda segundo Arrojo (1992), o logocentrismo está na base da ideia de separação entre compreensão (extrair uma informação/uma apresentação) de um

texto e a interpretação (criar sentidos no texto). A compreensão, nesse enfoque, remete à pretensão de que se pode ter acesso à realidade, de que há um sentido literal baseado em um sujeito consciente, plenamente constituído, capaz de ter uma relação com o objeto de forma pura, imparcial e determinista. A decisão sobre quais significados são concebidos como verdadeiros depende de sua fonte: o sujeito que fala ou a realidade descrita. Em todas essas ideias há a suposição de uma origem primordial, imune à tradução, ao diferir. É pressuposta a existência de uma apresentação primeira anterior à representação, ao mesmo tempo em que se busca desvelar (tirar o véu de) a essência dessa primeira apresentação.

Na perspectiva logocêntrica, toda tradução – de um sistema linguístico a outro ou no interior de uma mesma língua – é em algum nível sujeita à deturpação, uma vez que não representa adequadamente a verdadeira origem, o texto original, a fala enunciada por um sujeito pleno, a realidade primeira a qual se faz referência. A escrita no âmbito do logocentrismo é, para Derrida (2008, 2009), um exemplo dessa representação deturpada, uma vez que tenta representar a fala, a presença do ser falante que seria a origem do significado verdadeiro.

Derrida (2008, 2009) questiona o logocentrismo como sendo embasado na metafísica da presença, ou seja, na ilusão de que um signo realiza a presença de algo exterior a ele mesmo: a presença do significado ao qual um significante se refere, a presença do objeto ao qual um enunciado se refere, a presença do sujeito que fala. Ainda segundo Derrida, o signo sempre é representação e não apresentação de uma presença plena. Como representação, o signo é submetido ao diferir, à tradução. O processo de representar (re-apresentar) não é puro reflexo de algo fora do signo, mas constituição de novos e diferentes sentidos.

O pós-estruturalismo em geral e a teoria do discurso em particular, sintonizados com a crítica ao logocentrismo e à metafísica da presença, questionam a suposição de uma linguagem transpa-

rente, fundamentada em um referente, em uma origem, em uma estrutura que possa garantir algo imune à deturpação, algo não diferido, uma presença ou um fundamento pleno que possam ser denominados como verdade. Se tudo é representação, não há origem, conhecimento original, ponto de partida, tampouco há essência, coisa-em-si, identidade fixa. Nessa perspectiva, o significado não está no texto, nem nas intenções de quem escreve/fala, ou em algo que possa ser denominado realidade. Qualquer significado é contextual, relacional, sempre envolve remeter um significante a outro significante e simultaneamente adiar o que poderia ser considerado um conceito, uma identidade, um sujeito, um objeto, uma finalização do processo de significar.

Qualquer identidade ou sujeito deixam de ser concebidos como tendo um centro fixo – uma estrutura – que garanta sua significação. Se identidade e sujeito são constituídos em relações contextuais, não há possibilidade de enunciarmos de uma vez por todas o que o sujeito é, o que uma identidade significa. Em diferentes contextos e relações, outras possibilidades de ser e de se identificar são produzidas. Não é o caso, todavia, de serem consideradas as noções de polissemia ou de pluralidade de sujeitos pré-definidos que podem ser acessados contextualmente em uma relação com o outro. Refiro-me a uma produção que só pode se dar em ato, como acontecimentos imprevistos, marcados pela contingência.

Na teoria do discurso, noções como discursividade, heterogeneidade, lógica da diferença, significantes flutuantes e vazios são elaboradas de forma a expressar na política essa impossibilidade de significação última, a não fixação das identidades e subjetividades, a impossibilidade de fundamentos estruturantes.

Para Laclau e Mouffe (2001), há um campo da discursividade como um *surplus* de sentido sempre pronto a subverter a significação, marcando a impossibilidade do fechamento final de qualquer discurso. Em obra mais recente (Laclau, 2005), a discursividade é por ele conectada à noção de heterogeneidade: todo excesso que

escapa às tentativas de objetivação. A impossibilidade de fechamento também é expressa pela noção de significantes vazios. Vale reiterar que não há qualquer sentido negativo nessa impossibilidade ou na ideia de esvaziamento. Significantes vazios não são significantes equivocados, que se modificam contextualmente, nem são significantes deficientes de significação ou ambíguos. Tampouco são decorrentes de uma incapacidade empírica de significar uma realidade múltipla e complexa para a qual não temos uma linguagem ou instrumentos de medida adequados que nos permitam (re) conhecê-la por completo. Como discute Laclau (1996), significantes vazios expressam a necessidade de nomear um objeto ou fenômeno ao mesmo tempo necessário à luta política e impossível de ser constituído plenamente. Para que uma sociedade, por exemplo, se identifique com a luta pela qualidade da educação e pela justiça social, os limites da objetividade dessa qualidade devem ser borrados e imprecisos. Caso assim não o seja, o envolvimento em sua defesa não será tão amplo. Esse ato de nomear limita a lógica da diferença e produz uma estabilidade na significação necessária aos acordos sociais, à ilusão de que uma totalidade foi alcançada.

Para Laclau (2005), a lógica da diferença é um modo de construir o social por meio da afirmação das diferenças entre as particularidades. Pode ser também compreendida como a lógica que expressa o processo constante de diferir. Particularizando cada vez mais as demandas sociais, mais se remete à multiplicidade de diferenças em diferentes contextos, mais se expressa o diferir. Todavia, apenas com particularidades isoladas não se constitui o social e a hegemonia.

Tal perspectiva contextual e relacional poderia levar a outro fundamento. Uma vez que há apenas subjetivações e identificações não fixas, o contexto – histórico, prático, situado – pode ser concebido como garantidor de algum nível de fixação nos significantes. Não é essa direção que a teoria do discurso propõe. Como afirma Culler (1981), todo significado é contextual, mas o

contexto não tem limites. Um contexto nunca é absolutamente determinável nem saturado significativamente (Derrida, 1991), na medida em que ele também está submetido à mesma disjunção entre significante e significado que o pós-estruturalismo concebe. Qualquer sentido suposto como original para um dado contexto é irrecuperável, porque os signos são desconstruídos e os significantes sempre podem ser inseridos em novas cadeias de significantes. Daí Derrida (2005) afirmar que inserir um texto em um contexto é o mesmo que o inserir em uma cadeia de substituições possíveis.

Tal ausência de fundamentos sólidos e definitivos, de bases racionais não-contextuais e não-relacionais para a tomada de decisões, insere a tomada de decisões na dinâmica deliberativa e argumentativa. Não a deliberação e a negociação que se supõe poder constituir um consenso, mas como fluxos argumentativos sempre conflituosos, mediados por relações de poder.

Por isso a busca do logocentrismo e da objetividade científica, apoiada nos fundamentos concebidos como sólidos (a natureza, a dialética, a matemática, a história, a ética, qualquer fundamento), passa a ser vista como tentativa de substituir a argumentação, a deliberação e a negociação humanas. Todo conhecimento, uma vez concebido como dependente do contexto, é marcado pelas falhas humanas, instituído em certas relações de poder. Qualquer concepção de um conhecimento objetivo e imparcial, lógico, racional e verdadeiro, qualquer identidade fixa e qualquer subjetividade plena nada mais são do que elementos cujas marcas de sua produção contingente são apagadas. Nas palavras de Arrojo (1992), só podem se constituir como ilusão provisória e precária.

Uma das consequências dessa interpretação é a de que não há uma melhor política, a política sem interesses, imune ao poder, as finalidades políticas mais corretas em qualquer contexto, a verdadeira política a ser apresentada em sua plenitude. As decisões políticas são aquelas tomadas em terreno indecível, sem uma determinação racional que as sustente ou justifique. É essa

dimensão indecidível – a indecidibilidade de toda tradução – que nos faz operar com apostas, com o razoável, a imprevisibilidade e a incerteza.

Mas se toda política está, desde já, submetida à tradução, torna-se um foco teórico-estratégico entender como é produzida a estabilidade e é constituído o social.

Produzindo a estabilidade: o discurso e a política

A afirmação dessa constante instabilidade na significação, desse fluxo do diferir, pode levar a alguns questionamentos sobre os processos de comunicação. Se a escritura é outra a cada novo ato de leitura, a cada acontecimento, por que certas estruturas de interpretação perduram (parecem perdurar) mais e algumas nos parecem eternas? Por que alguns sentidos se instauram como prevalentes? O que bloqueia, ainda que eventual e provisoriamente, o livre fluxo de significados nos significantes e possibilita algum nível de acordo para gerar comunicação? O que nos leva a investir em escrever, ler, educar, fazer política? Como são definidos os critérios e as regras – certa normatividade – capaz de levar a uma decisão política entre tantas possibilidades de significação do mundo social? Afinal, pode ser afirmado que, a despeito de toda flutuação de sentidos nos significantes, do constante diferir atinente à linguagem, há comunicação, educação e política em diferentes espaços-tempos.

Sob certo ponto de vista, o projeto da teoria do discurso está situado na tentativa de responder à problemática que leva à formulação dessas questões. Em relação a essa contra-argumentação, questiono primeiramente a concepção de que há política “a despeito” da instabilidade na significação. Nos termos de Derrida (1998), não haveria decisão política – tentativas de produzir estabilidade – se não estivéssemos tratando de um processo naturalmente instável. O mesmo Derrida ainda defende que, se a in-

decidibilidade segue habitando a decisão, a politização não cessa nunca, o que pode nos levar a concluir que a estabilização cria possibilidades de sua própria ruptura.

Para Laclau (1990), de forma diferente, mas não incompatível com Derrida (Norval, 2004), a política é o exercício da decisão que nos constitui como sujeitos. Decisões políticas são decorrentes de articulações e produzem discursos estabilizados, identidades e subjetividades. Permanece, contudo, a indecidibilidade. Toda opção política é sempre uma opção não obrigatória nem necessária em um conjunto de possibilidades. Como afirma Thomassen (2005), não existe decisão sem indecidibilidade e é por causa da indecidibilidade que nenhuma decisão é completa. Se decidir é um ato de poder, a hegemonia em dado contexto bloqueia o livre fluxo do significante. Esse bloqueio, contudo, é apenas parcial, não há o que se possa chamar de uma hegemonia total.

Para entender esta formulação de Laclau, é pertinente considerar o sentido conferido à hegemonia. Em sua teoria, hegemonia equivale ao discurso. Um discurso, constituinte de uma hegemonia, é efeito de uma prática articulatória. Os elementos de um discurso não são pré-existentes a essa prática. São produzidos em termos relacionais e contextuais na articulação. Isso leva a enfatizar que todo discurso é sempre passível de ser subvertido, está sempre sujeito a deslocamentos pela emergência de eventos que não podem ser integrados nessa mesma formação discursiva.

A articulação e seu efeito discursivo possibilitam essa estabilidade parcial na significação e, portanto, a formação de identidades. Uma das expressões dessa parcialidade é a existência de significantes vazios propiciando o fechamento da articulação. São eles que permitem a equivalência entre significados de diferentes elementos de um discurso. Não é a clareza de propósitos e finalidades que faculta a articulação discursiva. É o esvaziamento, a imprecisão condensada nos significantes vazios que permite a

identificação com uma demanda particular alçada à condição de universal (Laclau, 1996).

O fechamento da articulação discursiva é pautado pela lógica da equivalência. Usualmente as articulações, vinculadas à formação de grupos políticos, são concebidas em função de uma igualdade de propósitos e/ou identidades. Laclau rompe com essa perspectiva ao propor que a equivalência (nunca igualdade) depende do antagonismo a uma diferença expulsa da cadeia articulatória. Essa diferença é um exterior contra o qual todas as outras diferenças incluídas na totalidade se antagonizam e se tornam equivalentes, abrindo mão de suas particularidades.

Pelo antagonismo, Laclau expressa mais uma vez seu antiesencialismo. Na relação antagonista “nós” contra “eles”, forma usual de expressar lutas políticas diferentes, o antagonismo não é decorrente de identidades previamente constituídas que se negam. As identificações de quem somos “nós” e quem são “eles” se constituem pela relação antagonista; as identidades em uma relação antagonista são interdependentes e estabelecidas em decorrência da contraposição mútua e constitutiva: só posso afirmar que algo ameaça certa identidade se simultaneamente afirmar a existência dessa mesma identidade. Afirmar as identidades Ocidental e Oriental na luta política contemporânea, discute Laclau (1990), não se baseia em um conjunto de características comuns a diferentes povos inseridos em cada uma dessas classificações. Índia, China e Islã são tão diferentes entre si (*e em si*) quanto Estados Unidos, Alemanha e Brasil. A construção da significação que conferimos ao Oriente é um resultado não necessário nem obrigatório de um discurso sobre o Oriente produzido no Ocidente, e com o poder deste nas lutas geopolíticas. Este discurso sobre o Oriente torna equivalentes múltiplas diferenças, muitas vezes significadas como o estranho, o inimigo, “os de fora”. Nessa perspectiva, o Oriente não é representado como formado pelas identidades que não são ocidentais. O Oriente é representado como um antiocidente.

Laclau (1990) insiste em afirmar que o antagonismo é o limite de toda objetividade², o que significa dizer que não há nenhum sentido objetivo no antagonismo: ele é aquilo que impede a objetividade/identidade/subjetividade de se constituir plenamente. Nesse sentido, se expressa apenas pela ausência, não pela presença.

Concordo com Duque-Estrada (2004) quando conclui, com base em Derrida, que toda a construção de uma equivalência que garanta uma articulação em torno de um “nós” na política é sempre performática e sujeita ao questionamento da universalização pretendida. Sempre é possível perguntar: Quem somos nós? Quem são eles? Estendo tal conclusão para qualquer relação antagônica: sendo sempre performáticas, o questionamento da relação antagônica é parte do movimento que mantém potente a crítica à hegemonia instituída.

Laclau (1996) afirma também que as lógicas da diferença e da equivalência estão sempre imbricadas e em tensão. Não é demais repetir que a equivalência subverte a diferença e ao mesmo tempo permite a articulação. Essa identidade diferencial excluída da cadeia de significação é um exterior constitutivo dessa mesma cadeia e simultaneamente um antagonista da existência dessa cadeia. É assim a condição de possibilidade e de impossibilidade da articulação – um indecível.

Poderia ser contra-argumentado que, no caso da tomada de decisões políticas educacionais, caberia limitar os processos de diferir, operar com os sentidos consensuados, os dispositivos culturais universalizados, com a ordem instituída sobre o caos. Afinal, educação e currículo se vinculam à projeção de identidades das futuras gerações, aos nossos filhos e filhas, e guarda forte vínculo com a tradição e a ideia de legado e solidariedade entre gerações.

2 Ficaré para outro texto discutir como o limite da objetividade é posteriormente pensado na teoria do discurso como limitado pela heterogeneidade e pelo deslocamento. Para tal discussão, ver Thomassen (2005).

Por meio do currículo e da educação de forma mais ampla, se espera poder garantir a permanência do que há de melhor na sociedade.

Em relação a esse ponto, saliento a importância de valorizar os vínculos de todo projeto educacional com a mudança social e não apenas com a permanência. Ou melhor, permanência e mudança não podem ser pensadas como um par dicotômico, em que um termo se dispõe contra o outro, ou a despeito do outro. São pensados aqui de forma mutuamente constitutiva: dizer o mesmo, é de algum modo desconstruir a tentativa de ser idêntico; se dispor à mudança, é sempre partir de algo que já começou.

Nessa perspectiva, organizar projetos educativos, defender a constituição de certas identidades, fazer valer certas tradições, lutar para manter o que supomos ser melhor deve ser pensado como articulado à mudança social, afirmando que tais projetos, identidades e tradições estão inseridos em uma política que pressupõe negociar com o outro – as “novas gerações”, por exemplo – o que se pretende instituir. Parece-me que um projeto educativo só se coaduna com a mudança social se o julgamento sobre o que “somos de melhor” estiver sempre aberto à contestação. Pressupor normas que estabeleçam de uma vez por todas qual o melhor projeto educativo, qual o melhor conhecimento, as melhores atividades na escola, os valores válidos, o melhor currículo, o melhor porvir pode facilmente se inserir na lógica autoritária de decidir no lugar do outro.

Essa interpretação, no meu modo de ler, é corroborada por Laclau (2002, 2008, 2014) em sua crítica à normatividade na política. Conforme abordei em Lopes (2015a), não há sujeitos onipotentes que escolhem ou decidem fora de dadas formações discursivas. Sujeitos escolhem e decidem contextualmente, contextos são constitutivos da decisão. Muitas das estratégias políticas consistem em invisibilizar o poder e a contingência associada à decisão, fazendo com que dada normatividade seja apresentada como necessária, obrigatória e universal, única possibilidade de

reposta a um dado contexto, ao invés de ser assumida como uma dentre tantas possibilidades.

Nessa perspectiva, a política está diretamente conectada ao poder e o poder, como propôs Foucault, não tem um sentido negativo, meramente coercitivo ou repressivo. A política envolve os atos de poder que tentam fixar sentidos nas relações sociais, ao mesmo tempo em que produzem mudanças no que se encontra fixado. O exercício do poder é sempre a decisão entre possibilidades constituídas em um terreno indecível, implicando a exclusão de outras possibilidades, muitas delas impossíveis de serem nomeadas. Não há um rol de opções sobre o que decidir para que se faça a escolha da melhor decisão, a mais racional. As possibilidades se constituem na situação concreta, no ato de decidir. Uma vez instituída a decisão, é possível apenas se responsabilizar pela decisão tomada argumentando por sua razoabilidade. Também como afirmei anteriormente (Lopes, 2015a), o fato de haver decisão e com isso ser fechada a significação de forma precária e provisória, nos faz agir como se fôssemos deuses, mas não é um alibi para desconsiderarmos a precariedade da experiência do “como se fôssemos”. Essa precariedade normativa, bem como o caráter contingente de uma decisão tornam irrelevante, para Laclau (2014), a pergunta sobre os fundamentos e regras que nos levam a decidir. As decisões só podem ter sua veracidade – valor de verdade – sustentada dentro de ordens discursivas contextuais e para os sujeitos constituídos nessas ordens. Não há um lugar fora da ordem discursiva a partir do qual se possa justificar uma decisão, uma vez que o próprio enunciado que leva à construção das opções políticas é constituído contingencialmente.

Nesse sentido, a teoria do discurso pode ser também considerada uma teoria da decisão política, bem como uma teoria que valoriza, e de certa forma prioriza, a dimensão política na constituição dos significados estáveis. Se o caos, o livre fluxo dos significantes, o diferir, a instabilidade e o vazio nos constituem, qualquer

significado estável, qualquer estabilidade identitária só pode ser constituída politicamente, como decorrência de uma decisão política. Tal forma de interpretar, a meu ver, tem implicações importantes para a pesquisa em políticas de currículo.

Investigando políticas de currículo

A partir desses dois movimentos discutidos até aqui – instabilidade e estabilidade na significação, discursividade e discurso, lógica da diferença e lógica da equivalência –, são reconfiguradas as formas de investigar e interpretar as políticas de currículo e o próprio currículo. É aprofundado o caráter elusivo do currículo. Currículo é um texto (Lopes; Macedo, 2011) e como tal não tem uma significação fechada e definitiva no âmbito da teoria curricular. Ao ser lido, expressa seu poder de produzir certas identificações e subjetividades, mas simultaneamente tem esse poder contestado, sendo submetido à tradução.

As políticas de currículo são concebidas nesse registro como as lutas para produzir o texto curricular, para controlar sua tradução e sua leitura, mas igualmente como as disputas envolvidas no processo de traduzir e assim contestar as leituras e interpretações hegemônicas. As políticas de currículo são também conflitos entre representações sobre o que vem a ser currículo, bem como entre as identidades e subjetividades projetadas por essas representações.

Uma das tentativas do grupo de pesquisa por mim coordenado é investigar como se desenvolvem tais disputas e conflitos, como se desenvolvem as lutas políticas para tentar frear a significação do que vem a ser currículo em certo momento histórico, mas igualmente tentar explicitar as contingências do que se apresenta como fundamento do social, desestabilizar o que se apresenta como obrigatório, necessário. No processo de investigação e crítica do atual movimento em defesa da Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), por exemplo, entramos nesse debate com a perspectiva de evidenciar o caráter particular e situado de uma opção curricular apresentada como universal (Cunha, 2015a; Lopes, 2015b).

No processo de pesquisa, estamos a todo tempo envolvidos tanto em entender a política que possibilita a constituição de discursos capazes de bloquear o diferir constante do currículo, quanto em reiterar que o que se supõe estabilizado é submetido à tradução. Em sintonia com Ottoni (2005), tentamos flagrar como outro o que supomos como mesmo. Essa é uma das grandes dificuldades do trabalho de investigação, pois na eventual opção por focalizar os processos de instabilidade ou os de estabilidade da significação, é possível minimizar e mesmo desconsiderar que essas dimensões estão constantemente imbricadas.

No que concerne ao material empírico investigado, nosso grupo de pesquisa tende a tratá-lo como superfície de inscrição, que faculta leituras, nunca totais ou totalizantes, de sentidos dispersos das práticas discursivas. A escolha do conjunto de textos – sua quantidade e especificidade – a ser investigado é decisão sustentada pela problemática de pesquisa, não pode ser definida e justificada sem que se tenha em conta o que se quer investigar e as condições do trabalho a ser realizado (tempo e acesso aos textos, questões de pesquisa, densidade dos textos disponíveis). Documentos curriculares, assinados ou não no âmbito da esfera oficial, documentos de apoio à elaboração das propostas curriculares, sites na internet, textos acadêmicos, propostas curriculares produzidas nas mais diferentes instituições, dentre elas as escolas, debates curriculares em congressos educacionais, textos de divulgação sobre políticas curriculares, entrevistas com atores sociais atuantes na política são alguns dos possíveis textos investigados.

Por sua vez, os sentidos não estão no texto para serem “achados” pelo uso de uma metodologia precisa ou para serem lidos como transparentes. Todo processo de interpretação é desenvolvido por intermédio da teoria e sua razoabilidade deve ser defen-

didática, argumentada teoricamente. Apresentar extratos dos textos investigados não é evidência explícita suficiente do que se quer defender: é parte da construção argumentativa da tese ou posição a ser defendida. A interpretação dos textos, por sua vez, deve levar em conta o contexto das práticas discursivas, inserindo-os nas relações de poder que levaram a sua produção.

Todas as escolhas dos caminhos de pesquisa dos documentos precisam ser justificadas, uma vez que afirmar a inexistência de origem do significado e, portanto, de um ponto de partida de sua investigação não implica considerar que *tanto faz* o ponto de onde se parte. Afirmar esse *tanto faz* é, ao contrário do que usualmente se supõe, instaurar um fundamento capaz de garantir um *tanto faz*. Como discute Bennington com Derrida (1996, p. 23), “o algum lugar onde se começa sempre é sobredeterminado por estruturas históricas, políticas, filosóficas, fantasiosas, que não podemos por princípio jamais explicitar totalmente nem controlar”.

De forma muito menos frequente, o grupo tem recorrido à observação de práticas nas escolas, ainda que sentidos dessas práticas sejam interpretados como inseridos nas propostas. Vale destacar, todavia, que também essas práticas são um texto a ser interpretado na perspectiva discursiva. Procuramos estar vigilantes para o risco de uma tendência realista que concebe a escola como a origem para o verdadeiro sentido do currículo, como criticado em Lopes e Tura (2017). O grupo procura se manter atento também para a desconstrução de representações sobre a escola como um lugar da prática dissociado da política. Como discutido por Lopes e Macedo (2017) para as políticas curriculares, tal dissociação tanto pode levar a escola a ser tratada como lugar da falta e da mera aplicação de políticas quanto pode fazer com que ela seja considerada como *locus* do autêntico protagonismo docente e como redentora por meio do conhecimento. Qualquer uma dessas representações, no nosso entendimento, ainda seguindo Lopes e Macedo (2017), cria dificuldades para as políticas de currículo, na medida em que

oscilam entre restringir a atuação docente aos aspectos metodológicos, fragilizando a profissão, e impulsionar os docentes para uma sensação de fracasso desmobilizador, já que seu protagonismo nunca consegue dar conta das grandes dificuldades educativas a serem enfrentadas.

Algumas vezes, para operar com um volume maior de textos, ampliando assim as possibilidades de interpretar flutuações de sentido, pesquisas realizadas no grupo fazem uso do software Wordsmith (Craveiro; Lopes, 2015; Oliveira, A., 2012). Nesse caso, uma das dificuldades enfrentadas consiste em evitar certa lógica de fixação entre significante e significado que perfaz o referido software. A opção, nesses estudos, é a de buscar submeter essa ferramenta à teoria do discurso, utilizando-a sobretudo para organização do material empírico e identificação de significantes prevalentes. A investigação desses significantes nos parece potente e faculta interpretar quais sentidos são mobilizados em sua circulação, bem como as associações entre significantes que vão sendo produzidas em decorrência de certas articulações políticas. Em nossas pesquisas, os significantes qualidade da educação, conteúdos essenciais, conhecimento, competências, integração curricular são alguns daqueles que mobilizam sentidos nessa luta política, têm seus significados disputados e a eles temos dado particular atenção.

Outra estratégia que vem sendo utilizada em trabalhos da área e o grupo começa a explorar é a de identificar cadeias de substituições de significantes, tentando entender como elas expressam equivalências constituídas nas políticas. Com essa estratégia, Clarke (2012), por exemplo, conclui, a partir da investigação discursiva do documento *Quality Education: the case for na Education Revolution in our schools* no contexto das atuais políticas educativas para qualidade e equidade na Austrália, como se organiza a cadeia de equivalência de significação da política educativa. O autor identifica como “produtividade crescente mais

inclusão social” são metonimicamente substituídas na política e tornadas equivalentes à qualidade da educação, qualidade de ensino, flexibilidade de escolha, transparência, *accountability* e testes de alto risco publicamente relatados.

A noção de antagonismo tem sido central em vários estudos educacionais em um enfoque discursivo (Lapping, 2005; Lugg, 2009), visando tentar entender como se sustenta uma articulação. No grupo que coordeno não tem sido diferente. Na investigação sobre as disputas em torno da qualidade da educação (Matheus; Lopes, 2014), é concluído que o antagonismo entre projetos sociais produziu duas diferentes identificações relativas à qualidade da educação: o discurso da qualidade social e o discurso da qualidade que se quer total. O discurso de qualidade social é produzido por uma adjetivação que expulsa da cadeia articulatória os sentidos vinculados à qualidade total. Dessa forma, ambos os discursos se constituem mutuamente. Esses dois discursos antagonicos, todavia, tornam-se equivalentes em outro momento. A equivalência entre sentidos de conhecimento favorece a hibridização de sentidos da *qualidade social*, bandeira levantada pelos movimentos sociais, com sentidos da *qualidade que se quer total*, vinculados à lógica do mercado e da sociedade global. Nesse caso, a questão do antagonismo torna-se mais complexa: o currículo passa a ser representado como a forma de combater a educação sem qualidade que ameaça o desenvolvimento do país e também como tentativa de bloqueio da ameaça externa ao projeto de justiça social. Dessa forma, sentidos de justiça social e de desenvolvimento social são articulados.

Em Craveiro e Lopes (2015), por sua vez, o foco é o efeito do antagonismo entre os projetos sociais nomeados como FHC e Lula – nomes de articulações políticas amplas e não de governantes – sobre a política de formação de professores. Por essa pesquisa, tanto é possível identificar aproximações entre os discursos produzidos por essas cadeias articulatórias, tal como um protagonis-

mo docente que oscila entre a culpabilização e a supervalorização das capacidades profissionais para atuar na mudança educacional, quanto são identificados sentidos diferenciais sobre a gestão e sobre a docência. Tais conclusões levam a não se estabelecer, ou ao menos relativizar, uma projeção das relações antagônicas estabelecidas na política social mais ampla (no inglês, *politics*) sobre aquelas estabelecidas nas políticas curriculares (no registro da *policy*).

Na investigação de Cunha (2015b), a noção de antagonismo é utilizada para interpretar a política de ciclos em Rondonópolis, Mato Grosso. Nesse trabalho, é defendido que a organização seriada e disciplinar é representada como a tradição que impede a garantia de conhecimento a todos, que ameaça a realização da identidade pretendida para os estudantes e, nesse movimento, ameaça também a constituição de uma sociedade democrática suposta como totalidade. Aprofundando a discussão política, é destacado que a base deste antagonismo é a afirmação da divisão social do trabalho na sociedade capitalista que constitui a sociedade.

Nessas três pesquisas, o foco é dirigido para operar com a noção de antagonismo e entender a constituição de um discurso que estabiliza certas significações de currículo, qualidade da educação, docência e escola. Uma das dificuldades na interpretação do antagonismo é a de que sua constituição deve ser também por meio de uma cadeia de equivalências, sempre constituída como representação. Por sua vez, como discute Laclau (2005), os antagonismos emergem em relações supostas como objetivas experimentadas contingencialmente como injustas ou erradas. Nesse sentido, são sempre simplificações do social, tentativas de produzir um fechamento impossível para o que é heterogêneo e marcado pelo constante diferir. Se esse aspecto não é considerado, pode levar à interpretação de que todas as lutas políticas sobre um tema em certo momento histórico se concentram no conflito antagônico em foco, minimizando a complexidade da política.

Sobre essa simplificação, o trabalho de Borges (2015, 2016) se debruça mais detidamente, salientando como certos discursos hegemônicos ganham o *status* de verdade. Essa pesquisa se dirige aos discursos da formação de professores, investigados por meio da interpretação de textos acadêmicos, com foco nos processos de sedimentação que produzem o deslocamento do discurso do sacerdócio ao discurso da profissionalização docente. A autora defende que esse deslocamento reedifica *posições conservadoras ainda que, em alguns momentos, essas posições marcadamente conservadoras tenham sido rejeitadas* (Borges, 2016, p. 76). Com esse duplo movimento, ainda segundo a autora, são destacadas tanto a estabilização quanto o diferir que abre para outros sentidos. De certa forma, também é dado relevo à investigação de como certas ideias são postas em marcha para certos fins e podem trair esses mesmos fins, abrindo possibilidades para sentidos imprevistos aos quais se supunha combater.

O antagonismo que constitui as articulações é também a expressão da ausência de plenitude das identidades: se *algo* é negado, sua plenitude é impedida, sua objetividade limitada. No processo de entender tais articulações, há então necessidade de manter uma vigilância para não essencializar identidades e subjetividades, seja na investigação, seja no relato da pesquisa. Risco constante, pois todo tempo operamos com fixações, temos a ilusão de lidar com objetividades puras. É muitas vezes tentador, ao longo da investigação em um enfoque discursivo, desconsiderar que articulações produzem subjetividades, indo em busca da descrição de identidades fixas supostas como (re)conhecidas. Listar grupos sociais pré-concebidos, descrever escolas, currículos, professores, governos, sindicatos, movimentos sociais, a economia pelo que foram no passado, em sua história, em nossa memória, sem considerar o que são (estão sendo, podem vir a ser) na luta política investigada é um caminho a ser evitado.

Esse é um paradoxo a ser enfrentado: a pesquisa envolve romper com o que se sabe, com sedimentações instituídas. A mesma pesquisa, no entanto, é realizada a partir do que se sabe ou do que se julga saber. Nesse sentido, toda pesquisa é também um processo de se auto-questionar. Questionar os pressupostos, as sedimentações com o qual o/a pesquisador/a opera na interpretação do mundo. Tentar produzir outro imaginário pedagógico. Essa produção depende dos deslocamentos do que se encontra sedimentado e tais deslocamentos não são uma decisão consciente dos sujeitos. Envolvem a formação de novos centros de poder e a pesquisa se insere nessa formação.

Uma opção que tenta combater esse essencialismo tem sido investigar, como sugerido por Laclau (2005), as demandas não atendidas na luta política (Dias, 2013; Dias; Lopes, 2014). O foco nas demandas é uma forma de admitir que não há uma suposta identidade dos grupos – os de esquerda, os de direita, os progressistas, os conservadores, os construtivistas, os comportamentalistas, os tradicionais, os renovadores, os da classe social alta e os da baixa – definindo suas reivindicações em uma política. São as demandas por certas posições e propostas que, uma vez articuladas, definem as subjetivações dos grupos e atores sociais.

Ao investigar a identidade de um movimento tal como, por exemplo, *Aqui já tem Currículo: o que criamos na escola...*, liderado pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), não se deve buscar algo em comum entre aqueles grupos e atores sociais que, no debate público, apresentam críticas à centralidade curricular, ora inscrita sob o nome BNCC (Cunha; Lopes, 2017). Tampouco implica verificar as identidades dos que apresentam registros no site do movimento. No que concerne à luta política discursiva, não há nada em comum entre tais grupos e atores sociais, exceto o fato de se antagonizarem – por linguagem e ações, práticas discursivas – à longa cadeia articulatória pró-centralidade curricular. É também porque as práticas discursivas em

torno da BNCC são representadas como uma centralidade curricular, inserida no contexto político atual, que tal articulação e tais identidades são possibilitadas. Nesse sentido, *Aqui já tem Currículo e BNCC* são nomes sem qualquer essência (politicamente nomeiam muito mais do que um movimento da ANPEd e uma proposta curricular federal), representações de uma luta política muito mais ampla e complexa. Na medida em que os movimentos crescem a ponto de a hegemonia de um ameaçar a significação do outro, será limitada sua objetivação no processo de significar o que vem a ser currículo e se instala um corte antagônico. Também desse modo, identificações *pró-centralidade curricular* e *anti-centralidade curricular* são constituídas, subjetivando grupos e atores sociais.

O recente movimento de ocupação de escolas e algumas Universidades no Brasil é outro bom exemplo de movimentos que merecem ter seus processos de articulação investigados. O movimento inicialmente enunciava demandas curriculares mais específicas, tendo se desenvolvido a partir de uma contraposição à reorganização curricular em São Paulo, proposta pelo Governo Alckmin, à Reforma do Ensino Médio e à PEC 241, propostas pelo Governo de Michel Temer. Estas demandas foram sendo articuladas a tantas outras demandas educativas – melhor infraestrutura nas escolas, melhores condições de ensino para os estudantes e de trabalho para os professores – e de outros movimentos, como o movimento feminista, o movimento de trabalhadores e o movimento *Fora Temer*. O ponto nodal *Ocupa Tudo* se tornou a expressão dessa longa cadeia articulatória cujas mobilizações lançam mão de significantes vazios, tais como *qualidade da educação*, *defesa dos direitos* e *nenhum direito a menos*. Ao ser produzida a ampliação de um *Ocupa Escola* para o *Ocupa Tudo*, as demandas curriculares foram enfraquecidas, perderam sua singularidade, mas a força do movimento cresceu, constituindo uma contraposição aos governos instituídos. Até o momento, não constitui uma hegemonia a ponto de produzir uma clivagem no contexto social mais amplo,

mas permanece tensionando e incorporando novas demandas, tal como a luta contra a Reforma da Previdência.

Nesse sentido, localizar uma contraposição pode ser o primeiro passo para entender a constituição de uma relação antagonônica, mas não é um passo suficiente. Realizar uma pesquisa da luta política e entender as identificações produzidas pelo antagonismo é que facultam interpretar os limites estabelecidos para a objetividade. Simultaneamente, é esse processo que permite interpretar a articulação de demandas, tendo em vista que o antagonismo possibilita a equivalência entre demandas.

Identificar uma demanda curricular, todavia, nem sempre é simples. Vale ler os textos e investigar contextos na perspectiva de interpretar reivindicações enunciadas, tais como a demanda por resultados melhores nas avaliações centralizadas, por distribuição de materiais didáticos disciplinares gratuitamente, pela inserção de uma disciplina ou de um conteúdo, pela organização em ciclos, pelo currículo interdisciplinar, dentre outras tantas. Todavia nem sempre tais reivindicações são explícitas e outras vezes a demanda – uma reivindicação que se julga não atendida – é enunciada em relação ao que já se alcançou, mas é considerado como estando sob ameaça ou em risco. É o caso, por exemplo, das demandas em torno da profissionalização docente.

Também em relação às demandas, vale investigar as ações políticas para projetar uma dada mudança. As demandas em torno de uma centralização curricular, por exemplo, podem ser identificadas também nos investimentos – financeiros e pessoais – para a divulgação das propostas centralizadas, na realização de eventos de divulgação de tais propostas, na forma como são organizadas e conduzidas as discussões sobre o tema. Nesses investimentos, articulam-se demandas pessoais, institucionais e profissionais às demandas curriculares. Reivindicar certa proposta curricular é também, muitas vezes, reivindicar um espaço de atuação profissional, uma expectativa de posto de trabalho, carreira e/ou prestígio pro-

fissional, uma escola para os filhos, a possibilidade de rendimentos econômicos, a viabilidade de espaços de poder, sem que necessariamente tais demandas sejam enunciadas diretamente.

Um conjunto de demandas específicas que tem merecido especial atenção do grupo de pesquisa é o das demandas disciplinares. Principalmente nos movimentos políticos em torno da significação do ensino médio, mas não apenas neles, são enunciadas reivindicações relativas às disciplinas. Tornam-se mais explícitas lutas em torno da inclusão de certas disciplinas no currículo, como assistido no recente debate sobre a Medida Provisória 746 de 2016 entendida como ameaça de exclusão das disciplinas Artes, Educação Física, História e Sociologia. Também no debate sobre a interdisciplinaridade, as competências, a contextualização, as expectativas de aprendizagem, ciclos, dentre tantos outros operadores com os quais são construídas propostas curriculares, demandas disciplinares são mobilizadas, principalmente se cada um desses operadores é interpretado como capaz de ameaçar a hegemonia da identidade de disciplinas específicas ou da disciplinaridade em geral.

Temos buscado investigar tais conflitos em torno da organização disciplinar (Abreu, 2010; Costa; Lopes, 2016a) por meio de uma noção não essencialista de comunidade disciplinar. A comunidade disciplinar deixa de ser concebida como o conjunto de atores sociais com formação e carreira profissional no registro disciplinar para ser concebida como as subjetivações produzidas por demandas disciplinares articuladas em uma dada luta política (Costa; Lopes, 2016b; Costa; Lopes, 2018). Com isso, a pesquisa de uma política curricular – por exemplo, as atuais lutas pela configuração do ensino médio – é dirigida às demandas disciplinares: o que se reivindica em nome das disciplinas escolares? Quais argumentos sustentam a demanda por uma disciplina escolar ou por conteúdos dessa disciplina? Como é valorizada a organização disciplinar? Em quais práticas discursivas são significadas as disciplinas?

No caso da atual reforma do ensino médio, as reivindicações pelo ensino de História, por exemplo, não são exclusivamente apresentadas por professores de História nesse nível de ensino ou por profissionais formados em História. Tais reivindicações, que associam a História ao pensamento crítico, à formação da identidade de nação e/ou à cidadania, são postas em marcha por diferentes atores sociais e, pela articulação dessas reivindicações não atendidas, é constituída uma subjetivação para a comunidade da disciplina escolar História (Oliveira, A., 2012).

Em estudo que focaliza as políticas de currículo com foco na formação do leitor (Santos, 2017), essa dinâmica é talvez ainda mais patente. As demandas articuladas que produzem um discurso pela formação do leitor envolvem tanto questões metodológicas específicas do ensino de Língua Materna e de Literatura, enunciadas por professores dessas disciplinas nas escolas, como mobiliza diferentes atores sociais por mais bibliotecas, por diferentes perspectivas teóricas para e sobre a leitura, pela formação do professor como leitor, pela valorização da literatura, pela distribuição de livros didáticos, em uma longa cadeia articulatória que significa a leitura como uma garantia de formação crítica para a mudança social.

Em outra direção, destacando as instabilidades na significação e as fraturas nos discursos instituídos, temos os trabalhos de Oliveira, M. (2016) e Trittini e Lopes (2017). Em Oliveira, M. (2016), mais uma vez é focalizada uma política regional, nesse caso, aquela dirigida ao ensino médio noturno da região de Assu/Mossoró e assinada pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte (SEEC/RN). A pesquisadora defende que esta proposta curricular é marcada pela tentativa de projeção de um currículo concebido como adaptado à realidade do trabalhador que estuda à noite. Nesse sentido, o foco é o de interpretar os movimentos da política que contestam a fixação de uma pretensa identidade desse aluno, bem como vão produzindo outros sentidos políticos locais.

É também destacado, pela investigação de sentidos nas práticas de três escolas, como diferentes instituições assumem posições singulares em uma mesma política, ora protagonizando a proposta, outras contrapondo-se frontalmente a ela, sempre se envolvendo de maneiras distintas na sua significação.

No trabalho de Trittini e Lopes (2017), o objetivo é o de evidenciar como o discurso cientificista disseminado no Chile por meio do Programa ECBI – *Enseñanza en Ciencias Basada en la Indagación* sucumbe à tradução, no caso investigado, particularmente entre professores/as nas escolas. É defendido que essa tradução pode ser interpretada como suplementação do cientificismo por registros que remetem a sentidos contextuais, muitas vezes distantes das referências científicas. Nesse caso, investigar uma tradução é uma tentativa de desmontar a estrutura de interpretação que sustenta determinada leitura, ao mesmo tempo em que tenta fazer os textos dizerem algo diferente do que parecem dizer. Com esse trabalho, é buscado enfrentar o risco de conceber a tradução como uma decisão de um sujeito centrado, uma opção a qual se pode aderir ou não. Um trabalho investigativo constante é o de conceber que a tradução se insere em qualquer leitura e pode se expressar na passagem ao discurso – de uma teoria a outra ou na mesma teoria, de uma língua a outra ou na mesma língua, de uma política a outra ou na mesma política. Isso implica enfrentar o desafio proposto pela perspectiva desconstrutiva, na qual a tradução é sobretudo acontecimento entre o traduzível e o intraduzível; expressar a tradução não é uma constatação formal nem uma verificação de dados a serem analisados empiricamente (Ottoni, 2005).

Nessas pesquisas seguimos tentando operar discursivamente pela leitura de Ernesto Laclau. Procurando considerar que hegemonia, tradução e articulação não são estratégicas nem conscientes, ainda que envolvam ações estratégicas e conscientes. É sempre *a posteriori* que a luta política é interpretada, é sempre na precipitação que decisões são empreendidas. Tal conclusão abre

para outras questões, principalmente em se tratando do foco no investimento radical. Focalizo brevemente em seguida uma dessas questões, relativa ao impacto da pesquisa sobre as políticas de currículo instituídas.

O/A pesquisador/a na/da política: um modo de concluir

Pelas discussões realizadas neste capítulo, é possível concluir que a teoria do discurso não elimina a possibilidade de comunicação, dentre elas a pedagógica, nem elimina a política, dentre elas a política de currículo. Ao contrário do que uma leitura niilista dos registros discursivos pode defender, argumento que a teoria do discurso defende ser possível comunicar e fazer política sem garantias ou plenitude, sem a produção de uma normatividade que possa, de uma vez por todas, regular as ações humanas. Se nenhuma norma existe, o social não é constituído. A norma constituída hegemonicamente, entretanto, não pode se transformar no autoritarismo que só visa a garantir o cumprimento da norma. A continuidade da política e a multiplicação dos centros de poder, nessa perspectiva, são o que pode manter aberta a negociação democrática sobre a normatividade que visa a constituir o social de certa maneira.

Para a teoria do discurso, não existe lógica interna e inerente a algo que seja possível denominar realidade. Só existe o caos a ser ordenado por diferentes atos de poder. A modernidade teria pretendido compreender o mundo como dotado de uma ordem que o pensamento racional, de modos distintos, extrairia desse mesmo mundo para dominá-lo. No pós-estruturalismo, a posição é de que só existe caos e os seres humanos é que tentam conferir ordem, racionalidade e lógica a esse caos. A busca pela ordem foi – e continua sendo em muitos registros – empreendida supondo um fundamento para essa ordem. Uma racionalidade e uma lógica foram e são construídas se sobrepondo à necessidade de argumentar e

negociar politicamente, com todas as dificuldades e conflitos que tais processos envolvem.

De certa forma, o que é proposto pela teoria do discurso é uma aposta em sermos mais humanos. Assumir a condição humana – demasiado humana –, finita, provisória, heterogênea, faltosa e fracassada faz parte dessa compreensão de política. Conviver com a necessidade – e impossibilidade – de argumentar e negociar a significação que damos ao caos.

Igualmente a teoria do discurso incorporada ao campo do currículo não nega a defesa de projetos políticos, dentre eles os projetos educacionais ou curriculares. Mas certamente questiona de forma frontal toda tendência prescritiva, mesmo aquela concernente aos projetos curriculares críticos que buscam fundamentos fixos para as decisões educativas. Projetos permanecem sendo construídos, mas o são politicamente, em articulações discursivas.

Nessa perspectiva, o que tento questionar com este texto e com as diferentes pesquisas que oriento é tanto a política de currículo que pretende produzir discursos para “dizer a verdade para o outro” como a política de currículo que tenta “tornar o outro consciente da verdade do mundo”. Ambas as políticas desencadeiam sentidos que tendem a produzir um discurso, uma interpretação, um modo de ser para o outro e no lugar do outro, na perspectiva de fechar de uma vez por todas a significação. A teoria curricular discursiva, diferentemente, aposta na possibilidade de se negociar o que há para ser dito, de se produzir interlocução no currículo, ciente da impossibilidade de se estar no lugar do outro, mas ainda assim tentando interpretar esse lugar.

Nesse movimento multidirecional e descentrado, as intervenções radicais são indecíveis. Quem pesquisa não é a/o intelectual que se supõe porta-voz de uma verdade nem tenta formar porta-vozes de verdades. Igualmente, quem pesquisa não é quem pode prescrever ou pré-inscrever o currículo em determinado sentido. De forma mais precária, pesquisar impõe tentar des-se-

dimentar discursos instituídos, produzir outras leituras, outros discursos e trabalhar na direção de negociar essas leituras com tantas outras leituras, sabendo-se igualmente submetido a essa produção discursiva.

Referências

- ABREU, R. G. de. *A comunidade disciplinar de química na produção de políticas curriculares para o ensino médio no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <www.proped.pro.br>. Acesso em: 12 mai. 2017.
- ARROJO, R. (org.). *O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas: Pontes Ed., 1992.
- ARROJO, R. *Tradução, desconstrução e psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.
- BENNINGTON, G.; DERRIDA, J. *Jacques Derrida*. Rio de Janeiro: George Zahar, 1996.
- BORGES, V. *Espetros da profissionalização docente nas políticas curriculares para formação de professores: um self para o futuro professor*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <www.proped.pro.br>. Acesso em: 12 mai. 2017.
- BORGES, V. Discursos conservadores nas políticas curriculares: do sacerdócio à profissionalização docente. *Teias*, v. 17, n. 47, p. 75-90, 2016. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25973/19204>>. Acesso em: 12 mai. 2017.
- CLARKE, M. Talkin' 'bout a Revolution: The Social, Political, and Fantasmatic Logics of Education Policy. *Journal of Education Policy*, v. 27, n. 2, p. 173-19, 2012.
- COSTA, H. H. C. ; LOPES, A. C. School subject community in times of death of the subject. *Policy Futures in Education* (online) , v. 1, p. 1-17, 2018.
- COSTA, H. H.; LOPES, A. C. A Geografia na política de currículo: quando a integração reafirma a disciplina. *Pró-Posições* (UNICAMP. Online), v. 27, p. 179-195, 2016a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n1/1980-6248-pp-27-01-00179.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2017.
- COSTA, H. H.; LOPES, A. C. A comunidade disciplinar em Goodson: impasses em um registro pós-estrutural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 67, p. 1009-1032, 2016b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n67/1413-2478-rbedu-21-67-1009.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

- CRAVEIRO, C.; LOPES, A. C. Sentidos de Docência nos projetos curriculares FHC e Lula. *Revista e-Curriculum* (PUCSP), v. 13, n. 3, p. 452-474, 2015. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/22024>>. Acesso em: 15 mai. 2017.
- CULLER, J. Convention and meaning: Derrida and Austin. *New Literary History*, v. 13, n. 1, p. 15-30, 1981.
- CUNHA, E. V. R. da. Cultura, contexto e a impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 3, p. 575-587, 2015a. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/cunha.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2017.
- CUNHA, E. V. R. da. *Política curricular de ciclos como o nome da democracia: o caso de Rondonópolis (MT)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <www.proped.pro.br>. Acesso em: 12 mai. 2017.
- CUNHA, E. V. R. da; LOPES, A. C. Base Nacional Comum Curricular no Brasil: Regularidade na Dispersão. *Investigación Cualitativa*, 2017, v. 2, n. 2, p. 23-35.
- DERRIDA, J. *Margens da filosofia*. Campinas: Papirus, 1991.
- DERRIDA, J. Carta a um amigo japonês. In: OTTONI, P. *Tradução: a prática da diferença*. Campinas: Ed da Unicamp, 2005, p. 21-27.
- DERRIDA, J. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- DERRIDA, J. A estrutura, o signo e o jogo nas Ciências Humanas. In: DERRIDA, J. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 2009, p. 407-426.
- DIAS, R. E. Demandas das Políticas Curriculares para a Formação de Professores no Espaço Ibero-americano. *Revista e-Curriculum* (PUCSP), v. 11, n. 2, p. 461-478, 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/16617/12468>>. Acesso em: 20 mai. 2017.
- DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Análise de demandas nas políticas curriculares: a contribuição da teoria do discurso. In: MORAES, S. E.; ALBUQUERQUE, L. B. (orgs.). *Estudos em currículo e ensino: concepções e práticas*. Campinas: Mercado das Letras, 2014, p. 29-46.
- DUQUE-ESTRADA, P. Alteridade, violência e justiça: trilhas da desconstrução. In: DUQUE-ESTRADA, Paulo. *Desconstrução e ética: ecos de Derrida*. Rio de Janeiro/ São Paulo: PUC-Rio/Loyola, 2004, p. 33-64.
- LACLAU, E. *New reflections on the revolution of our time*. London: Verso, 1990.
- LACLAU, E. Desconstrucción, pragmatismo, hegemonía. In: MOUFFE, Chantal. *Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós, 1998, p. 97-136.

- LACLAU, E. Ethics, politics and radical democracy – a response to Simon Critchley. *Culture Machine*. v. 4, s/n, p. 1-4, 2002. Disponível em: <<http://www.culturemachine.net/index.php/cm/rt/prINTERfriendly/268/253>>. Acesso em: 12 mai. 2017.
- LACLAU, E. Identidad y hegemonía: el rol de la universalidad en la constitución de lógicas políticas. In: BUTLER, J.; LACLAU, E.; ZIZEK, S. *Contingencia, hegemonía, universalidad*: diálogos contemporáneos en la izquierda. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004, p. 49-93.
- LACLAU, E. *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- LACLAU, E. Atisbando el futuro. In: CRITCHLEY, S.; MARCHART, O. (orgs.). *Laclau*: aproximaciones críticas a su obra. México: Fondo de Cultura Económica, 2008, p. 347-404.
- LACLAU, E. *Emancipação e diferença*. Introdução e revisão técnica por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- LACLAU, E. *Ethics, normativity and heteronomy of the law*: the rhetorical foundations of society. London: Verso, 2014, p. 127-137.
- LOPES, A. C. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. de (orgs.). *A teoria do discurso de Ernesto Laclau*: ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015a, p. 117-147.
- LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas* (UnB), v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015b. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/16735>>. Acesso em: 15 mai. 2017.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. School representation in curriculum policies. In: SILJANDER, P.; KONTIO, K. PIKKARAINEN, E. (orgs.). *Schools in transition*: linking past, present, and future in educational practice. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers, 2017, p. 255-272.
- LOPES, A. C.; TURA, M. de L. Curriculum, ethnography and the context of practice. *Wiley Handbook of Ethnography and Education*. Malden, USA: John Wiley & Sons, 2017.
- LAPPING, C. Antagonism and Overdetermination: the Production of Student Positions in Contrasting Undergraduate Disciplines and Institutions in the United Kingdom. *British Journal of Sociology of Education*, v. 26, n. 5, p. 657-671, 2005.
- LUGG, R. Making different equal? Fractured State and Ruptured Policy: the National Qualifications Framework in South Africa. *International Journal of Educational Development*, v. 29, n. 3, p. 260-267, 2009.

- MATHEUS, D.; LOPES, A. C. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). *Educação e Realidade*, v. 39, n. 2, p. 337-357, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n2/v39n2a02.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2017.
- NORVAL, A. J. Hegemony after deconstruction: the consequences of undecidability. *Journal of Political Ideologies*, v. 9, n. 2, p. 139-157, 2004.
- OLIVEIRA, A. de. *Políticas de currículo: lutas por significação no campo da disciplina História*. 2012. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <www.proped.pro.br>. Acesso em: 15 mai. 2017.
- OLIVEIRA, M. B. de. *Ensino médio noturno na região Assu-Mossoró (RN): o que significa ser diferenciado?* 2016. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <www.proped.pro.br>. Acesso em: 15 mai. 2017.
- OTTONI, P. *Tradução manifesta*. São Paulo/Campinas: EDUSP/UNICAMP, 2005.
- SANTOS, G. dos. *“O meu aluno não lê”*: sentidos de crise nas políticas curriculares para a formação em leitura. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <www.proped.pro.br>. Acesso em: 22 mai. 2017.
- SISCAR, M. *Jacques Derrida: literatura, política e tradução*. São Paulo: Autores Associados, 2013.
- THOMASSEN, L. Antagonism, hegemony and ideology after heterogeneity, *Journal of Political Ideologies*, v. 10, n. 3, p. 289-309, 2005.
- TRITTINI, S. A. C.; LOPES, A. C. Traducción del discurso cientificista: el caso del programa ECBI (Enseñanza de la Ciencia Basada en la Indagación) en Chile. In: RIVERA, C. A. M. *Perspectivas de la Enseñanza de las Ciencias en América Latina* (título provisório). Bogotá: Série Ênfasis, Universidad Distrital Francisco José Caldas, 2017 (no prelo).

**PROVOCAÇÕES PARA AGUÇAR
A IMAGINAÇÃO/INVENÇÃO
ANALÍTICA: APROXIMAÇÕES
ENTRE A TEORIA POLÍTICA
DO DISCURSO E ANÁLISE
DO DISCURSO EM EDUCAÇÃO¹**

Gustavo Gilson Sousa de Oliveira ²

A Teoria Política do Discurso, desenvolvida a partir do trabalho seminal de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015 [1985]), vem sendo incorporada por diversas pesquisadoras e pesquisadores no campo da educação como um referencial produtivo para analisar as dinâmicas atuais de conflito, negociação e (re)configuração da realidade educacional em diversos países e regiões, inclusive no Brasil e na América Latina. A perspectiva ontológica e os recursos conceituais da Teoria do Discurso têm sido frequentemente reconhecidos como ferramentas importantes para investigar as teorias da educação e do currículo (De Alba, 2014; Lopes, Macedo, 2011; Buenfil Burgos, 2010), as políticas públicas de currículo (Macedo, 2017; Lopes, 2015, 2011), avaliação e formação docente (Dias, 2016), alfabetização (Frangela, 2016), educação e direitos huma-

1 Grande parte das proposições teórico-metodológicas apresentadas neste capítulo foram desenvolvidas ao longo do projeto *Currículo, pluralismo religioso e produção de subjetividades em escolas públicas de Pernambuco*, financiado pela FACEPE.

2 Professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (<<https://www.ufpe.br/ppgedu>>). Vice-líder do Grupo de Pesquisa *Discurso, Subjetividade e Educação*. E-mail: gustavo.soliveira@ufpe.br.

nos (Ramos, Frangella, 2013), as relações entre educação, subjetividades contemporâneas e movimentos sociais (Burity, 2014; Oliveira, G., 2014; Oliveira, A. *et al.* 2014; Mesquita, 2010), entre vários outros aspectos.

A abordagem discursiva permite a observação das políticas oficiais e das práticas cotidianas que configuram a realidade da educação – de forma densamente imbricada – como construções sociais parciais, atravessadas por conflitos/contradições e intrinsecamente contingentes. Mais que isso, oferece instrumentos apurados para identificar e caracterizar os diferentes processos envolvidos nas dinâmicas – contínuas e coextensivas – de (re)produção, estabilização e contestação dessas práticas. Ao mesmo tempo, a perspectiva discursiva pós-estruturalista tem buscado caminhos para realizar uma crítica das realidades educacionais que não se fundamente numa concepção voluntarista, essencialista e/ou evolucionista dos sujeitos e da sociedade.

A percepção da discursividade como terreno/jogo básico de constituição da realidade social, todavia, implica no reconhecimento de que as próprias práticas de pesquisa – assim como as demais práticas científicas – não têm um fundamento natural e incontestável. Não há qualquer forma de “acesso imediato às coisas mesmas” (Laclau, 2005, p. 80), o qual não seja sempre já atravessado por atribuições de sentido e decisões estabelecidas discursivamente. Os métodos, técnicas e critérios de validação científica são constituídos a partir de lógicas e processos ontopolíticos similares e contíguos aos que estruturam as demais dimensões da realidade social. Desse modo, uma vez que as teorias participam da constituição da realidade e não apenas buscam representá-la, as pesquisas referenciadas na Teoria do Discurso não têm como propor a confirmação ou refutação de hipóteses teóricas, buscando a formulação de leis ou mecanismos causais explicativos, e nem podem simplesmente basear-se na aplicação de uma metodologia padronizada, como se ela garantisse a produção de dados verda-

deiros. As pesquisas em perspectiva discursiva são, por princípio, dirigidas a/por um problema reconhecido na própria realidade empírica estabelecida e buscam construir/aprofundar um discurso acadêmico de confrontação a tal problema a partir da articulação e produção de “abstrações reais” e lógicas discursivas na análise de suas condições de (im)possibilidade (Oliveira, G. *et al.*, 2013; Glynos, Howarth, 2007).

Nesse sentido, não há e não poderia haver um modelo metodológico sistemático e unificado que possa ser simplesmente adotado ou aplicado nas pesquisas discursivas. Cada pesquisa precisa construir seu próprio objeto de estudo através da problematização da realidade estudada e da articulação dos conceitos teóricos com os elementos/momentos que constituem discursivamente essa realidade; precisa elaborar sua própria estratégia metodológica de acordo com as características do objeto proposto e da problemática delineada. É importante ressaltar que a noção de discurso/discursividade, nessa perspectiva, não se refere exclusivamente a enunciações através do código linguístico. Refere-se às regras de associação e atribuição de sentido que estruturam não somente a produção de textos verbais – orais e escritos – mas toda forma de produção simbólica – imagens, sons, performances, estruturas organizacionais, práticas disciplinares, pedagógicas, religiosas, sexuais etc. – e, conseqüentemente, de construção da própria materialidade do mundo. Por isso, as pesquisas referenciadas na Teoria Política do Discurso podem utilizar e mesmo combinar diferentes técnicas de abordagem da realidade, constituindo diferentes *corpora* de investigação, com textos/artefatos de gêneros distintos, para buscar delinear essas regras ou lógicas de (des)estruturação. A validação das pesquisas, desse modo, não é estabelecida em função da aplicação estrita de um procedimento metodológico padronizado e previamente consagrado, nem da formulação de previsões e supostas verificações; passa a depender do poder de articulação e crítica do

próprio discurso produzido pelo trabalho e de suas implicações nos debates acadêmicos – nos quais são evocados critérios como relevância, clareza, coerência, consistência, originalidade e responsabilidade ética, entre outros – e nos próprios processos de produção da realidade social.

A afirmação de uma concepção de pesquisa dirigida/orientada ao problema e de um conseqüente pluralismo metodológico, entretanto, não significa que não seja possível e mesmo necessário refletir criticamente sobre as diversas estratégias de investigação que podem ser e que vêm sendo utilizadas nas pesquisas discursivas, especialmente no campo da educação. Assim como sobre as possibilidades de aprofundamento e os limites na articulação entre essas estratégias e as formulações da Teoria Política do Discurso. Essa reflexão, todavia, precisa estar voltada para avaliar, ampliar o potencial e explorar novas possibilidades de articulação das ferramentas de pesquisa, não para buscar definir um padrão ou um modelo metodológico ideal.

As diferentes perspectivas de Análise do Discurso – sobretudo a Análise Crítica do Discurso (Wodak, 2004; Fairclough, 2001) e a escola francesa de Análise do Discurso (Maingueneau, 2015; Authier-Revuz, 2004; Orlandi, 2005; Pêcheux, 1997) – têm sido algumas das principais abordagens metodológicas evocadas por pesquisadoras que trabalham com a Teoria de Laclau e Mouffe como fontes de intuições estratégicas e conceitos analíticos para suas investigações (Bonetti Scirea, 2015; Rear, Jones, 2013; Burity, 2007). Essa afinidade teórico-metodológica pode ser relacionada a duas razões principais. Primeiro, ao fato dessas correntes de análise assumirem o “discurso” como objeto de estudo e o conceberem como um sistema de padrões/regras de estruturação da realidade simbólica, influenciados diretamente pelas perspectivas de Althusser e Foucault. Segundo, ao fato dessas abordagens não estabelecerem um padrão linear e rígido de procedimentos para a produção

de resultados, mas buscarem desenvolver ferramentas conceituais/analíticas para fundamentar o trabalho – ativo e criativo – das pesquisadoras e pesquisadores nos processos de interpretação e construção da análise.

Apesar do potencial e dos esforços de articulação que já vêm sendo realizados nesse âmbito, é importante lembrar que as correntes de Análise do Discurso não têm uma relação direta de continuidade e/ou complementaridade com as teorias do discurso. A perspectiva ontológica da Teoria Política do Discurso, em especial, apresenta divergências significativas com as concepções dominantes nas principais escolas de Análise do Discurso. Consequentemente, muitos dos conceitos partilhados entre as diferentes tradições são também compreendidos e abordados de formas diversas por diferentes autores. Para incorporar os conceitos e lógicas das correntes de Análise do Discurso em suas estratégias de investigação, portanto, as pesquisas que trabalham com a teoria de Laclau e Mouffe precisam deslocar parcialmente esses elementos de sua elaboração inicial e rearticulá-los de forma consistente com seu próprio quadro referencial. Esse esforço pode ser bastante compensador, porém, na medida em que esses conceitos e lógicas podem oferecer recursos valiosos para a interpelação da realidade investigada e para a construção da análise.

A partir da problemática teórico-metodológica apresentada inicialmente, este capítulo busca propor e explorar as implicações e limites de algumas das vias de articulação entre o referencial ontológico da Teoria Política do Discurso e recursos conceituais e analíticos da Escola Francesa de Análise do Discurso. De modo especial, este texto busca observar até que ponto e como alguns dos conceitos e estratégias de pesquisa desenvolvidos nessa tradição de Análise do Discurso – sobretudo a partir dos trabalhos de Dominique Maingueneau (2015; 2008a) – podem ser apropriados para aprofundar a investigação das lógicas sociais, políticas

e fantasmáticas, de acordo com a “abordagem das lógicas” na Teoria Política do Discurso proposta por Jason Glynos e David Howarth (2007)³.

Primado do interdiscurso e hegemonia: divergências e articulações possíveis

Para viabilizar a proposição e o desenvolvimento de articulações consistentes entre as noções da TD e os recursos conceituais elaborados pela AD Francesa e sistematizados nos trabalhos de Maingueneau, é necessário aprofundar um pouco mais a discussão sobre as divergências e possibilidades de aproximação entre essas duas tradições teóricas. Sobretudo, é necessário observar como cada uma das perspectivas desenvolve sua própria compreensão de discurso e como as concepções de hegemonia (Laclau, Mouffe, 2015 [1985]) e primazia do interdiscurso (Maingueneau, 2008a [1984]) produzem um descentramento na noção de discurso, de forma paralela, nas duas escolas estudadas.

Tanto a teoria de Laclau e Mouffe quanto a Análise do Discurso Francesa desenvolvem suas concepções de discurso a partir, sobretudo, dos trabalhos de Louis Althusser e Michel Foucault. Althusser (1985) buscava investigar – através de uma síntese entre aspectos do marxismo e da psicanálise lacaniana – como a ideologia atua para constituir os sujeitos e para (re)produzir as formações sociais e as relações de produção, especialmente no contexto capitalista. Foucault (1998), por sua vez, questiona e rejeita a utilização do conceito marxista de ideologia por compreender que o mesmo seria necessariamente definido em oposição a uma pretensa verdade última e a um suposto fundamento dessa verdade. Assim como estaria intrinsecamente associado a uma concepção rígida e excessivamente estruturada de sujeito. Em contraponto à noção

3 Ver também o capítulo de Glynos e Howarth sobre a “Abordagem das Lógicas” neste livro.

de ideologia, Foucault (2007, 1999) elege o termo “discurso” para referir-se a padrões de regularidade enunciativa que produzem, eles mesmos, efeitos de verdade e processos de subjetivação não sendo, “em si, nem falsos nem verdadeiros” (Foucault, 1998, p. 7). Ou seja, a elaboração do conceito de discurso, em Foucault, busca fornecer recursos para investigar como os processos de enunciação e construção de sentidos se relacionam com a produção da realidade histórica e social, no entanto, ela tenta ampliar o escopo desse debate afastando-o do determinismo histórico associado a noções como infraestrutura/superestrutura, classe e relações de produção. É com base nesse projeto que Foucault desenvolve seus estudos sobre o próprio discurso das ciências humanas modernas, o discurso psiquiátrico, o discurso jurídico, o discurso da moral sexual, entre outros (Dreyfus, Rabinow, 1995).

A tradição da AD Francesa, desenvolvida sobretudo a partir do projeto teórico-metodológico de Michel Pêcheux (2010 [1969]), diretamente influenciado pelo estruturalismo de Ferdinand Saussure e Althusser, aproximou-se gradualmente da teoria foucaultiana – especialmente no debate em torno do conceito de “formação discursiva” – mas manteve também o diálogo com o marxismo e a psicanálise e caracterizou-se por sustentar uma ênfase eminentemente linguística em sua abordagem dos fenômenos discursivos. Enquanto Foucault enfocava os *sistemas de formação* dos discursos, através de práticas e instituições, a AD francesa continuava a buscar analisar os discursos por meio da investigação dos elementos e mecanismos linguísticos presentes e atuantes nos textos orais e escritos. Nessa perspectiva, o discurso é pensado como *linguagem em uso*. Enquanto a língua é assumida como um sistema estruturado e razoavelmente estável – mesmo que aberto a transformações – o discurso é percebido como a mobilização desse sistema em contextos e com características específicas. Caberia à análise dos discursos investigar as regras e padrões que regulariam esse

uso ou essa enunciação em diferentes contextos, ou em diferentes conjuntos de textos, e como essas regras se relacionam – inclusive ideologicamente e/ou inconscientemente – com as estruturas e relações de poder na própria realidade social.

A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015), a partir da ontologia heideggeriana e do pós-estruturalismo de Jacques Derrida (2005), assume a perspectiva de que a realidade, como tal, é sempre já discursiva. Não existe nada na realidade ou na experiência humana que não seja desde sempre constituído e não esteja intrinsecamente atravessado pelos processos discursivos que produzem a realidade. Isso não significa – como foi reiteradamente enfatizado por Laclau (2000) e por outras autoras e autores da escola de Essex – negar a materialidade da realidade, mas afirmar que essa materialidade não pode ser realizada fora dos processos discursivos. Aquilo que está para além dos limites do simbolizado não faz parte da realidade, mas, como indica Lacan (2005), constitui o registro do *real* que impossibilita, ameaça e assombra essa realidade. Os processos discursivos não apenas influenciam ou se sobrepõem a uma realidade material, mas constituem radicalmente, ontologicamente, toda e qualquer realidade ou materialidade possível. Desse modo, a noção de discurso ganha um caráter diferenciado na teoria de Laclau e Mouffe. Os múltiplos discursos que podem ser identificados ou *rastreados* na realidade – políticos, acadêmicos, midiáticos, religiosos, educacionais etc. – passam a ser vistos como formações específicas e parciais, com fronteiras usualmente pouco definidas, inseridas em um campo de discursividade amplamente interativo, aberto e instável. Embora Laclau e Mouffe (2015, p. 178) incorporem a concepção foucaultiana de formação discursiva como *regularidade na dispersão*, essa regularidade é pensada não como derivada a partir de um referencial supostamente não-discursivo – de instituições, técnicas ou práticas disciplinares – nem como uma totalidade unificada e coerente. A

regularidade é produzida, atualizada e/ou deslocada por práticas sempre já discursivas, que participam desse campo de discursividade contestado e, portanto, é sempre já uma regularidade precária, contingente e aberta.

Do mesmo modo, a concepção de discurso na perspectiva da Escola de Essex não se limita à definição linguística do mesmo como a *linguagem em uso*. Uma vez que toda a realidade é percebida como intrinsecamente discursiva, os elementos *linguísticos* e *extralinguísticos* são percebidos como integrados em um mesmo “sistema diferencial e estruturado de posições” (Laclau, Mouffe, 2015, p. 182). Ou seja, os discursos são padrões/regras de associação e diferenciação que envolvem tanto elementos linguísticos quanto não linguísticos. Isso significa que as lógicas que possibilitam, condicionam e limitam a produção de sentidos em textos e artefatos explicitamente simbólicos – como fotos, músicas, vídeos, hipertextos, performances, estruturas arquitetônicas e outros – são as mesmas que possibilitam, condicionam e limitam a produção da realidade em sentido amplo, não havendo uma relação de exterioridade natural entre essas dimensões. Para permitir o aprofundamento das análises sobre os processos de formação, contestação e deslocamento dos discursos em uma realidade caracterizada por sua incontornável discursividade, Laclau e Mouffe desenvolveram dois conceitos centrais para sua teoria, as noções de *articulação* e *hegemonia*. A noção de articulação – assim como a de *práticas articulatórias* – busca dar conta dos processos de integração e estruturação de diferentes elementos – identidades, objetos, símbolos, palavras, imagens etc. – em sistemas discursivos de associação e diferenciação.

No contexto dessa discussão, chamaremos *articulação* qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal modo que sua identidade seja modificada como um resultado da prática articulatória. A totalidade estruturada resultante desta prática articulatória, chamaremos *discurso*. As posições

diferenciais, na medida em que apareçam articuladas no interior de um discurso, chamaremos *momentos*. Por contraste, chamaremos *elemento* toda diferença não discursivamente articulada (Laclau, Mouffe, 2015, p. 178, grifos dos autores).

A noção de hegemonia, por sua vez, conforme desenvolvida nos trabalhos de Laclau e Mouffe, permite que se explicita o fato de que as formações discursivas são sempre constituídas em um campo discursivo aberto, no qual sua própria incompletude, evidenciada sobretudo na atuação de outras formações discursivas, está continuamente ameaçando sua coerência e disputando seus *momentos* já articulados e outros *elementos* presentes no campo. Nesse sentido, a noção de hegemonia tanto serve para indicar o caráter precário e contestado de toda realidade – enquanto campo discursivo de *disputas hegemônicas* – quanto serve para reconhecer os processos de *sutura* ou estabilização parcial e contingente da realidade, em determinados contextos, quando uma formação discursiva consegue articular a maioria dos elementos em um campo e estabelecer-se como discurso dominante, *horizonte* ou *regime hegemônico* nesse campo.

O campo geral de emergência da hegemonia é o das práticas articulatórias, isto é, um campo onde os “elementos” não se cristalizaram em “momentos”. Num sistema fechado de identidades relacionais, no qual o significado de cada momento é absolutamente fixo, não há qualquer lugar para uma prática hegemônica. [...] Isto, no entanto, nos põe imediatamente o problema: quem é o sujeito articulador? [...] O sujeito hegemônico, como sujeito de toda prática articulatória, deve ser parcialmente exterior àquilo que ele articula – de outro modo, não haveria articulação alguma. Por outro lado, contudo, tal exterioridade não pode ser concebida como aquela existente entre dois níveis ontológicos diferentes. [...] A solução seria reintroduzir nossa distinção entre discurso e campo geral de discursividade: nesse caso, tanto a força hegemônica como o conjunto de elementos hegemonzados se constituiriam no mesmo plano – o campo geral da discursividade – enquanto

a exterioridade seria aquela correspondente a formações discursivas diferentes (Laclau; Mouffe, 2015, p. 213-214, grifos dos autores).

É interessante observar que Dominique Maingueneau (2008a) foi um dos principais responsáveis por uma renovação significativa na Escola Francesa de Análise do Discurso, a partir dos anos de 1980, precisamente ao buscar incorporar a essa tradição os debates pragmáticos sobre os processos enunciativos e a chamada *cena* da enunciação. Como reitera em diversos de seus trabalhos, Maingueneau (2015, 2008a, 1997) insiste na necessidade de reafirmar o caráter plenamente linguístico e plenamente histórico – no sentido foucaultiano – dos discursos, procurando desenvolver recursos para considerar solidamente em suas análises as tensões e relações entre as estruturas linguísticas e os eventos enunciativos. Com base nesse esforço, ele propõe como um dos princípios centrais de seu projeto teórico-analítico a noção de *primado do interdiscurso*⁴. Essa noção significa não somente a compreensão de que “o interdiscurso tem precedência sobre o discurso”, ou seja, que “a unidade de análise pertinente não é o discurso, mas um espaço de troca entre diversos discursos” (Maingueneau, 2008a, p. 20). Significa também o reconhecimento de que os discursos “não se constituem independentemente uns dos outros, para serem, em seguida, postos em relação, mas que eles se formam de maneira regulada no interior do interdiscurso” (Maingueneau, 2008a, p. 21).

O reconhecimento da precedência do interdiscurso sobre as formações discursivas particulares tem efeitos decisivos na perspectiva de análise elaborada por Maingueneau. Primeiramente, ele produz o deslocamento de uma tradição de análise centrada no estudo linguístico minucioso de cada *corpus* de textos, em busca de suas características e regularidades, para uma proposta de análise

4 Alguns autores defendem que essa noção já está implicitamente indicada no projeto teórico de Pêcheux (Charaudeau; Maingueneau, 2004, p. 262).

que mantém sua base nos textos, mas busca focar sobretudo a heterogeneidade, os jogos de enunciação e as relações com o campo discursivo. Ao mesmo tempo, ele também produz um deslocamento na própria forma de abordar os discursos, ou as formações discursivas, como unidades em si – seguindo a tradição foucaultiana – para uma abordagem que os assume como intrinsecamente constituídos e atravessados pela figura do que ele chama de *Outro*.

O caráter constitutivo da relação interdiscursiva faz a interação semântica entre os discursos parecer um processo de tradução, de *interincompreensão* regulada. Cada um introduz o Outro em seu fechamento, traduzindo seus enunciados na categoria do Mesmo e, assim, sua relação com esse outro se dá sempre na forma do “simulacro” que dele constrói. Nesse quadro, a relação polêmica, no sentido mais amplo, longe de ser o reencontro acidental de dois discursos que se teriam instituído independentemente um do outro, é de fato a manifestação de uma incompatibilidade radical, a mesma que permitiu a constituição do discurso. O conflito não vem acrescentar-se, do exterior, a um discurso autossuficiente por direito; ele está inscrito em suas próprias condições de possibilidade. Nesse nível, o sentido não remete a um espaço fechado dependente de uma posição enunciativa absoluta, mas deve ser apreendido como circulação dissimétrica de uma posição enunciativa a outra; a identidade de um discurso coincide com a rede de incompreensão na qual ele é capturado (Maingueneau, 2008a, p. 21-22, grifos do autor).

É possível perceber que a afirmação do primado do interdiscurso aproxima consideravelmente a abordagem de análise do discurso proposta por Maingueneau da perspectiva discursiva de Laclau e Mouffe. Maingueneau continua concebendo o discurso como associado, de forma privilegiada, ao campo linguístico – mesmo indicando que as “práticas discursivas” e seus “sistemas de restrições” também integram outros artefatos simbólicos/semióticos (Maingueneau, 2008a, p. 23), – todavia, ao indicar que os dis-

curso precisam ser investigados no contexto de um campo discursivo aberto e dinâmico, ele abre caminho para o desenvolvimento de recursos conceituais que podem tornar-se produtivos para a análise de interações discursivas – como flutuações e negociações de sentido – que, na perspectiva da Teoria Política do Discurso, são facilmente reconhecidas como processos articulatórios hegemônicos. Um aspecto a ser destacado, por exemplo, é a clara percepção de que a oposição ao outro/exterior – o que Laclau e Mouffe (2015) denominam inicialmente⁵ de *antagonismo* – é fundamental para a constituição de uma formação discursiva e para a definição de sua própria identidade, estabelecendo um *exterior constitutivo*.

Apesar dessa convergência parcial, algumas discrepâncias significativas entre as duas perspectivas ainda são dignas de nota. O elemento central de divergência diz respeito ao fato de que, enquanto o trabalho da Escola de Essex assume uma forte identificação com a ontologia negativa – ou antimetafísica – de autores como Lacan e Derrida, Maingueneau tem resistido consideravelmente a esse diálogo, mesmo quando o seu trabalho parece lhe conduzir nessa direção. Maingueneau (2008a, p. 38-39) entende – de forma que considero equivocada – que a noção lacaniana de inconsciente e a *différance* derridiana levariam a uma percepção dual do texto, como se o mesmo tivesse de ser “lido em dois planos distintos” (Maingueneau, 2008a, p. 39), não compreendendo que a negatividade – num corte mais radical – implica na impossibilidade do estabelecimento de qualquer plano de leitura ou sentido fechado⁶.

Essa resistência em romper com uma metafísica da presença se reflete em pelo menos três pontos importantes de afastamento

5 Em trabalhos posteriores (Laclau, 2000; Mouffe, 2013) é desenvolvida uma distinção mais clara entre as relações de *agonismo*, em que há um reconhecimento da legitimidade e da identidade dos *adversários*, e as relações de *antagonismo*, na qual a afirmação de uma identidade implica na eliminação da identidade de seu *inimigo* (Mendonça, 2012).

6 Em trabalhos mais recentes (Maingueneau, 2015, p. 32), o autor parece mais aberto às possibilidades de diálogo com as teorias pós-estruturalistas, todavia, esse diálogo ainda não se realizou de forma mais aprofundada.

entre a abordagem analítica de Maingueneau e a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe. O primeiro ponto é que, apesar de incorporar a reflexão pragmática sobre o jogo enunciativo e de enfatizar a dimensão sócio-histórica das formações discursivas, Maingueneau mantém a distinção estabelecida por Foucault (2007, 1999) entre os sistemas de restrições supostamente não discursivos, que definiriam os discursos e outros produtos semióticos, e os discursos propriamente ditos. Mesmo indicando a possibilidade de *isomorfismos* entre esses diferentes sistemas, ele não lhes percebe como constituídos pelo mesmo jogo discursivo do qual participam, como propõe a Teoria do Discurso.

O segundo ponto de distanciamento se estabelece na medida em que, ao não reconhecer a discursividade, contingência ou negatividade radical da própria realidade, Maingueneau não desenvolve uma reflexão sobre a impossibilidade de uma razão transcendente e universal que fundamente a compreensão dessa realidade. Desse modo, alguns de seus conceitos – como os de *leis do discurso*, *semântica global*, *competência discursiva* entre outros – ainda apresentam claramente uma inclinação universalista e essencialista. A não ser que venham a ser *suplementados* – no sentido derridiano – por uma lógica da hegemonia.

O terceiro ponto, diretamente relacionado aos dois anteriores, diz respeito à concepção de sujeito que perpassa o trabalho de Maingueneau. Uma vez que o autor continua a pressupor a fundamentação dos processos discursivos numa realidade universal partilhada – ainda que continuamente elusiva – ele assume também o pressuposto da existência de um modelo positivo de estrutura subjetiva universal, que condicionaria e modularia as relações – de exterioridade, em última instância – entre os sujeitos e os discursos. Esse modelo é evocado a partir de uma perspectiva inegavelmente cognitivista, apropriando-se parcialmente de elementos da *gramática gerativa* de Chomsky (2007), que analisa os

processos subjetivos como resultantes de (in)habilidades cognitivas, conhecimentos e pensamentos conscientes. Essa concepção se distancia diametralmente da noção de sujeito apresentada pela Teoria Política do Discurso que, em diálogo direto com a psicanálise lacaniana, observa o sujeito como marcado pela falta e pelo desejo, precariamente produzido e radicalmente deslocado nos processos discursivos. No qual os processos conscientes e cognitivos são somente uma parte instável e contraditória das dinâmicas subjetivas. Quanto a esse aspecto, torna-se necessário aproximar-se de outras autoras associadas à AD francesa, como Jacqueline Authier-Revuz (2004; 1998), que desenvolvem um diálogo mais prolífico com a teoria lacaniana.

Para construir articulações consistentes e produtivas entre as formulações teóricas de Laclau e Mouffe e os conceitos e estratégias analíticas da AD Francesa e do trabalho de Maingueneau, é necessário reconhecer esse conjunto de divergências, posicionar-se em relação a esses debates e considerar, cuidadosamente, as implicações desses posicionamentos para as análises realizadas. Nos tópicos adiante são indicados alguns caminhos possíveis para essas articulações. Inicialmente, são apresentadas algumas considerações sobre os processos de construção do objeto e de constituição dos *corpora* de análise nas pesquisas discursivas em educação. A seguir, tomando como fio condutor a abordagem das lógicas na Teoria Política do Discurso (Glynos, Howarth, 2007), é apontado como alguns conceitos e estratégias analíticas articulados por Maingueneau, juntamente com as noções de *heterogeneidade* e *modalização autonímica* abordadas por Authier-Revuz (2004; 1998), podem contribuir para aguçar a capacidade de indagar as lógicas de funcionamento de um discurso estabelecido, as lógicas de constituição e deslocamento desses discursos e as lógicas que mobilizam a identificação dos sujeitos com a enunciação dos discursos em ambos os casos.

Construção do objeto e definição do corpus nas pesquisas discursivas em educação

Como indicam consistentemente as tradições construcionistas na pesquisa social (Bourdieu, 2003), o objeto de pesquisa nas ciências humanas e sociais não é simplesmente escolhido ou delimitado como algo a ser estudado dentro de uma realidade empírica dada e assumida como fato em si. Assim como a própria realidade social é construída historicamente, de forma dinâmica e conflituosa, o chamado objeto de pesquisa precisa ser minuciosamente construído – e permanentemente reconstruído – através da escolha inicial do que se busca investigar, do delineamento – mesmo que instável – das principais características e dos limites desse objeto de estudo, da definição de um conjunto de conceitos, processos e relações a partir dos quais o mesmo será observado, entre outros fatores.

[...] A construção do objeto – pelo menos na minha experiência de investigador – não é uma coisa que se produza de uma assentada, por uma espécie de ato teórico inaugural, e o programa de observações ou de análises por meio do qual a operação se efetua não é um plano que se desenhe antecipadamente, à maneira de um engenheiro: é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridos por o que se chama o ofício (Bourdieu, 2003, p. 26-27).

Ao propor uma pesquisa sobre os discursos religiosos no campo escolar, por exemplo, é necessário definir, a princípio, o que se entende como discurso religioso e como campo escolar, que artefatos e práticas (textos legais, textos oficiais de grupos (ar)religiosos, debates em comunidades disciplinares, debates na mídia, nomes de escolas, calendários escolares, orçamentos, objetos simbólicos, materiais didáticos, grupos em redes sociais, reflexões de gestoras, estudantes, docentes, pais etc.) são considerados relevantes para caracterizar esses discursos religiosos e quais serão abordados de

acordo com o problema investigado e com os recursos disponíveis (tempo, pessoal, infraestrutura, financiamento), em que contexto será realizada sua pesquisa, como outros autores – acadêmicos ou não – tem (ou não) analisado esses discursos e/ou fenômenos homólogos e como sua proposta de trabalho se relaciona com essas discussões. Essas são questões que costumam ser enfrentadas na medida em que se delimita o tema e em que se elaboram – explícita ou implicitamente – os tópicos protocolares da justificativa, problemas e objetivos da pesquisa.

Nas pesquisas discursivas, em especial, afirma-se o princípio de que a realidade não somente é construída histórica e socialmente, mas tem um caráter intrinsecamente discursivo. Ou seja, a realidade se apresenta como um campo de discursividade contingente e contestado, parcialmente estruturado e continuamente tensionado por processos discursivos de articulação e (ant)agonismo. Nesse sentido, o *objeto de estudo* numa pesquisa discursiva precisa ser elaborado como uma proposta de abordagem em um campo e em um jogo discursivo aberto. Precisa ser elaborado assumindo seu caráter precário e disputado, como *objeto*, assim como o fato de que sua estrutura e suas dinâmicas somente ganham sentido no contexto de suas relações com os diversos elementos e processos que se desdobram nos campos discursivos dos quais emergem.

Mais que isso, a perspectiva pós-estruturalista insiste – e esse é um ponto que a diferencia das abordagens construcionistas clássicas – em levar às últimas consequências o reconhecimento de que o sujeito e o trabalho de pesquisa não existem em um plano ontologicamente e/ou epistemologicamente separado da realidade pesquisada. As pesquisadoras, a prática científica e o campo acadêmico participam da mesma realidade que investigam e estão envolvidas nos mesmos processos que atravessam essa realidade, destarte, a própria relação de exterioridade entre *sujeito* e *objeto* da pesquisa é radicalmente questionada. Na medida em que uma autora ou autor está em contato e interage com o campo discursivo

interrogando, (re)produzindo enunciados, definições, conceitos e relações ela está também, inevitavelmente, assumindo uma posição nesse campo – por mais insignificante que ela possa parecer num primeiro momento.

A construção do objeto de investigação não deve ser vista, assim, nem como uma tentativa de descrever fielmente como esse objeto se define na realidade atual – conforme o imaginário ou discurso dominante – nem como uma busca por suspender a mistificação imposta por essa realidade para descobrir a essência oculta e definitiva desse objeto. Trata-se, de outro modo, de um engajamento crítico que busca desafiar os limites dessa realidade para viabilizar a mobilização de possibilidades até então negadas.

É nesse sentido que Glynos e Howarth (2007) propõem que as pesquisas de inspiração pós-estruturalista devem ser assumidas como pesquisas “orientadas ao problema” (Oliveira, G. *et al.*, 2013, p. 1331) e que o procedimento de construção do objeto de estudo nas mesmas deve ser pensado, na esteira de Foucault (1984, p. 15), como um movimento de problematização. Um movimento a partir do qual é reconhecido como certas questões – que desafiam as tentativas/modelos de totalização da realidade – são constituídas como *problemas* em cada momento histórico, mas que passa a problematizar esses próprios processos de problematização. Em outras palavras, que busca investigar como são definidos os termos que estabelecem aquela questão como um problema, quais as práticas que sustentam a atualização desses termos, como – genealogicamente – esse problema veio a ser constituído como tal e quais as possibilidades anuladas e obstruídas por esse modo de problematização.

[...] Um objeto de estudo é *construído*. Isso significa que um conjunto de fenômenos empíricos disparatados precisa ser constituído *como* um problema e que esse problema precisa ser colocado em seu nível apropriado de abstração e complexidade. Assim, nossa abordagem compartilha uma semelhança de

família com a prática foucaultiana da problematização a qual, em sua visão, sintetiza os métodos arqueológico e genealógico de análise. Em uma formulação clássica, Foucault argumenta que tal técnica não é uma questão de analisar ‘comportamentos ou ideias, nem sociedades e suas ideologias, mas as *problematizações* através das quais o ser oferece a si mesmo para ser, necessariamente, pensado – assim como as práticas com base nas quais essas problematizações são formadas. (Glynos, Howarth, 2007, p. 167, grifos dos autores)⁷.

É muito importante retomar aqui a advertência destacada pelos autores de que a noção de *pesquisa orientada ao problema*, conforme essa perspectiva, não deve ser confundida com a de *pesquisa para solução de problemas*. Esse alerta é especialmente relevante no campo da Educação no qual, frequentemente, as pesquisadoras e pesquisadores são estimulados e/ou instados para que desenvolvam e apresentem soluções *concretas* para os problemas ditos *práticos* apontados no sistema escolar ou nas práticas pedagógicas. Definidos como causas dos males da educação de acordo com o discurso dominante socialmente e/ou em nível de governo. Nesse contexto, o procedimento de problematização implica, precisamente, em questionar, desnaturalizar e pôr em jogo as condições que possibilitaram a emergência e que permitem a sustentação desse modo de estruturação do problema. Ao pesquisar a construção de uma *base nacional curricular comum*, por exemplo, cabe não aceitar como óbvia a pergunta sobre *como ela deve ser*, mas, questionar como e em que termos se erigiu a percepção do currículo como um problema nesse contexto. Assim como a ideia mais específica de que uma base curricular nacional seria a solução para esse problema. Desse modo, torna-se possível interrogar que outras possibilidades de pensar e configurar o currículo ou mesmo a educação vêm sendo excluídas por esse horizonte discursivo (Macedo, 2017; Lopes, 2015).

7 As citações de textos em outros idiomas foram traduzidas pelo autor do capítulo.

Glynos e Howarth (2007) defendem que, após a problematização inicial – desenvolvida a partir do conhecimento prévio da realidade, dos contatos exploratórios com o campo e da leitura de outros trabalhos –, a pesquisa discursiva passa a seguir através de um movimento de ciclos retrodutivos⁸, buscando reconhecer as principais lógicas – ou regras/padrões de articulação – envolvidas nos processos de funcionamento, formação/deslocamento e/ou produção de identificações com o discurso ou os discursos analisados. A abordagem propõe o agrupamento das lógicas em três tipos distintos: as *lógicas sociais*, que estruturam o funcionamento regular de um discurso; as *lógicas políticas* – especialmente da equivalência e da diferença – que indicam eixos de articulação durante um processo de deslocamento e emergência de novos discursos; as *lógicas fantasmáticas*, que indicam os padrões de fantasia social que mobilizam a identificação dos sujeitos com determinados discursos estabelecidos ou em formação.

Apesar da investigação das lógicas poder se desenvolver a partir da análise de fenômenos, práticas e artefatos de diferentes naturezas (documentos, entrevistas, imagens, vídeos, estruturas organizacionais, processos grupais etc.), o mais comum é que, de algum modo, esses elementos estejam atravessados por dados de linguagem, sejam escritos ou orais. Os conceitos e estratégias analíticas desenvolvidos pelas diferentes tradições de AD podem trazer contribuições valiosas, nesse caso, tanto para sugerir possibilidades de análise dos dados de linguagem propriamente ditos quanto de outros fenômenos ou artefatos simbólicos, por homologia, contanto que levadas em consideração as nuances próprias de cada estrutura.

Uma primeira questão que surge a partir da problematização é, então, como selecionar, reunir e organizar os materiais que formarão o *corpus* ou os *corpora* a serem analisados durante a pesquisa.

8 Sobre o conceito de “ciclos retrodutivos” nas pesquisas discursivas, ver os trabalhos de Oliveira, G. *et al.* (2013) e Glynos e Howarth (2007).

É necessário enfatizar nitidamente, nesse ponto, que as unidades de análise numa perspectiva discursiva não são os textos ou artefatos reunidos nos corpora. As unidades de análise são os fenômenos discursivos que (des/re)estruturam a realidade e que se visibilizam nos textos e outros materiais, mas, que não se reduzem aos mesmos⁹. A definição dos critérios para a escolha do tipo de material e seleção dos elementos para a formação do *corpus* deve depender principalmente das questões levantadas na problematização e, conseqüentemente, das unidades de análise ou formações discursivas envolvidas nos problemas investigados. Além de levar em consideração, necessariamente, a questão dos recursos disponíveis e das condições de viabilidade para a realização do trabalho.

Se uma pesquisa busca investigar o funcionamento, o processo de emergência e/ou os elementos que sustentam a identificação dos sujeitos quanto a um discurso específico – como o discurso que estrutura as políticas de currículo do Estado em um certo período, por exemplo –, ela precisa construir um *corpus* que reúna elementos suficientes – mesmo que jamais exaustivos – para se observar as principais lógicas atuantes nessa formação discursiva em relação aos processos estudados. No exemplo citado, os materiais poderiam ser textos legais, regulamentações, relatórios técnicos, diretrizes e orientações a gestoras e docentes, editais de projetos, materiais didáticos, *sites* oficiais, organogramas, fluxogramas, entrevistas¹⁰ com técnicos, gestores, docentes, plantas arquitetônicas etc. Se, por outro lado, uma pesquisa busca investigar um embate hegemônico já reconhecido entre diferentes

9 Essa é uma diferença importante entre as perspectivas discutidas aqui e a concepção mais empirista de discurso na Análise Crítica do Discurso (Wodak, 2004; Fairclough, 2001).

10 É importante ressaltar que a entrevista, numa perspectiva discursiva, não pode ser assumida como uma forma transparente de acesso às experiências, ao pensamento ou mesmo às opiniões nem da pessoa entrevistada nem das posições de sujeito em que ela se coloca. A entrevista precisa ser considerada e analisada como um gênero específico de discurso, no qual o efeito de determinadas lógicas e formações discursivas somente pode ser percebido e solidamente investigado ao se levar em conta suas características e dinâmicas próprias (ver Rocha, Deusdará, 2004).

discursos em um campo conflagrado – como o conflito em torno da questão do ensino religioso em escolas públicas (Oliveira, G., 2014) ou das políticas de defesa da igualdade de gênero e respeito à orientação sexual na educação (Oliveira, G., Oliveira, A., 2018) –, ela precisa ter elementos que permitam a análise das diferentes formações discursivas envolvidas no debate – se necessário em diferentes *corpora* – levando em consideração as formas como elas interagem entre si e no campo. Nesses casos, os materiais poderiam ser documentos, publicações, *sites* ou propagandas de grupos de interesse, entrevistas e debates na mídia, registros de audiências públicas, entrevistas com militantes e educadoras envolvidas, charges ou *memes* divulgados pelos grupos, entre outros. As possibilidades de recorte e configuração das investigações discursivas são virtualmente infinitas e, para cada problematização, será necessário desenvolver um desenho de pesquisa e critérios próprios para a construção dos *corpora*.

Maingueneau (2015) faz uma distinção entre dois diferentes tipos de unidade de análise. As chamadas *unidades tópicas* seriam as unidades já recortadas e reconhecidas no próprio campo social. Essas unidades seriam definidas por identidades que já estão relativamente estabilizadas e formalizadas na realidade como *tipos de discurso* (político, legal, religioso, literário, publicitário, acadêmico, pedagógico etc.), *gêneros de discurso* (panfleto, lei, carta, ensaio, poesia, matéria jornalística, entrevista, postagem etc.), *posicionamentos* (discurso político liberal, socialista, nacionalista; discurso católico progressista, tradicionalista, carismático; discurso pedagógico humanista, construtivista, crítico etc.), *fontes* (discursos de instituições como MEC, Rede Globo, MST; de posições de sujeito como docentes, estudantes, militantes sociais, mulheres, pessoas trans; de autores como Monteiro Lobato, Paulo Freire, Carolina de Jesus, Chico Science e Nação Zumbi etc.) e *locais* ou contextos de circulação dos discursos (de escolas, eventos, fóruns de discussão etc.). Essas categorias podem ainda

ser combinadas em intersecções múltiplas e complexas para definir uma unidade de análise. Por exemplo, uma pesquisa poderia investigar a articulação entre as lógicas de preservação da cultura afro-brasileira e as lógicas das novas tecnologias de informação e comunicação em *vlogs* do *Youtube* produzidos por estudantes de uma escola quilombola. Nesse caso hipotético, a unidade de análise seria o discurso audiovisual de estudantes de uma escola quilombola em uma rede social e o *corpus* poderia ser composto por vídeos publicados pelos estudantes.

As unidades não tópicas, por sua vez, seriam unidades de análise propostas e constituídas pela própria pesquisadora ou pesquisador a partir da construção do objeto de estudo, subvertendo os limites reconhecidos pelas unidades tópicas. Segundo Maingueneau (2015), o modelo básico de uma unidade não tópica seria precisamente o conceito de *formação discursiva* desenvolvido paralelamente por Foucault (1999) e Pêcheux (1997). A noção de formação discursiva – apesar das nuances distintas em cada autor – buscaria identificar um sistema de regras e restrições discursivas *invisível*, ainda não claramente determinado, que atravessaria as fronteiras traçadas entre os gêneros e as demais unidades tópicas. Desse modo, as pesquisas que buscam caracterizar e analisar formações discursivas tendem a constituir *corpora* mais heterogêneos, que reúnem textos e/ou materiais de diferentes gêneros e origens para tentar reconhecer as lógicas em comum que os condicionam.

Maingueneau (2015) distingue dois tipos principais de unidades não tópicas frequentemente propostas nos trabalhos em AD. O primeiro tipo é o que ele denomina como *formações discursivas de identidade*. São unidades de análise que tentam identificar matrizes discursivas cujas regras e restrições produzem efeitos na estruturação da realidade mesmo – senão especialmente – quando essa matriz não é assumida e quando suas regras não são conscientemente reconhecidas como tais pelos que as praticam. Por exemplo, os chamados discursos coloniais, patriarcais, racistas, patrimonia-

listas, populistas, os discursos tecnicista e neoliberal na educação, entre outros. O segundo tipo é o das *formações discursivas temáticas*. Este não busca investigar as lógicas tacitamente articuladas em torno de uma matriz geral, mas, as que se articulam de forma igualmente encoberta em torno de um tema específico. Por exemplo, os discursos sobre a ditadura militar no Brasil, sobre a educação pública, o fracasso escolar, as políticas de cotas etc.

É importante assinalar nesse contexto que, se considerarmos que numa perspectiva discursiva pós-estruturalista não existe uma descontinuidade ontológica nem epistemológica fundamental entre a realidade da pesquisadora e a realidade social pesquisada, a própria fronteira entre as noções de unidade tópica e não tópica torna-se bastante mais nebulosa e permeável, assim como as unidades ditas tópicas são instituições e categorias contingentes, com definições precárias e passíveis de contestação, apesar de estarem parcialmente naturalizadas no imaginário estabelecido. As unidades não tópicas – ou formações discursivas – delineadas pela pesquisadora no processo de problematização são, muitas vezes, identificações já partilhadas – mesmo que de forma pouco elaborada – por outros atores no campo acadêmico ou até mesmo por atores e grupos no campo social.

Portanto, nem sempre é fácil classificar precisamente uma unidade de análise como tópica ou não tópica e muitas vezes o trabalho de pesquisa participa diretamente do debate quanto ao reconhecimento do lugar e do papel de determinada formação discursiva. Alguns grupos identificados como racistas, por exemplo, assumem explicitamente essa identidade, enquanto outros rejeitam veementemente essa qualificação, embora muitas vezes compartilhem das mesmas lógicas e práticas. Como observam Courtine e Marandin (2016), numa formulação que se aproxima bastante das posições da Teoria Política do Discurso, as formações discursivas não se apresentam como sistemas fechados e coerentes, articulados em torno de um princípio central. Apre-

sentam-se como sistemas abertos, heterogêneos e em contínua reconfiguração. Definidos de forma dinâmica e conflituosa a partir de suas posições e relações com outras formações discursivas no campo de interdiscurso.

Os manuais contemporâneos de pesquisa qualitativa (Bauer, Aarts, 2002) costumam propor as seguintes recomendações em relação à construção dos *corpora*: 1) Que seja cuidadosamente observado o critério da *relevância* – ou *pertinência* – para a seleção dos materiais que irão compor um *corpus*, ou seja, que somente sejam selecionados materiais diretamente pertinentes para a discussão da problemática delineada; 2) Que os *corpora* sejam mantidos abertos durante a pesquisa e que sejam gradualmente ajustados durante a análise, através de sucessivos movimentos de avaliação e redefinição, para que reúnam os elementos necessários e suficientes – utilizando o princípio da *saturação* – para explorar as questões levantadas na problematização; 3) Que cada *corpus* deve ser o mais *homogêneo* possível em relação ao tipo de material e ao gênero discursivo, separando materiais diferentes em *corpora* diferentes; 4) Que cada *corpus* deve ser *sincrônico*, reunindo materiais de um mesmo ciclo histórico.

As duas primeiras recomendações estão em acordo, de forma geral, com as perspectivas discutidas neste capítulo, todavia, é necessário fazer algumas ressalvas em relação às duas últimas. Em relação à homogeneidade dos *corpora* é mais consistente defender que ela seja estabelecida em relação às unidades de análise investigadas. A exigência de homogeneidade de tipos de materiais e/ou gêneros pode fazer sentido quando se realizam estudos linguísticos, semióticos ou sociointeracionistas sobre esses tipos ou gêneros específicos. As formações discursivas, conforme observado anteriormente, caracterizam-se precisamente por sua heterogeneidade e transversalidade em relação a gêneros e tipos de materiais. Desse modo, torna-se extremamente incoerente e contraproducente tentar analisar uma formação discursiva compartimentali-

zando os diversos materiais e gêneros atravessados por ela em vários *corpora* diferentes. Essa ressalva torna-se duplamente relevante no contexto das novas tecnologias de informação e comunicação no qual frequentemente textos escritos, gráficos, animações, fotografias, filmagens, músicas, efeitos sonoros e outros recursos são articulados de forma intrinsecamente orgânica em hipertextos e outros artefatos. Certamente, a decisão de reunir materiais e gêneros diferentes em um mesmo *corpus* exigirá da analista um esforço especial de levar em consideração as peculiaridades de cada elemento e as nuances de suas relações complexas, mas, em alguns casos, essa decisão representa o melhor caminho para a pesquisa. Como já reconhecera Roland Barthes (2006):

[...] O corpus deve ser o mais homogêneo possível; [...] a realidade, entretanto, apresenta mais comumente substâncias misturadas; por exemplo, vestuário e linguagem escrita na moda; imagem, música e fala no cinema etc.; aceitaremos, portanto, corpus heterogêneos, mas tendo o cuidado, então, de estudar meticulosamente a articulação sistemática das substâncias envolvidas (Barthes, 2006, p. 105).

Quanto à questão da sincronicidade, é necessário destacar que algumas pesquisas buscam investigar precisamente os processos de crise hegemônica, deslocamento e emergência de novas formações discursivas. Não faz sentido, nesses casos, trabalhar com um modelo de *corpus* que busque reunir materiais que representam um período de estabilização e coerência dessa formação. Em alguns projetos pode ser justificável reunir materiais de períodos diferentes em *corpora* diferentes para então realizar uma comparação. Em outros projetos, todavia, o interesse principal pode ser mesmo o de analisar os deslizamentos de sentido, as incoerências, os conflitos e as tentativas fragmentadas de estabilização que se multiplicam em um processo de crise e disputa hegemônica. Nesses casos, o princípio da homogeneidade sincrônica simplesmente não se aplica. Deve-se ressaltar ainda que o enfoque pós-estrutura implica

que, mesmo ao analisar contextos de estabilização de um imaginário discursivo, seja mantida a atenção na heterogeneidade e nos inevitáveis pontos de falha, instabilidade e ruptura que são continuamente encobertos pela aparência de consenso e normalidade.

Um último aspecto a ser observado em relação à construção e análise dos *corpora* de pesquisa diz respeito à questão da impossibilidade do fechamento definitivo de um *corpus*. Na medida em que se afirma que um discurso somente emerge e produz sentidos a partir de suas relações com um campo interdiscursivo aberto do qual participa, torna-se inviável pretender reunir em um *corpus* fechado todos os elementos necessários para possibilitar a análise de qualquer processo, lógica ou formação discursiva. Embora a construção do *corpus* busque delimitar o foco da análise a ser realizada, essa análise sempre dependerá do recurso à *memória discursiva* e ao *arquivo* aberto do interdiscurso (Guilhaumou, Maldidier, 2010). A memória da pesquisadora, o conhecimento do contexto empírico e do campo discursivo pesquisado tornam-se, nesse sentido, elementos imprescindíveis para a construção da análise. Do mesmo modo, um *corpus* de análise nunca estará plenamente *saturado*. Pode-se afirmar, no máximo, que ele apresenta um nível de saturação suficiente para a investigação da problemática proposta. No próximo tópico serão apresentadas, então, algumas explorações iniciais e gerais sobre como pode tornar-se viável e produtivo articular alguns dos conceitos próprios da AD francesa para analisar as lógicas discursivas conforme a perspectiva desenvolvida por Glynos e Howarth (2007) a partir da Teoria Política do Discurso.

Lógicas sociais, políticas e fantasmáticas nas pesquisas em Educação

A noção de lógicas – enquanto padrões ou rotinas de articulação – é evocada frequentemente nos trabalhos de Ernesto Laclau (Laclau; Mouffe, 2015; Laclau, 2013; 2003) para indicar como ele compreende os processos de funcionamento, formação e transfor-

mação dos discursos. As lógicas são reconhecidas como *abstrações*, muitas vezes realizadas através de um processo de análise formal. O fato das lógicas serem abstrações, todavia, não significa que elas devam ser vistas como entidades *meramente analíticas*, voltadas para a descrição passiva ou para a construção de modelos explicativos puramente formais em um plano de conhecimento distinto da própria realidade. Como ressalta reiteradamente Laclau (2013; 2003), a própria realidade social se constitui a partir de *abstrações reais* que configuram sua estrutura e seu funcionamento.

A análise formal e a abstração são essenciais para o estudo dos processos históricos concretos. Não só por que a construção teórica do objeto é o requisito de toda prática intelectual digna desse nome. Mas, também, por que a própria realidade social gera abstrações que organizam seus próprios princípios de funcionamento. Assim, Marx, por exemplo, demonstrou como as leis formais e abstratas da produção de mercadorias constituem o núcleo do funcionamento concreto real das sociedades capitalistas. Do mesmo modo, quando buscamos explicar a estruturação dos campos políticos através de categorias tais como “lógica da equivalência”, “lógica da diferença” e “produção de significantes”, estamos tentando construir um horizonte teórico cujas abstrações não são meramente analíticas, mas são abstrações reais das quais dependem a constituição de identidades e articulações políticas (Laclau, 2003, p. 58-59, grifos do autor).

As lógicas articuladas pelo analista em seu trabalho de engajamento crítico com a realidade devem ser assumidas, então, como abstrações reais que atuam diretamente no campo discursivo e, conseqüentemente, não podem ter uma definição absoluta e não são imunes às disputas de sentido que se desenvolvem nesse campo. Laclau (2013, p. 181-182) distingue, inicialmente, dois tipos de lógicas. As *lógicas sociais* dizem respeito aos sistemas de regras – padrões ou “sistemas rarefeitos de enunciados” (p. 181) – que possibilitam, limitam e regulam o funcionamento de um

horizonte de realidade, estabelecendo o que é ou não representável e o que faz ou não sentido naquela realidade. Por exemplo, as lógicas do mercado neoliberal, as lógicas neopentecostais, as lógicas do currículo por competências ou as lógicas da pedagogia da terra são o feixe instável e aberto de padrões de relação que estruturam e modulam – mesmo que precariamente – essas formações discursivas e as realidades que elas constituem. No caso do neoliberalismo, é possível indicar lógicas como a do livre comércio, da livre negociação entre contratantes, do estado mínimo, da competitividade, do capital humano, do empreendedorismo, da flexibilidade, entre outras, como elementos centrais para a configuração atual desse discurso. Nesse sentido, as lógicas sociais formam *gramáticas* de regras que constituem posições de sujeito, objetos, espaços, temporalidades, relações e práticas (ou modelos de ação) legítimos e possíveis.

As *lógicas políticas*, por sua vez, dizem respeito aos processos através dos quais as lógicas e práticas sociais são construídas, tensionadas e deslocadas em situações de desestabilização de certo imaginário. Na medida em que a hegemonia de um discurso é seriamente contestada e que alguns modelos estabelecidos de associação entre elementos são enfraquecidos e colocados em questão, as lógicas políticas definem os padrões envolvidos na formação de novas fronteiras, na emergência de novos pontos nodais, eixos de articulação (de equivalência e diferença) e dinâmicas de produção de sentido. Conforme indica Laclau (2013, p. 182), enquanto as lógicas sociais implicam no seguimento das regras que estabelecem uma realidade social, as lógicas políticas tratam do modo de instituição dessa própria realidade e das regras que a configuram. Nesse sentido, as lógicas políticas mais basilares – que assumem um caráter *quasi-transcendental* – são as lógicas da equivalência e da diferença, que correspondem parcialmente a noções como paradigma e sintagma, metáfora e metonímia.

Todavia, Laclau também qualifica como lógicas políticas outros padrões – quer gerais ou mais contextuais – envolvidos na (re)estruturação de formações discursivas, como a “lógica de produção de significantes vazios” ou a “lógica populista” (2013, p. 181). É possível pensar no modelo do “ciclo de políticas” de Stephen Ball (2011), por exemplo, como tentativa de caracterização de uma lógica política geral de produção de políticas educacionais e curriculares. Mesmo que venhamos a questionar vários aspectos da caracterização proposta (Lopes; Macedo, 2011).

O conceito de *lógicas fantasmáticas* é desenvolvido particularmente por Glynos e Howarth (2007) – a partir do modelo teórico lacaniano da lógica da *fantasia* – para buscar aprofundar a reflexão sobre o que Laclau (2013, p. 160) identifica como a *força* que mobiliza e torna possível as operações significantes, que está relacionada à dimensão do afeto (ou do gozo). A noção de lógicas fantasmáticas constitui um recurso para investigar, em primeiro lugar, como e por que as formações discursivas hegemônicas logram conquistar a identificação e estruturar a subjetividade – mesmo que de forma precária e contingente – da maioria dos sujeitos individuais e coletivos em um determinado campo discursivo. Em segundo lugar, em situações de crise e deslocamento de um regime discursivo hegemônico, para investigar como e por que diferentes discursos capturam a identificação de grande número de sujeitos e fortalecem seu poder de estabelecer um (novo) horizonte de sentido para a realidade. Desse modo, as lógicas fantasmáticas tanto atuam na reafirmação e reprodução das lógicas e práticas sociais, em contextos de estabilização, quanto na (re)ativação, mobilização e direcionamento das lógicas e práticas políticas em contextos de deslocamento e conflito hegemônico.

Fantasia é compreendida como uma narrativa que encobre ou anula a falta do sujeito ao fornecer uma imagem de plenitude, completude ou harmonia, por um lado, enquanto conju-

ra ameaças e obstáculos à sua realização, por outro. Quando instalada com sucesso, uma narrativa fantasmática captura o sujeito – através do gozo que ela produz – para uma determinada prática ou ordem, ou uma prática ou ordem prometida, conferindo assim identidade (Glynos; Howarth, 2007, p. 130).

As lógicas fantasmáticas apresentam-se, assim, como padrões de narrativas partilhadas – fantasias sociais – que cumprem o papel de *suturar* e aplacar a *angústia da falta* gerada pela impossibilidade de realização e totalização plena do sujeito e da realidade social e, ao mesmo tempo, que passam a estruturar o gozo dos sujeitos ao estabelecer um jogo de promessa e frustração dessa realização (Glynos; Stavrakakis, 2008), cuja impossibilidade passa a ser atribuída a um elemento externo, apontado como obstáculo à realização subjetiva e social.

Quer no contexto das práticas sociais ou políticas, a fantasia opera de forma a anular ou fechar a contingência radical das relações sociais. Ela faz isso através de uma narrativa ou lógica fantasmática que promete uma plenitude-por-vir uma vez que um dado obstáculo seja superado – a dimensão beatífica da fantasia – ou que prevê um desastre se o obstáculo se revelar insuperável, o que pode ser chamado de dimensão horrífica da fantasia (Glynos; Howarth, 2007, p. 147).

As narrativas fantasmáticas que sustentam e estruturam os regimes hegemônicos e as formações discursivas não derivam sua força e seu poder de articulação, conforme observado, nem de sua coerência argumentativa nem de sua capacidade explicativa em relação aos fenômenos sociais. A força das fantasias sociais reside, precipuamente, em sua capacidade de produzir gozo. Desse modo, como enfatizam Glynos e Howarth (2007), as fantasias sociais costumam conjugar em uma mesma narrativa premissas e afirmações inconsistentes, contraditórias e mesmo incompatíveis entre si. Isso faz com que as narrativas fantasmáticas assumam frequentermen-

te um caráter ambíguo, anedótico, de enunciação difusa. Sendo muitas vezes evocadas indiretamente ou veladamente em fóruns públicos e oficiais como narrativa reconhecida e partilhada a partir de sua enunciação em fóruns privados e não-oficiais, sobretudo em períodos de estabilização de um regime social. Quando eclodem conflitos hegemônicos, entretanto, as lógicas fantasmáticas tendem a assumir um papel mais explícito e visível.

Esse caráter inconsistente, ambíguo, não assumido e aparentemente periférico das lógicas fantasmáticas, todavia, não anula ou minimiza seu papel e sua importância na estruturação dos sujeitos e dos discursos sociais. Para analisar seriamente a emergência dos discursos (neo)conservadores na educação brasileira atual, por exemplo, numa situação de evidente crise hegemônica e intensificação da ação das lógicas políticas, torna-se necessário investigar: quais pontos nodais – significantes chave, tendencialmente esvaziados – se evocam como elementos centrais na articulação desses discursos (p. ex. conservadorismo, apartidarismo, família tradicional, cultura ocidental cristã, objetividade científica, juventude empreendedora etc.); que fronteiras antagônicas são traçadas e que eixos de equivalência se busca constituir ao longo dessas fronteiras (p. ex. defensores da família e da escola tradicional *versus* defensores da “doutrinação marxista” e da “ideologia de gênero”); como as diferenças são minimizadas e invisibilizadas entre os elementos que se articulam em torno de cada eixo. Mas, também, é necessário investigar que fatores têm mobilizado essas articulações, assim como a identificação de grande número de sujeitos com esses discursos. A análise de lógicas fantasmáticas que podem ser percebidas em torno de significantes como “o gigante acordou”, “Brasil livre”, “acabar com corrupção”, “professores esquerdopatas”, “doutrinação ideológica nas escolas”, “movimento feminazi”, “ditadura gayzista”, entre outros, podem trazer uma contribuição valiosa para essa investigação.

Análise do Discurso e estratégias de investigação das práticas e lógicas discursivas

É importante proceder este capítulo apontando, mesmo que de forma indicativa e preliminar, como alguns recursos conceituais da Escola Francesa de Análise do Discurso – especialmente a partir dos desenvolvimentos propostos por Dominique Maingueneau (2015, 2008a) – podem ser articulados para potencializar a investigação e análise das lógicas sociais, políticas e fantasmáticas, conforme apresentadas anteriormente. Essa articulação somente torna-se teoricamente sustentável, entretanto, se forem levadas em consideração as questões e os aspectos que vêm sendo destacados ao longo deste trabalho. Uma das principais contribuições de Maingueneau para a Análise do Discurso – em confluência com a afirmação do primado do interdiscurso – foi a articulação que ele ajudou a propor e a consolidar entre as elaborações teóricas da tradição mais estruturalista da AD francesa e as proposições mais pragmáticas de análise de cenas, de agentes e de processos de enunciação. Esse projeto de aproximação abriu o caminho para o surgimento de vários pontos de contato entre as estratégias de análise do discurso desenvolvidas a partir da linguística e as teorias pós-estruturalistas do discurso, que desafiam o modelo de uma estrutura fixa e centrada (Derrida, 2005), mesmo considerando que Maingueneau (2008a) tenha permanecido associado a noções excessivamente cognitivistas e universalistas de discursividade e subjetividade.

A análise das *lógicas sociais* que configuram uma determinada formação discursiva precisa partir, precisamente, das *práticas sociais*, ou padrões de ação e comportamento – em suas dimensões linguageira e não linguageira – que materializam e atualizam essas lógicas ou padrões de articulação. Nesse sentido, os conceitos de *enunciador(as)* e *coenunciador(as)*, *referentes*, *objetos de discurso* ou *não pessoas*, *gênero discursivo*, *estilo*, *cena da enunciação* (englobante, ge-

nérica e cenografia), *ethos do enunciador*, *ethos* prévio ou *estereótipos*, *embreantes* de espaço e tempo, entre outros conceitos que buscam analisar as dinâmicas de enunciação (Mainguenenau, 2013; Maingueneau, Charaudeau, 2006), tornam-se recursos bastante interessantes para discernir e caracterizar as lógicas sociais que constituem uma formação ou regime discursivo.

Como observam Glynos e Howarth (2007, p. 137), as práticas sociais empíricas sempre excedem e tencionam os limites de qualquer lógica ou sistema particular de regras devido ao caráter sempre precário e contestado dos processos discursivos – inclusive associado ao conflito entre diferentes lógicas sociais – e à riqueza de possibilidades contextuais que não são totalmente preditíveis e controláveis por qualquer norma. Todavia, é necessário procurar discernir os padrões de articulação que informam, possibilitam e restringem as diferentes práticas sociais no contexto estudado, para tentar descrever, caracterizar as lógicas sociais – ou padrões de articulação – que atravessam diversas práticas – e buscar delinear qual o papel na estruturação do imaginário social ou da formação discursiva analisada. Como essas lógicas contribuem para constituir identidades, posições de sujeito, objetos (inclusive estereótipos), arquiteturas de espaço e tempo, relações de composição, oposição, subordinação, exclusão, obrigações, proibições, recompensas, punições e outros aspectos que podem configurar uma realidade estudada.

As lógicas sociais costumam instituir e/ou reconfigurar gêneros, subgêneros e/ou estilos discursivos – de caráter comumente intersemiótico – que rotinizam, reproduzem e atualizam continuamente seus modelos de subjetividade e padrões de ação e interação. No campo da educação, em especial, podemos identificar a presença de gêneros clássicos como *aula*, *conselho de classe*, *reunião de pais e mestres*, *projeto pedagógico*, *livro didático*, *parâmetros curriculares*, *estrutura curricular*, *lei educacional*, *palestras*, *fóruns* entre inúmeros outros. Para investigar as lógicas sociais que estruturam um regi-

me discursivo estabelecido ou uma formação discursiva específica nesse campo, é necessário perceber como essas lógicas incidem sobre os gêneros existentes e podem lograr suprimir ou secundarizar alguns e/ou instituir e fortalecer novos gêneros, subgêneros ou estilos de acordo com seus padrões de articulação. Essas lógicas podem ser identificadas a partir de significantes chave – ou pontos nodais – que nomeiam (Laclau, 2013, p. 160) articulações importantes para a estruturação de uma formação discursiva.

Tomemos, por exemplo, a lógica da *responsabilização* – *accountability* – típica dos discursos neoliberais e neotecnicistas na educação (Macedo, 2017; Dias, 2016; Frangella, 2016). Essa lógica tem influenciado direta e explicitamente os discursos governamentais, empresariais, midiáticos, as leis e as políticas de educação no Brasil, mas sua influência também pode ser percebida nos tipos e estilos de aula e práticas docentes que são consideradas (in)válidas ou (in)eficientes, bem como nos tipos e estilos de reunião que são considerados (des)necessários e, também, na emergência, valorização ou incorporação de (novos) gêneros discursivos no campo da educação, como os resultados/relatórios de avaliação, as denúncias (extra)judiciais e os processos disciplinares. Para lograr identificar, descrever, caracterizar e explorar o efeito dessa lógica social no contexto dos discursos educacionais neoliberais e neotecnicistas, é necessário investigar não somente as formulações que essas perspectivas propõem no *conteúdo* de elementos tais como leis, regulamentações, normas curriculares, modelos e materiais de formação docente, comentários midiáticos, peças publicitárias, avaliações, denúncias, processos disciplinares etc., mas é preciso, principalmente, investigar o modo como a articulação dessa lógica interfere nos padrões de produção de subjetividade (de docentes, gestoras e outros), de estruturação das relações e de possibilidades de (inter)ação atualizados por essas práticas e gêneros. É nessa perspectiva que os recursos conceituais da análise do discurso, como os citados anteriormente, podem fornecer contribuições

importantes para provocar a atenção, aguçar a sensibilidade e fortalecer a capacidade de problematização e análise das rotinas de atuação das lógicas sociais.

A afirmação do caráter primário da interdiscursividade também permite que algumas das formulações propostas por Maingueneau (2013, 2008a, 2008b, 1997) possam tornar-se bastante produtivas para viabilizar a caracterização e a análise da dinâmica das *ações e lógicas políticas* em contextos de disputa hegemônica. A noção de *heterogeneidade constitutiva* – desenvolvida inicialmente por Jacqueline Authier-Revuz (2004, 1998), em diálogo direto com a teoria lacaniana – destaca que os discursos somente se constituem e produzem sentido a partir de suas relações com o Outro. Não há como afirmar qualquer identidade ou verdade senão se posicionando em relação ao discurso do Outro ou, em outra perspectiva, aos discursos que se apresentam em um campo interdiscursivo, mesmo que os discursos tendam a negar e apagar os rastros dessa *heterogeneidade* em nome de uma pretensa homogeneidade, autonomia ou autorreferencialidade. Como afirma Maingueneau (2008a, p. 21), é a “relação interdiscursiva” que estrutura a identidade. O que falta às elaborações de Maingueneau (2008a [1984]) e Authier-Revuz (1998 [1982]), entretanto, é o conceito de hegemonia. O qual permite questionar mais diretamente como diferentes formações discursivas procuram afirmar-se e projetar-se como referencial universal de sentido, buscando dominar e totalizar o campo de discursividade, embora essa totalização nunca seja possível, inclusive por esse caráter inerradicável da heterogeneidade.

É nesse contexto que a autora e o autor assumem a distinção entre dois tipos de heterogeneidade: a *heterogeneidade constitutiva* e a *heterogeneidade mostrada*. A heterogeneidade constitutiva, como foi destacado, diz respeito ao caráter intrinsecamente e inescapavelmente heterogêneo de todo e qualquer discurso. A heterogeneidade mostrada diz respeito às formas de apropriação, tradução e

representação – textualmente *marcada* ou *não marcada* – do discurso do Outro nas produções de uma formação discursiva.

Considerando a dimensão da heterogeneidade constitutiva, a análise da estrutura e dos sentidos produzidos por uma formação discursiva específica somente pode ser realizada propriamente levando-se em consideração o contexto discursivo no qual essa formação está inserida, em situações em que há uma relação hegemônica razoavelmente estabilizada, na qual uma formação discursiva alcançou projetar-se como horizonte, articular em seus termos – como uma cadeia de diferenças agonísticas (Mouffe, 2013) – e estabilizar a maior parte de um contexto discursivo, as relações entre diferentes formações que interagem nesse contexto tornam-se também razoavelmente estáveis. As lógicas políticas parecem mover-se lentamente enquanto as lógicas sociais operam a todo vapor. Todavia, em situações de crise e conflito hegemônico intenso, quando uma relação hegemônica é desestabilizada e as articulações regidas pelas lógicas sociais parecem entrar em colapso, as lógicas políticas ganham força. “Novos” significantes surgem como pontos nodais de articulação, “novas” fronteiras são traçadas – ou velhas são reativadas – e “novas” relações de equivalência e diferença passam a ser construídas. Nesses cenários, a análise atenta e meticulosa das relações das formações discursivas – novas, velhas ou renovadas – com o contexto interdiscursivo torna-se fundamental para compreender os processos de emergência, deslocamento, dissolução e/ou reposicionamento dessas formações. Assim como os processos de reconfiguração do próprio regime discursivo dominante. Essa análise pode ser feita tanto em relação a um processo histórico anterior de produção de uma formação ou regime discursivo – como a *genealogia* foucaultiana – quanto em relação a um processo histórico *in vivo*, no qual as lógicas políticas permanecem em plena e dinâmica atuação.

Para viabilizar a análise das relações entre diferentes discursos em um contexto interdiscursivo, Maingueneau (2008a, 1997) pro-

põe a distinção entre três diferentes qualificações de interdiscurso. A primeira delas é a noção de *universo discursivo*, similar à noção foucaultiana de *arquivo*, que busca dar conta do conjunto máximo de formações discursivas de todos os tipos que participam de um mesmo horizonte de realidade. A segunda, é a noção de *campo discursivo*, que busca descrever o campo de interação – e interincompreensão – entre um (in)determinado conjunto de formações discursivas que se relacionam intensamente em certa região/momento do universo discursivo.

Por este último termo [campo discursivo], é preciso entender um conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, delimitam-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo. “Concorrência” deve ser entendida de uma maneira mais ampla; ela inclui tanto o confronto aberto quanto a aliança, a neutralidade aparente etc. entre discursos que possuem a mesma função social e divergem sobre o modo pelo qual ela deva ser preenchida [...] Esse recorte em “campos” não define zonas insulares; é apenas uma abstração necessária, que deve permitir abrir múltiplas redes de trocas (Maingueneau, 2008a, p. 34, grifos do autor).

O terceiro tipo de interdiscurso definido é o chamado *espaço discursivo*. Os espaços discursivos seriam, então, *subconjuntos* de um campo discursivo recortados pela pesquisadora ou analista para investigar, mais acuradamente, as questões relacionadas a seus problemas de pesquisa. Diferentemente do campo discursivo, portanto, que parte da tentativa de discernir uma *abstração real* no universo discursivo, o espaço discursivo é assumido como um recorte realizado intencional e unilateralmente pela pesquisadora ou pesquisador de acordo com os interesses, possibilidades e limites práticos do trabalho.

Ao analisar a atuação das lógicas políticas, principalmente em um cenário de agudização dos conflitos hegemônicos, é frequentemente necessário partir de um esforço inicial de delineamento

das dinâmicas gerais de mobilização no contexto de um campo discursivo para então, a partir desse cenário, buscar reconhecer e caracterizar as ações e tentativas de construção de “novas” relações de equivalência e de “novas” fronteiras antagônicas. Muitas vezes, minimizando algumas relações de diferença agonística em nome da construção de “novos” eixos de equivalência – articulados em torno de pontos nodais – e transformando outras relações de diferença agonística em relações de antagonismo. Um exemplo claro desse tipo de dinâmica, que atravessa fortemente o campo da educação no Brasil, pode ser observado na crescente aproximação e articulação contemporânea entre os discursos e movimentos católicos e evangélicos conservadores – outrora inimigos entre si – em nome de seu enfrentamento ao inimigo comum representado pela aliança entre a esquerda, o feminismo e o movimento LGBT (Oliveira, A.; Oliveira, G., 2018).

A noção de heterogeneidade mostrada busca voltar a atenção para as formas específicas em que o discurso do Outro – ou o interdiscurso – pode ser apropriado e articulado nas enunciações produzidas a partir de uma formação discursiva. Como afirma Maingueneau (2008a, p. 21), o discurso do Outro somente pode ser representado por uma formação discursiva através de um processo de *tradução* dos enunciados atribuídos ao outro em tela nos termos da própria formação, resultando na construção de um *simulacro* desse outro e caracterizando um tipo de relação que ele denomina de *interincompreensão*. Analisando as relações polêmicas entre discursos, Maingueneau (2008a, p. 99-100) indica que cada formação discursiva se estrutura em torno de um conjunto de sentidos repartido em dois polos. Um subconjunto de sentidos – ou *semas* – valorados como positivos e outro subconjunto de sentidos apontados como negativos. Cada discurso tende, então, a *traduzir* os enunciados atribuídos a seu oponente em torno dos sentidos negativos de seu próprio sistema. Há, entretanto, uma diferença não explorada diretamente em seus trabalhos entre os

adversários, que são considerados equivocados, mas são reconhecidos como filiados a um referencial de valores – ou horizonte discursivo – comum, e os *inimigos*, cuja identidade e o discurso são considerados radicalmente irreconciliáveis com o horizonte de verdade/realidade considerada mais fundamental (Ramos *et al.*, 2014; Mouffe, 2013). Essa é a diferença entre uma relação agonística e uma relação de antagonismo. Como foi ressaltado anteriormente, em contextos de crise hegemônica e mobilização das lógicas políticas, algumas disputas agonísticas tendem a ser minimizadas e relativizadas enquanto outras podem transformar-se em novos eixos antagônicos.

Os trabalhos de Maingueneau (2013, 1997) exploram ainda algumas das principais estratégias linguísticas e semióticas engendradas pelas formações discursivas para apropriar/traduzir os discursos do Outro e para posicionar-se em relação aos demais discursos em um campo. A observação de recursos como as diferentes formas de *negação*, as *citações diretas* e *indiretas*, a *paráfrase*, a *ironia*, a *pressuposição*, o *subentendido*, a evocação de *provérbios*, *slogans*, *aforismas*, os diferentes tipos de *modalização* – em especial a *autonímica* – entre outros, pode ser extremamente produtiva para permitir a percepção e caracterização das tentativas de posicionamento, de produção de pontos nodais e de construção de relações de equivalência e diferença entre as diversas posições em um campo discursivo. A temática da emergência de novos padrões, regras de enunciação e gêneros discursivos na elaboração teórico-analítica de Maingueneau (2008b) surge, também, a partir de sua investigação sobre os chamados *discursos constituintes*, ou seja, discursos que ocupam uma posição privilegiada no estabelecimento do horizonte de (im)possibilidades em um campo discursivo. No entanto, falta novamente uma reflexão sobre os processos hegemônicos como processos que configuram as tentativas de universalização e, também, a contestação desses discursos constituintes.

Apesar do trabalho de Maingueneau (2015, 2008a) manter uma concepção predominantemente cognitivista de subjetividade, como já foi indicado, sem abordar em profundidade as questões relacionadas às dimensões do afeto e do inconsciente. Seu diálogo com outros trabalhos em análise do discurso, que se aproximam mais da psicanálise – em especial com os de Authier-Revuz (2004, 1998), indicam também caminhos interessantes para pensar a análise das lógicas fantasmáticas, em conjunto com as estratégias de análise que vêm sendo discutidas neste capítulo.

Como ressaltado anteriormente, as lógicas fantasmáticas apresentam-se como narrativas que possuem um estatuto ambíguo em relação ao imaginário social dominante. Ao mesmo tempo em que desempenham um papel fundamental na interpelação e identificação afetiva dos sujeitos em relação às formações discursivas ou ao regime social hegemônico, elas raramente são afirmadas e assumidas diretamente por sujeitos considerados respeitáveis, especialmente em espaços públicos oficiais. As narrativas fantasmáticas não se conformam aos modelos de coerência lógica e consistência com evidências normalmente demandados e aceitáveis como válidos nos fóruns públicos formais, sobretudo nos contextos pretensamente regidos pelos parâmetros modernos de racionalidade e ciência, pois sua força está no gozo que produzem. Essas narrativas somente começam a ser assumidas e afirmadas abertamente em situações de crise hegemônica endêmica – como a ruptura democrática que se observa no Brasil após o golpe de 2016 – e de radicalização do antagonismo, quando o referencial de horizonte discursivo comum, que seria partilhado mesmo entre os adversários em um campo agonístico (Ramos *et al.*, 2014; Mouffe, 2013), começa a se romper.

Desse modo, as lógicas fantasmáticas costumam ocupar uma posição limítrofe entre os espaços públicos e privados, oficiais e não oficiais. São frequentemente evocadas indiretamente – sobretudo em contextos públicos e formais – em forma de *heterogenei-*

dade não marcada (Authier-Revuz, 1998). Como alusões, ironias, pastiche, pressupostos, subentendidos e outros. Quando as narrativas fantasmáticas são enunciadas ou citadas de forma *marcada* – diretamente identificável no texto, – elas geralmente aparecem como *glosas* que indicam, através da chamada *modalização autonímica*, que o enunciador não assume diretamente a responsabilidade pelo enunciado. Authier-Revuz (1998, p. 20-21) destaca quatro tipos comuns de modalização autonímica, que ela qualifica como “não coincidências do dizer”: 1) a não coincidência interlocutiva entre enunciador(a) e coenunciador(a) (“se me permite dizer”, “não sei o que você diria, mas”, “não me entenda mal”, “não no sentido que você está pensando” etc.); 2) a não coincidência do discurso consigo mesmo (“como dizem”, “como diz o povo”, “no sentido do que diz Fulano” etc.); 3) a não coincidência entre as palavras e a realidade (“como dizer isso?”, “é mais ou menos como”, “na falta de um termo melhor” etc.); 4) a não coincidência das palavras consigo mesmas (“em sentido geral”, “num sentido diferente”, “usando um termo ambíguo” etc.). Para perceber e analisar a atuação das lógicas fantasmáticas, portanto, é extremamente valioso conhecer e saber reconhecer essas estratégias linguísticas e figuras de linguagem, que surgem muito frequentemente tanto em entrevistas de pesquisa e observações diretas quanto em textos da mídia e mesmo em materiais oficiais.

Mesmo em contextos privados, não oficiais ou até sigilosos – como a maioria das entrevistas de pesquisa –, raramente as narrativas fantasmáticas são apresentadas e/ou assumidas de forma clara e direta por um(a) enunciador(a). Na maioria das vezes, as narrativas partilhadas que caracterizam as lógicas fantasmáticas aparecem como discurso de um outro – específico ou difuso – ou através de gêneros e formas de enunciação que não reivindicam um estatuto de verdade ou mesmo não pretendem ser levados a sério. Como piadas, brincadeiras, paródias, provérbios, trovas, slogans, narrativas míticas, sonhos, pesadelos, ilações etc. As lógicas

fantasmáticas que sustentam os discursos racistas, sexistas e homofóbicos nas escolas e em outros contextos, por exemplo, são geralmente enunciadas, disseminadas e atualizadas através piadas, brincadeiras e *gozações* pretensamente ingênuas e inofensivas. Gêneros humorísticos intersemióticos, como as *charges*, *cartoons*, *vídeos de humor* e os *memes* das redes sociais também têm se tornado recursos importantes para se observar as fantasias coletivas (Pos-senti, 2010; Oliveira, G., 2009).

Outros dois tipos de discurso em que as fantasias sociais costumam ser enunciadas de forma mais clara e detalhada são os discursos artísticos e religiosos. Músicas, poesias, contos, filmes, imagens, esculturas, formas arquitetônicas, hinos religiosos, orações, pregações, revelações, profecias etc. podem ser recursos ricos para investigar as fantasias sociais, quer de um imaginário social hegemônico, quer de uma formação discursiva ou grupo social específico. Nesse sentido, alguns desses elementos podem também ser utilizados como recursos projetivos, em conjunto com entrevistas ou com estratégias de pesquisa em grupo, para provocar uma reação e a enunciação de um discurso sobre determinadas narrativas fantasmáticas. É interessante ainda, nesses casos, perceber e levar em conta as reações e respostas afetivas dos sujeitos diante dessas narrativas.

Considerações finais

Como foi afirmado no início do capítulo, este texto não se propõe a apresentar um modelo metodológico ou roteiro de pesquisa padronizado para ser aplicado no campo da educação ou em outros contextos. Pelo contrário, tal perspectiva seria intrinsecamente contraditória com os próprios pressupostos e formulações tanto da Teoria Política do Discurso, de Laclau e Mouffe (2015), quanto da tradição francesa de Análise do Discurso. O propósito deste trabalho foi apresentar algumas possibilidades de articulação – a

despeito de dilemas e divergências importantes – entre essas duas perspectivas e, a partir dessas considerações, observar como algumas das estratégias analíticas desenvolvidas na Análise do Discurso – sobretudo a partir dos trabalhos de Maingueneau (2015, 2013, 2008a, 2008b) e Authier-Revuz (2004, 1998) – poderiam contribuir para a investigação das lógicas discursivas (sociais, políticas e fantasmáticas), na perspectiva da Teoria Política do Discurso. As indicações apresentadas neste texto são ainda bastante exploratórias e iniciais e foram desenvolvidas a partir da análise dos debates e das experiências de pesquisas vivenciadas, coordenadas ou discutidas pelo autor em diversos contextos de cooperação acadêmica – inclusive com as demais autoras e autores deste livro, como parte de um programa de investigação e de debate teórico-metodológico que permanece em andamento. Apesar disso, espera-se as provocações realizadas neste texto tenham trazido elementos relevantes e possam estimular as pesquisadoras e pesquisadores, que desenvolvem investigações neste campo e se interessam pelas perspectivas abordadas, a articularem os debates propostos aqui em seus próprios contextos de trabalho, elaborando estratégias de pesquisa criativas e fecundas para interpelar a árida e profundamente assimétrica realidade social, política e educacional em nosso país e em vários contextos no cenário global.

Referências

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- AMOSSY, R. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2011.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em políticas educacionais. In:

- BALL, S; MAINARDES, J. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARTHES, R. *Elementos de semiologia*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- BONETTI SCIREA, L. Entre discursos: aproximações e distanciamentos entre a categoria discurso da Escola de Essex e da Análise do Discurso Francesa. In: *Anais do I Simpósio Pós-Estruturalismo e Teoria Social: O legado transdisciplinar de Ernesto Laclau*. Pelotas: UFPel, 2015.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- BUENFIL BURGOS, R. Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político de discurso. *Revista Electrónica Sinéctica*, n. 35, s/n, p. 1-17, 2010.
- BURITY, J. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, D.; PEIXOTO, L. *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EDPUCRS, 2008.
- BURITY, J. Teoria do discurso e análise do discurso: sobre política e método. In: WEBER, S.; LEITHAUSER, T. (orgs.). *Métodos qualitativos nas ciências sociais e na prática social*. Recife: Editora UFPE, 2007.
- BUTLER, J.; LACLAU, E.; ZIZEK, S. *Contingencia, hegemonía, universalidad: Diálogos contemporáneos en la izquierda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- CHARAUDEAU, P; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- CHOMSKY, N. *Linguagem e responsabilidade*. São Paulo: JSN Editora, 2007.
- COURTINE, J.; MARANDINE, J. Que objeto para a análise do discurso. In: CONEIN, B. et al. *Materialidades discursivas*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2016.
- DE ALBA, A. Cultura e contornos sociais: transversalidade no currículo universitário. In: LOPES, A. C.; DE ALBA, A. *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2014.
- DERRIDA, Jacques. A Estrutura, o signo e o jogo no discurso das ciências humanas. In: DERRIDA, J. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- DIAS, R. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamericano. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 590-604, set./dez. 2016.
- DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília, UnB, 2001.

- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 2007.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1999.
- FOUCAULT, M. Verdade e poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- FRANGELLA, R. Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional. *Educação em Revista*, v. 32, n. 2, p. 69-90, 2016.
- GLYNOS, J.; HOWARTH, D. *Logics of critical explanation in social and political theory*. London/New York: Routledge, 2007.
- GLYNOS, J.; STAVRAKAKIS, Y. Lacan and political subjectivity: fantasy and enjoyment in psychoanalysis and political theory. *Subjectivity*, n. 24, n. 1, p. 256-274, 2008.
- GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo: a análise do discurso no lado da história. In: ORLANDI, Eni. (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010.
- JORGENSEN, M.; PHILLIPS, L.. *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage, 2002.
- LACAN, J. O Simbólico, o imaginário e o real. In: LACAN, J. *Em nome-do-pai*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- LACLAU, E. *Los fundamentos retóricos de la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014.
- LACLAU, E. *A razão populista*. São Paulo: Três Estrelas, 2013.
- LACLAU, E. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- LACLAU, E. Identidad y hegemonía: el rol de la universalidad en la constitución de lógicas políticas. In: BUTLER, J. et al. *Contingencia, hegemonía, universalidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- LACLAU, E. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonia e estratégia socialista*. São Paulo: Intermeios, 2015.
- LOPES, A. C. et al. *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.
- LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, mai./ago. 2015.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

- MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr.-jun., 2017.
- MAINGUENEAU, D. *Discurso e análise do discurso*. São Paulo: Parábola, 2015.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2013.
- MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola, 2008a.
- MAINGUENEAU, D. *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola, 2008b.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1997.
- MENDONÇA, D. Antagonismo como identificação política. *Revista Brasileira de Ciência Política*, s/v, n. 9, Brasília, p. 205-228, 2012.
- MESQUITA, R. Movimentos sociais e escola pública: uma metodologia para analisar projetos político-pedagógicos antagonísticos. *Educação e Realidade*, v. 35, n. 2, p. 207-227, 2010.
- MOUFFE, C. *Agonistics: thinking the world politically*. London/New York: Verso, 2013.
- OLIVEIRA, G. Educação, laicidade e pluralismo: Elementos para uma genealogia dos debates sobre o ensino religioso no Brasil. *Revista Teias*, v. 14, n. 36, p. 43-60, 2014.
- OLIVEIRA, G. *Pluralismo e novas identidades no cristianismo brasileiro*. 2009. 401f. Tese (Doutorado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- OLIVEIRA, A.; OLIVEIRA, G. Novas tentativas de controle moral da educação: conflitos sobre gênero e sexualidade no currículo e na formação docente. *Educação Unisinos*, v. 22, n. 1, p. 16-25, 2018.
- OLIVEIRA, A.; OLIVEIRA, A.; MIRANDA, M. Os estudos sobre gênero e diversidade sexual e as proposições da pedagogia queer para constituição de contextos escolares emancipatórios. *Revista Educação em Questão*, v. 44, n. 30, p. 110-138, 2012.
- OLIVEIRA, A.; PEREIRA, A.; SILVA, R. Educação, sexualidade e subjetividades contemporâneas: uma experiência de formação docente em diálogo com o cinema. In: SANTOS, W. et al. (Org.). *Universidade e sociedade em diálogo: Equidade, diversidade e políticas afirmativas*. Recife: Editora UFPE, 2014.
- OLIVEIRA, G.; OLIVEIRA, A.; MESQUITA, R. A teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em Educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre v. 38, n. 4, p. 1327-1349, 2013.
- ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2005.

- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-1969). In: GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010.
- PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1997.
- POSSENTI, S. *Humor, língua e discurso*. São Paulo: Contexto, 2010.
- RAMOS, A.; FRANGELLA, R. Currículo de educação em direitos humanos: sentidos em embates/articulações. *Educação*, v. 36, n. 1, p. 14-20, jan./abr. 2013.
- RAMOS, A.; OLIVEIRA, A.; MESQUITA, R.; OLIVEIRA, G. Democracia y conflicto en contextos pluralistas: entrevista con Chantal Mouffe. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, v. 21, n. 2, p. 749-762, 2014.
- REAR, D.; JONES, A. Discursive struggle and contested signifiers in the arenas of education policy and work skills in Japan. *Critical Policy Studies*, v. 7, n. 4, p. 375-394, 2013.
- ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. *Polifonia*, v. 8, n. 8, p. 1-19, 2004.
- ROGERS, R. *An introduction to critical discourse analysis in education*. London: Lawrence Erlbaum, 2004.
- VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- WODAK, R. Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 4, n. esp. p. 223-243, 2004.

RELAÇÃO COM O SABER: UMA PROPOSTA DE RELEITURA PÓS-FUNDACIONAL

Carmen Teresa Gabriel¹

Este texto parte da aposta teórico-política que consiste em simultaneamente reafirmar o lugar crucial e estratégico atribuído ao conhecimento nas políticas educacionais contemporâneas e reconhecer o esgotamento de matrizes epistêmicas nas quais historicamente essa questão tem se inscrito.

Em relação à primeira afirmação, basta mapearmos os debates atuais sobre reformas curriculares – Base Nacional Curricular Comum (BNCC), recente Reforma do Ensino Médio, as diretrizes curriculares para os cursos de Licenciaturas –, sobre as políticas de avaliação da aprendizagem ou sobre projetos políticos em tramitação que envolvem diretamente o sentido e a função social e política da própria instituição escolar como, por exemplo, a chamado Escola Sem Partido (ESP). Ainda que algumas vezes de forma indireta ou até mesmo velada, a questão da legitimidade do conhecimento a ser ensinado, tanto na educação básica como no ensino superior, está posta, evidenciando a disputa pela

¹ Professora Titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora nível 2 do CNPq.

significação do *que* é considerado como ‘importante’, ‘de qualidade’, isto é, validado para configurar os processos de estruturação curricular. Esses exemplos são suficientes para levarmos a sério a provocação de Biesta (2013):

As questões sobre conteúdo e objetivo da educação são, portanto, questões fundamentalmente *políticas*. Deixar uma resposta a essas questões a cargo das forças do mercado - e todos sabemos como os mercados podem ser manipuladores para assegurar seu próprio futuro - priva-nos da oportunidade de ter uma voz democrática na renovação educacional da sociedade (Biesta, 2013, p. 42-43)

No que diz respeito ao esgotamento das matrizes epistêmicas, o que está em jogo é o desafio teórico de encontrarmos outras ferramentas de análise para continuarmos produzindo leituras políticas do campo educacional que reconheçam a questão do conhecimento como incontornável no debate político contemporâneo após a radicalização das críticas às perspectivas deterministas e essencialistas (Gabriel; Castro 2013; Gabriel, 2013, 2015, 2016).

O enfrentamento desse desafio em nosso grupo de pesquisa² tem exigido uma ampliação ou reorientação do foco de nossas investigações de forma a operar teórico-empiricamente com o conhecimento objetivado a ser ensinado-aprendido e simultaneamente com o sujeito posicionado como aluno ou docente que se relaciona com este conhecimento. Nesse movimento, o aprofundamento do diálogo com as teorizações do discurso na pauta pós-fundacional (Laclau; Mouffe 2004; Marchart, 2009; Howarth, 2000) tem contribuído tanto para a compreensão da indissociabilidade entre os processos de objetivação e de subjetivação mobilizados em contextos de formação quanto para a produção de outras leituras políticas do social.

2 Grupo de Estudos, Currículo, Cultura e Ensino de História (GECCEH) diretamente vinculado ao Núcleo de Estudos de Currículo (NEC/UFRJ). Este texto inscreve-se nos estudos desenvolvidos no âmbito do projeto *Currículo como Espaço autobiográfico: conhecimento, sujeitos e demandas* com apoio do CNPq (Bolsa de Produtividade).

Ao introduzir no debate epistemológico contemporâneo a dimensão ontológica (Retamozo, 2011), essa abordagem oferece um conjunto de ferramentas para pensar politicamente o campo educacional abrindo a possibilidade de produzir um diagnóstico para o presente que englobe o problema da ordem e do conflito a partir de uma outra postura epistêmica. Afinal, qual a potencialidade heurística de continuarmos operando com a ideia de um ‘conhecimento objetivado’ e/ou de ‘um sujeito do conhecimento’ para a produção de uma leitura política do campo educacional, e em particular do campo do currículo? Trata-se menos de pensar na possibilidade de uma “nova’ teoria do conhecimento ou do sujeito do que refletir sobre uma nova abordagem tanto da questão da objetividade quanto da subjetividade em meio aos processos de ensino-aprendizagem.

O recorte aqui privilegiado e explicitado no título deste texto traduz o ângulo de ataque privilegiado para a construção dos argumentos que sustentam a aposta teórico-política anteriormente mencionada. Como procurarei sustentar, defendo que a proposta de revisitação da categoria *relação com saber* à luz do pós-fundacionismo permite inscrevê-lo nos debates político-epistemológicos que incidem diretamente sobre processos de objetivação e de subjetivação em meio às lutas pela significação de termos como *verdade, ciência, razão, objeto, sujeito, conhecimento, saber, sujeito-docente, sujeito-aluno/estudante, escola, universidade* configuradores da episteme moderna.

Revisitar a categoria *relação com o saber*, como aqui proposto, não implica trabalhar com a possibilidade de afirmar ou de investir em outra definição supostamente mais correta ou mais adequada, tampouco descontextualizá-la dos debates e quadro teóricos nos quais ela foi e é formulada ou utilizada, atribuindo-lhe marcas ou características que não se inscrevem nos mesmos. O sentido de revisitação no qual interessa investir neste texto se distancia da ideia de “superação de lacunas” identificadas como tais a partir

da escolha de determinadas posturas epistêmicas. Trata-se, assim, de retomar problemáticas anunciadas por essa categoria e trabalhá-las a partir da abordagem discursiva privilegiada.

A revisão da literatura sobre a categoria *relação com o saber* aponta que ela tem sido apropriada por diferentes áreas do conhecimento como, por exemplo, a psicanálise, a sociologia ou a didática, sendo objeto de deslocamentos conceituais em função das especificidades de cada um desses campos. Neste ensaio, proponho explorar a dimensão nômade, flexível dessa categoria a partir de sua inscrição em outras problematizações, em especial as do campo do currículo que envolvem a questão política da produção e distribuição do conhecimento.

Assim, e utilizando a metáfora da meada, trata-se de puxar alguns fios de um novelo tecido e conhecido no campo educacional e continuar a explorar a trama por outros caminhos possíveis e disponíveis em função das perspectivas que armamos para ver a sua tessitura. Nesse movimento de revisitação, caberia interrogar: Qual a potencialidade heurística aberta pela categoria *relação com o saber* para pensar processos de objetivação e de subjetivação em contextos discursivos como as instituições escolar e universitária? Como a abordagem pós-fundacional contribui para reativar essa potencialidade? Este texto investe teoricamente em pistas de investigação que permitam, se não responder essas questões, explorar os fios já tecidos e colocar na trama outros para serem posteriormente trabalhados. Importa assim, recolocar no jogo da linguagem essa categoria e se perguntar em que outros arranjos discursivos vale a pena investir quando se trata de explorar a sua potencialidade de articulação entre os dois processos anteriormente mencionados.

Os argumentos que se seguem foram organizados em torno de três fios que me interessam puxar, em diálogo com a abordagem discursiva pós-fundacional e os estudos que operam com essa categoria. O primeiro diz respeito à historicidade desse conceito

procurando destacar as continuidades e rupturas em relação às matrizes epistêmicas hegemônicas no campo das ciências sociais e em particular no campo educacional. O segundo fio pretende explorar a própria natureza relacional dessa noção e o terceiro os deslocamentos que ela provoca no entendimento da interface sujeito-conhecimento.

Relação com o saber: contextos e apropriações de uma categoria nômade

Ao propor desenrolar o fio da historicidade, meu objetivo não é produzir uma narrativa linear da construção dessa categoria, vasculhando suas ‘origens’ ou precedentes. Interessa-me mais particularmente situar sua emergência e consolidação em um sistema de significação específico com o intuito de buscar traços que ajudem a compreender sua vitalidade ao longo de mais de três décadas, em particular no campo educacional.

Estudos recentes, como os de Vercellino, Heuvel, Guerreiro (2014) ou os produzidos por ocasião do Simpósio: *Rapports au(x) savoir(s): du concept aux usages*³, que se propõem a traçar a trajetória dessa categoria, apontam que, desde os anos 1960, a noção de *relação com o saber* circula na França no campo da psicanálise, delineando melhor seus contornos a partir do final os anos 1980, quando passa a ser apropriada e aprofundada em linhas de investigação desenvolvidas por três grupos de pesquisa⁴ daquele país,

3 Symposium: Rapport au(x) savoir(s): du concept aux usages. congrès international Actalité de la Recherche en Education et en Formation. Strabourg, França, 2007. Disponível em: <<http://www.congresintaref.org/actes>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

4 No campo da psicanálise, o Centre de Recherche Education et Formation (CREF), da Universidade Paris X-Nanterre, criado por Jacky Beillerot e continuado por Nicole Mosconi e Claudine Blanchard-Laville, exploram e desenvolvem a noção a partir do diálogo com diferentes teorias psicanalíticas. No campo da sociologia da educação, destaca-se a equipe de pesquisa ESCOL Éducation, socialisation et collectivités locales (ESCOL), formado no ano de 1987, no Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris VIII, Saint Denis, sob a direção de Bernard Charlot. Essa equipe tinha então como foco a relação com o saber e a relação com a escola de jovens que frequentam estabelecimentos localizados na periferia dos centros urbanos franceses. Na

que, embora com enfoques disciplinares diferenciados, convergem na defesa da sua potencialidade heurística. Uma das razões que explica o vigor dessa categoria é justamente a sua capacidade de assumir *ares de camaleão* (Beucher *et al.*, 2013) ou, como sugere Charlot (2001), de servir de *abrigo teórico* para diferentes áreas disciplinares. Com efeito, ela é:

[...] flexível e abrangente. Ela também pode ser adaptada para o estudo de vários objetos, ao mesmo tempo que permanece estreitamente ligada ao contexto e aos objetivos da pesquisa da qual ela é objeto e a sua implementação variará em função do pesquisador, isto é, se ele enfatiza o aspecto subjetivo da *relação com o saber* ou ‘sua inscrição nas múltiplas situações socioculturais, remetendo a objetos de saber, eles mesmos plurais’ (de Léonardis *et al.*, 2002, p. 27). (Beucher *et al.*, 2013, p. 7, tradução da autora⁵).

Neste texto, como já explicitado na introdução, o interesse em revistar essa categoria consiste no fato de considerá-la como uma chave de leitura potente para pensar politicamente os processos de objetivação e de subjetivação em contextos de formação. Ela não se inscreve, portanto, em uma perspectiva psicanalítica, nem sociológica, tampouco didática como tendem a ser classificados os trabalhos que a exploram, seja do ponto de vista teórico como empírico. Interessa-me mais particularmente evidenciar as lutas travadas no campo acadêmico pelos estudos que operam com

década de 1990, no campo da Didática, em particular no âmbito da educação matemática, principalmente no seio do Institut de Recherches sur L’enseignement des Mathématiques (IREM) da Universidade Aix-Marseille, criado e dirigido por Chevallard, essa abordagem é igualmente introduzida com o intuito de trabalhar a relação que um sujeito ou uma instituição mantém com um determinado objeto de conhecimento relativo a disciplinas escolares ou científicas. Aliás, não é por acaso que os pesquisadores deste último grupo empregam o termo “saberes”, no plural.

- 5 [...] souple, large et englobant. Il peut également être adapté à l’étude d’objets très variés, alors qu’il demeurerait étroitement lié au contexte et aux objectifs de la recherche dont il fait l’objet, et son opérationnalisation varierait selon que le chercheur privilégie l’aspect subjectif du rapport au savoir ou “son ancrage dans des situations socioculturelles multiples renvoyant à des objets de savoir eux-mêmes pluriels” (De Léonardis *et al.*, 2002, p. 27).

essa categoria na busca de saídas teóricas para produção de outras leituras políticas do que é comumente nomeado como ‘realidade educacional’ ou ‘realidade escolar’.

Desse modo, optei por – ao invés de evidenciar ou aprofundar os debates internos a cada um desses campos disciplinares ou procurar convergências e divergências entre eles – focalizar traços de lutas de significação que o uso da categoria ‘relação com o saber’ e que incidem diretamente na reflexão política aqui pretendida. Nas próximas seções, abordarei essas lutas, como fios a serem puxados, em torno do significante *relação* e da interface *sujeito-saber* respectivamente. Por ora, limito-me a delinear o contexto discursivo ou a constelação de elementos que contribuem para sustentar a argumentação a favor do potencial político dessa categoria.

Um primeiro elemento dessa constelação que me interessa sublinhar diz respeito à compreensão dessa categoria como rastro de lutas políticas pela significação em torno do próprio sentido de *escola*, antes mesmo de esta ser adjetivada como democrática, aberta às diferenças ou reprodutora das desigualdades de uma ordem capitalista. Como é possível constatar em diferentes estudos teóricos e/ou empíricos que operam com a categoria *relação com o saber*, a questão da aprendizagem escolar está no cerne da sua construção. Segundo Charlot, a *relação com o saber* “pode ser colocada quando se constata que certos indivíduos, jovens ou adultos têm desejo de aprender, enquanto outros não manifestam esse mesmo desejo” (Charlot, 2001, p. 15). O que pretendo destacar é que essa categoria não apenas mobiliza sentidos de *sujeito* e *conhecimento*, mas principalmente os articula em uma mesma cadeia de equivalência, exercendo, assim, uma função discursiva estratégica nos processos de definição em disputa que envolvem a fixação do sentido dessa instituição.

Esse tipo de afirmação oferece pistas para o enfrentamento dos desafios suscitados pela democratização da escola (e da universidade) sem desconsiderar a especificidade das lutas travadas

nessas instituições. Percebidas como espaços-tempos de estruturação de uma ordem social desigual, essas instituições incorporam formas distintas de poder e são terrenos fecundos para o surgimento de diferentes demandas. Operar com a categoria de análise *relação com saber* pode ser uma forma produtiva no sentido de permitir focalizar a especificidade dessas pluralidades de manifestação de poder e de demandas nesses contextos de formação. Ela permite, por exemplo, explorar os mecanismos pelos quais ocorrem a distribuição desigual do conhecimento, ou problematizar a hierarquização dos saberes no sistema de significação no qual os sentidos dessas instituições são fixados e hegemonzados.

Um segundo elemento que reforça o potencial político dessa categoria diz respeito ao fato de ela se apresentar como uma ferramenta de análise que, ao fortalecer a especificidade das lutas no campo educacional, permite investir em determinados interesses e demandas que tendem a ser subalternizados no jogo político contemporâneo. Refiro-me à possibilidade de essa categoria reafirmar uma “linguagem da educação” (Biesta, 2013) por meio do próprio sentido que ela imprime ao termo *aprendizagem*. Embora o foco esteja na relação entre um “indivíduo e aquilo que se tenta ensinar-lhe” (Charlot, 2001), o uso da categoria *relação com o saber* não pressupõe necessariamente priorizar no debate educacional os interesses mercadológicos que participam da luta nesse campo discursivo.

Ao contrário, o sentido da interface *sujeito-saber* fixado na expressão *relação com o saber*, como desenvolverei mais adiante, longe de investir em um reducionismo da relação educacional a uma ‘nova linguagem da aprendizagem’ (Biesta, 2013) fortalece o potencial heurístico dessa categoria para a compreensão justamente dessa linguagem “para além da aprendizagem” (Biesta, 2013), sem negar a função discursiva estratégica exercida pela mesma na estruturação de contextos de formação. De fato, o entendimento da categoria em foco fixado no âmbito da litera-

tura especializada não autoriza, tampouco facilita, “a descrição do processo de educação em termos de uma *transação econômica*” (Biesta, 2013, p. 37) que ocorreria entre um sujeito-aprendente percebido como um potencial consumidor e um sujeito-docente visto como provedor das ‘necessidades’ desse consumidor. A leitura dos trabalhos que operam com essa categoria, a despeito dos campos disciplinares a que estejam filiados, mostra que a sua emergência vai de encontro justamente com essa percepção, não deixando, pois, esquecer que “uma razão principal para engajar-se na educação é precisamente descobrir o que realmente se deseja ou precisa” (Biesta, 2013, p. 43) ou ainda:

[...] que os profissionais da educação têm um papel crucial a desempenhar no processo de definição das necessidades, porque uma parte importante de sua competência profissional reside nesse ponto, um papel que precisamente os distingue dos vendedores, cuja única tarefa é entregar as mercadorias ao cliente (Biesta, 2013, p. 41).

O terceiro aspecto que contribui para a compreensão política dessa categoria está relacionado diretamente às problematizações de ordem teórico-metodológica que ela coloca em movimento. Bernard Charlot (1997, 2001) afirma que a categoria *relação com o saber* foi a forma encontrada pela sua equipe para enfrentar teórica e empiricamente o discurso do fracasso escolar. Como colocado por esse autor, essa categoria “é, antes de tudo, uma postura epistemológica e metodológica” (Charlot, 2000, p. 30) para enfrentar questões específicas do campo educacional e em particular da instituição escolar. Com efeito ela permitiu a reorientação do olhar nas análises sobre esses sujeitos inscritos em uma cultura escolar, em particular naquelas que focalizam sujeitos-estudantes posicionados socialmente nas classes populares. Ao invés de produzir leituras que traduzissem uma preocupação com a ‘gestão das lacunas’ responsáveis pela situação de “fracasso” vivida por esses estudantes, essa postura permite investir em uma interpretação da

relação do sujeito com o saber e dos processos que acompanham a estruturação dessa relação sem rotular previamente tal relação como negativa. Como afirma Charlot (2000), trata-se de uma “leitura positiva”, que nas suas próprias palavras:

[...] não é apenas, nem fundamentalmente, perceber conhecimentos adquiridos ao lado das carências, é ler de outra maneira o que é lido como falta pela leitura negativa. Assim, ante um aluno que fracassa num aprendizado, uma leitura negativa fala em deficiências, carências, lacunas [...], enquanto que uma leitura positiva se pergunta “o que está ocorrendo”, qual a atividade implementada pelo aluno, qual o sentido da situação para ele [...], etc. A leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e, não, “o que falta” para essa situação ser uma situação de aluno bem-sucedido (Charlot, 2000, p. 30).

Essa opção metodológica, pautada em uma análise mais positiva e menos determinista, ao questionar o lugar de passividade e de assujeitamento atribuído ao sujeito nas leituras da realidade educacional, fortalece portas abertas para a assunção de outras posturas epistêmicas. Com efeito, ela reativa tensões clássicas no campo das ciências sociais que se referem ao peso atribuído às estruturas e/ou aos sujeitos na interpretação da produção, consolidação ou subversão de uma ordem social. Sua consolidação como objeto de investigação da sociologia da educação nos anos de 1990 se deve justamente ao posicionamento assumido face a essas tensões no âmbito de grupos das pesquisas dessa área que buscavam se distanciar das perspectivas deterministas e estruturalistas hegemônicas. Não é por acaso que o alvo das críticas naquele momento foi a teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron (1970), tal como incorporada pelo campo educacional e utilizada na reflexão sobre o fracasso escolar.

O que estava em jogo era a construção do que tem sido nomeado como uma *sociologia do sujeito*, pautada em uma perspecti-

va antropológica, ausente nos trabalhos de outros sociólogos que abordavam a educação (Charlot, 1997). Para essa vertente sociológica, às funções de socialização, qualificação e subjetivação da instituição escolar (Biesta, 2012) era importante acrescentar a de “humanização”, abrindo espaço para o questionamento do próprio entendimento da condição humana e do sujeito, como retomarei no terceiro fio selecionado. A seguir, continuo explorando a potencialidade política dessa categoria, tendo como foco a sua dimensão relacional.

Que sentido de “relação” é hegemonizado por essa categoria de análise?

A ênfase do conceito de *relação com o saber*, num sentido mais geral, está colocada justamente na noção de *relação*: uma forma de relação com o mundo, que se caracteriza por ser, ao mesmo tempo, simbólica, ativa e temporal, definindo-a, assim nuclearmente como *conjunto de significados e espaço de atividades, inscritos num tempo* (Charlot, 2000, p. 78, grifos meus).

Uma leitura política dessa categoria na perspectiva pós-fundacional não poderia deixar de sublinhar o lugar atribuído à dimensão relacional em sua elaboração. Quando sabemos da importância que assume no pós-fundacionismo a ideia de *articulação* na compreensão do jogo político, bem como a ideia de *relação* nos estudos que operam com a categoria aqui revisitada, a escolha por puxar este fio da meada pode ser facilmente justificada.

Importa sublinhar, no entanto, que o interesse em explorar os termos *relação* e *articulação* é menos pela sua aproximação semântica do que pela função discursiva estratégica que ambos exercem nos seus respectivos quadros de inteligibilidade. Com efeito, se o significativo *relação* é uma chave de leitura indispensável para a interpretação dos processos de ensino-aprendizagem, o termo *articulação* é incontornável para a compreensão do pensamento

político na abordagem discursiva pós-fundacional. Afinal é em torno da ideia de relação/ articulação que se organiza a própria definição de discurso nesse quadro teórico, como deixa entrever Laclau (2005) ao afirmar que:

Por discurso, como tentei esclarecer várias vezes, não tenho em mente algo que é essencialmente relativo às áreas da fala e da escrita, *mas quaisquer conjuntos de elementos nos quais as relações desempenham o papel constitutivo*. Isso significa que *os elementos não preexistem ao complexo relacional*, mas se constituem através dele. Assim *relação e objetividade são sinônimos* (Laclau, 2005, p. 86, grifos meus, tradução da autora).⁶

Visto como uma totalidade estruturada resultante de práticas articulatórias, (Laclau; Mouffe, 2004), o discurso como categoria teórica – e não descritiva ou empírica – procura dar conta das regras de produção de sentido pelas quais um determinado fenômeno encontra seu lugar no mundo social e numa determinada formação discursiva. Nesse sentido, a teoria do discurso, na abordagem aqui privilegiada, analisa:

O modo pelo qual forças políticas e atores sociais constroem significados dentro de estruturas sociais incompletas e indecíveis. Isto é alcançado por meio do exame de estruturas particulares dentro das quais os agentes sociais tomam decisões e articulam projetos hegemônicos e formações discursivas. Além disso, teóricos do discurso procuram localizar essas práticas e lógicas investigadas em contextos históricos e sociais mais amplos, de maneira que eles possam adquirir uma significação diferente e fornecer a base para uma possível crítica e transformação de práticas e significados sociais existentes. (Howarth, 2000, p. 129, tradução da autora)⁷

6 Par discours, comme je l' ai précisé à plusieurs reprises, je n'entends pas une chose limitée aux domaines de la parole et de l'écriture, mais un ensemble d' éléments dans lequel les relations jouent un rôle constitutif. Cela signifie que ces éléments ne préexistent pas au complexe relationnel mais se constituent à travers lui. Ainsi, "relation" et "objectivité" sont synonymes. (Laclau, 2005, p. 86).

7 (...) the way in wich political forces and social actors construct meanings within incomplete and undecidable social structures. This is archived by examining the particular

Nessa abordagem, a ‘realidade social’ não pode ser definida por uma essência ou algo que se explicaria *per si*, de positividade plena, fechada nela mesma. O Social⁸ é percebido como uma instância indefinida, simultaneamente condição e impossibilidade para que a sociedade/ordem social possa se constituir (Laclau, 1990). Nessa perspectiva a distinção entre Social e sociedade ou ordem social se faz importante para pensar os processos que instituem essa ordem, seus mecanismos de reprodução e suas possibilidades de mudança. Enquanto o primeiro corresponderia a um conjunto de práticas históricas, sedimentadas, heterogêneas e potencialmente infinitas e indeterminadas (Retamozo, 2009, p. 78), o segundo é percebido como um campo de objetividade instituído por uma operação hegemônica por meio da qual são produzidos fundamentos contingentes que se instalam provisoriamente na heterogeneidade do Social.

Essa postura epistêmica radicalmente antiessencialista e relacional não se confunde, porém, com um antifundacionismo. Tal como definida por Marchart (2009), a perspectiva pós-fundacional sustenta o paradoxo do reconhecimento da ausência de um fundamento último sobre o qual construir o social e a necessidade de um fundamento contingente precário e provisório. Na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2004), o enfrentamento desse paradoxo está na base da compreensão da produção de uma ordem social. Esta é vista como o resultado da mobilização de práticas articulatórias que se manifestam por meio das lógicas da equivalência e da diferença⁹ com o objetivo de dominar, controlar a indeterminação

structures within which social agents take decisions and articulate hegemonic projects and discursive formations. Moreover, discourse theorists seek to locate these investigated practices and logics in larger historical and social contexts, so that they may acquire a different significance and provide the basis for a possible critique and transformation of existing practices and social meanings. (Howarth, 2000, p. 129).

8 A letra maiúscula é um recurso gráfico utilizado por alguns autores que se filiam a essa abordagem para distinguir o *social* de *sociedade* ou de *ordem social*.

9 A lógica da equivalência tem por objetivo atenuar as diferenças, criando uma cadeia de equivalência infinita, aberta a múltiplas possibilidades de articulações discursivas.

do social. A sociedade percebida como totalidade inacabada e fissurada é, assim, um terreno no qual é sempre possível lembrar a presença da contingência. A luta política consiste na luta pela significação, isto é, pela sedimentação e reativação dos sentidos das múltiplas e infinitas articulações discursivas, por meio da produção de fundamentos contingentes.

O conceito de *articulação* pode ser visto como uma das ferramentas desse quadro teórico que permite analisar a produção da ordem social como uma operação hegemônica no campo infinito da discursividade. Como afirma Marchart (2009), “se a articulação tem sucesso e se torna hegemônica, ela pode conduzir a sedimentação de uma ordem social na qual o sistema alternativo possível e as fissuras da contingência tendem a desaparecer” (Marchart, 2009, p. 185). Todavia, se os sedimentos são reativados, assiste-se a uma temporalização do espaço ou “uma extensão do campo do possível” (Marchart, 2009, p. 185) abrindo, assim, um processo de desfixação dos sentidos.

Esse entendimento de luta política é fundamental para a compreensão da distinção conceitual entre *político* e *política* formulada nesse quadro teórico. É justamente a intencionalidade de fazer trabalhar a aporia traduzida pela impossibilidade e necessidade de fundamentos sociais que justifica essa diferenciação conceitual. Essas duas lógicas permitem compreender a operação hegemônica¹⁰ da construção da ordem social, bem como os mecanismos visando simultaneamente a sua manutenção e a sua subversão. Nas palavras de Marchart (2008), “enquanto a *política* se refere ao nível

No entanto, para que a significação possa ter lugar, torna-se necessário que a lógica da diferença intervenha, expulsando da cadeia de equivalência seu outro, seu antagônico que corresponde ao que na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe chama-se de “exterior constitutivo”. A lógica da diferença estabelece assim uma fronteira, barreira precária e provisória. Esse exterior é constituído de outros discursos, isto é, de excesso de sentidos que criam condições de vulnerabilidade para todo e qualquer discurso.

10 Nessa abordagem, hegemônizar significa universalizar provisoriamente um sentido particular, por meio da produção de um ponto nodal capaz simultaneamente de atenuar as diferenças e de instituir o antagônico.

ôntico (a multiplicidade de práticas da política convencional) o *político* está relacionado ao plano ontológico (a dimensão instituinte)” (Marchart, 2008, p. 91, grifos meus).

O momento performativo do político está diretamente relacionado a uma fissura no interior da ordem social, que apesar de mobilizar diferentes dispositivos de hegemonização visando sua objetivação e sua naturalização, não consegue eliminar completamente as múltiplas possibilidades de experiências sociais. Pensar o político como um momento instituinte significa refletir sobre como se produz a operação hegemônica que produz a sociedade. O político é um deslocamento da ordem das coisas estabelecidas pela introdução do antagonismo¹¹ e da contingência. Essas duas lógicas produzem igualmente efeitos sobre a compreensão da relação entre social e político. Na teorização do discurso laclauiana, esta relação não é de subordinação de um termo em relação a outro, mas de interdependência, de complementariedade.

O exercício teórico aqui sugerido ao puxar este segundo fio consiste em continuar explorando o potencial político da categoria *relação com o saber*, considerando a sua função discursiva em um sistema de significação específico, inacabado e provisório chamado ‘ordem social escolar/ universitária’. Em que medida o uso dessa categoria favorece pensar politicamente o campo educacional na perspectiva pós-fundacional? Como a ideia de *relação*, tal como utilizada na categoria em foco, opera, por exemplo, com questões como diferença, provisoriedade e contingência, ao participar da estruturação do campo educacional, que podem ser eventualmente exploradas em uma leitura política do campo educacional na pauta pós-fundacional?

11 Nessa postura epistêmica, os “antagonismos revelam os limites ou fronteiras políticas de uma formação social, porque eles mostram os pontos onde a identidade não pode mais ser estabilizada em um sistema de diferenças significativo, sendo contestada por forças que se situam no limite daquela ordem”. (Howarth, 2000, p. 5, tradução livre).

Na seção anterior, defendemos a potencialidade política da categoria “relação com o saber”, destacando alguns aspectos presentes no contexto de sua formulação. Assim, em meio à pluralidade de matrizes epistêmicas mobilizadas pelas diferentes áreas disciplinares e/ou quadros teóricos nas disputas pela definição *do que é e não é* ‘escola’, ‘aprendizagem’, ‘saber’, ‘conhecimento’, ‘sujeito’, chamamos a atenção sobre a porta aberta por essa categoria para a entrada nos debates acadêmicos envolvendo essas disputas.

Interessa-me aqui, focalizar entre os elementos mobilizados para a produção da cadeia de equivalência construída em torno do significante *relação* os que permitem entendê-la igualmente como uma *articulação discursiva* responsável pela produção de uma ordem escolar. Dito de outra maneira, trata-se de pensá-la como ocupando assim uma função política discursiva capaz de mobilizar simultaneamente as duas lógicas de articulação anteriormente mencionadas em torno do entendimento da estruturação do campo escolar. Que elementos/unidades diferenciais essa categoria articula em uma mesma cadeia de equivalência definidora da ordem discursiva escolar? O que a sua utilização expõe para fora da mesma?

A leitura do termo *relação* aqui proposto se inscreve na afirmação de Charlot (2005), para quem a *relação com o saber* “é uma problemática que apresenta questões e não um conceito que traga respostas” (Charlot, 2005, p. 44). Que questões relacionadas à pauta pós-fundacional esse termo sugere? Como a crítica antiessencialista se faz presente quando o significante *relação* é acionado na formulação e usos dessa categoria?

Escolhi, desse modo, aleatoriamente algumas definições que circulam em diferentes textos produzidos pelos estudiosos dessa temática, não me preocupando em associá-las necessariamente a um ou outro grupo ou campo disciplinar. O critério para trazer algumas citações que procuram definir essa categoria foi o fato de elas carregarem vestígios da presença do fio da meada que me interessa puxar nesta segunda seção.

Início trazendo para essa discussão a seguinte afirmação sobre a relação com o saber, extraída de Baucher *et al.*: “é uma relação com o mundo como conjunto de significações, mas também espaço de atividades que se inscrevem no tempo” (Baucher *et al.*, 2013, p. 13, grifos meus). Essa definição aparece igualmente na formulação de Bernard Charlot no final dos anos 1990, trazida aqui como epígrafe desta seção. Justifico essa escolha pelo fato de ela entrar no jogo da definição, mobilizando em uma mesma cadeia de equivalência termos como *significação*, *espaço* e *tempo* que podem ser considerados elementos chaves para a reflexão política na pauta pós-fundacional. A mobilização desses termos permite ampliar o entendimento da *relação com o saber*, definindo-a como uma relação de acesso ao mundo por meio de processos ou sistemas de significação produzidos em um espaço-tempo específico. Essa ampliação do sentido de *relação* me parece potente para pensar politicamente essa categoria, antes de enfrentarmos, na terceira e última seção, os efeitos da dimensão relacional nos processos de significação de termos como *sujeito* e *saber*.

É possível perceber que os elementos acima mencionados não aparecem sempre de forma articulada nas diferentes definições produzidas ao longo das últimas décadas. Se olharmos de mais perto, por exemplo, algumas definições formuladas pelos estudiosos dessa temática em diferentes momentos, e retomadas por Charlot no final dos anos 1990 na tentativa de estabelecer elementos para uma posterior teorização de uma ‘sociologia da relação com o saber’ (Charlot, 1997, p. 100, tradução do autor¹²), é possível identificar alguns desses fluxos de sentido.

O primeiro é a própria significação hegemônica do termo *relação* nas definições produzidas para essa categoria. Interessante observar que, se a dimensão relacional ocupa um lugar estratégico nessas definições, a definição do próprio termo *relação* não é obje-

12 Todas as demais citações extraídas da obra de Charlot de 1997 foram traduções livres.

to de reflexão. Como é possível constatar, as definições se fazem quase exclusivamente sobre o complemento indireto desse termo. Com efeito, as variações encontradas para a definição dessa categoria podem ser vistas como reajustes na definição do que complementa o termo relação com o intuito de deixar cada vez mais clara a natureza da sua própria dimensão relacional. No início dos anos 1980, ela aparecia assim definida:

Chamo *relação com o saber* o conjunto de imagens, de expectativas e de juízos que concernem simultaneamente ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizado e a si mesmo (Charlot, 1997, p. 93).

Segundo o próprio Charlot (1997), na definição acima, a dimensão relacional dessa categoria não aparecia de forma clara. O autor sublinha que: “não se pode esquecer que a *relação com o saber* é um conjunto de relações e não uma acumulação de conteúdos psíquicos” (Charlot, 1997, p. 93) e completa que assim formulada “ela alarga a definição para além do saber-objeto e da escola” (Charlot, 1997, p. 93). Dez anos mais tarde uma outra definição é formulada para evidenciar de forma mais clara essa dimensão relacional, investindo na dimensão simbólica da relação com o saber ao afirmar que “a relação com saber é uma relação de sentidos e logo de valor”, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber (Charlot, Bautier, Rochex, 1992, *Apud* Charlot, 1997, p. 93). Alguns anos mais tarde, em 1997, essa ideia é retomada e reajustada para dar conta da pluralidade de relações que essa categoria abarca:

A *relação com o saber* é a relação com o mundo, com o outro e com si mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. [...] é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com ‘o aprender’ e o saber” (Charlot, 1997, p. 93, grifos meus).

Ou ainda:

[...] A relação com o saber é um conjunto de relações que um sujeito mantém com um objeto, um conteúdo de pensamento, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc, relacionados de alguma forma a aprender a ao saber - ele e também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo como mais ou menos capaz de aprender tal coisa em uma tal situação (Charlot, 1997, p. 94).

A dimensão relacional dessa categoria é reafirmada igualmente quando comparada com a ideia de ‘representação do saber’. Embora Charlot (1997) reconheça aproximações entre essas duas noções, ele é categórico ao afirmar que “na ‘representação de’ ... são os elementos de um sistema que são pensados, na ‘relação com’ são as relações” (Charlot, 1997, p. 97).

Mesmo quando se procura classificar as diferentes dimensões – social, epistêmica e identitária – da relação com o saber (Charlot, 1997), o esforço da definição tende a se deslocar para o seu complemento ou o seu contexto de enunciação em detrimento do próprio significante *relação*. No que diz respeito à sua dimensão social, ela faz referência ao fato que nessa relação é preciso também se levar em consideração as condições sociais do indivíduo e as relações sociais que estruturam a sociedade na qual esse indivíduo está inserido. Essa compreensão do sentido de *social* pode ser igualmente encontrada na discussão que diferencia a “relação com o saber” e “relação de saber” (Charlot, 1997, p. 99). Este segundo é definido como relações sociais que posicionam o sujeito em função do reconhecimento social atribuído ao seu saber em um sistema de significação hierárquico. No caso da dimensão epistêmica dessa relação a definição se faz pela compreensão “da natureza da atividade que se denomina ‘aprender’ para esse sujeito” (Tropia; Caldeira, 2011, p. 372-373). Por fim, a dimensão identitária é defi-

nida pelo fato de esta relação abarcar igualmente “a relação com o outro, que é o outro fisicamente presente que o ajuda a aprender algo ou o outro virtual que compõe a comunidade daqueles com um saber determinado” (Tropia; Caldeira, 2011, p. 372-373).

A não explicitação da definição do termo relação não significa, porém, que esses estudos não operem com um sentido particular do mesmo. Se retomarmos as diferentes dimensões dessa categoria, acima mencionadas, é possível seguir alguns rastros. Nesta segunda seção, exploro a dimensão social, deixando as duas outras para serem retomadas mais adiante, quando puxar o terceiro fio.

O fato de a *relação com o saber* ser afirmada e reafirmada como sendo uma *relação social* operando, portanto, com sentidos de *social* ou de *realidade social*. Trago, assim, para a reflexão, a possibilidade de pensar a interface relação espaço-tempo como campo de estruturação do que podemos chamar de uma comunidade escolar ou uma comunidade de educação. Para tal, procuro vestígios nos sentidos fixados para termos como *sentido*, *significação* e *diferença* – que, como mencionado, participam da cadeia definidora dessa categoria. Um primeiro vestígio aparece na definição já mencionada anteriormente na qual a *relação com o saber* é entendida como “conjunto de significados e espaço de atividades, inscritos num tempo” (Charlot, 2000, p. 78). Caberia, entretanto, interrogar sobre a abertura ao outro, ao estranho à comunidade escolar que os termos *conjunto* e *espaço* carregam tais como mobilizados nessa definição. Dito de outra maneira, o que poderia significar estar e viver com os outros em contextos de formação nos quais este conjunto de relações é mobilizado? Seria possível pensar, a partir da operacionalização dessa categoria, a comunidade escolar com brechas ou fissuras que permitissem a irrupção do que Biesta nomeia da “comunidade dos que não têm nada em comum” (Biesta, 2013, p. 89)¹³ em meio à “comunidade racional”

¹³ Esta expressão é utilizada por Biesta (2013), tomada de empréstimo de Alphonso Lingis (1994). Em diálogo com Bauman, Biesta (2013) afirma que a ideia de uma *comunidade que*

(Biesta, 2013, p. 89)¹⁴ que encontra na instituição escolar um de seus dispositivos de manutenção e de produção mais eficazes? A resposta a esse tipo de interrogação implica inscrever esse debate nos registros da ética e da política na compreensão da produção de subjetividades em meio a um sistema de diferença.

Em função dos limites deste texto, trago, por ora, para a reflexão, o significante *diferença* para o desenvolvimento do argumento. Esse termo foi utilizado nos debates sobre essa categoria dos anos de 1980 e de 1990 para definir o objeto de crítica das perspectivas deterministas, representadas no campo educacional pelo que ficou conhecido como uma sociologia da reprodução. Segundo as críticas formuladas, essa vertente sociológica se preocupava apenas com as diferenças de posição social dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem não explorando as singularidades de suas trajetórias individuais. O significante *diferença* tende a ser utilizado na formulação da crítica ao determinismo como sinônimo de desigualdade seja de origem social, seja de aprendizado.

Uma hipótese que precisaria ainda ser melhor trabalhada consiste em afirmar que a hegemonização desse sentido particular de diferença nesses debates reduz as possibilidades de se explorar a questão da definição do significante *relação* na pauta pós-fundacional. Com efeito, a *diferença* como dimensão ontológica instituinte do social não é considerada nesses debates. O entendimento da dimensão simbólica e significativa do social exclusivamente pelo re-

não tem nada em comum tem a ver “com agir num espaço público, o espaço onde estamos com os outros, ou nos termos de Bauman com os *estranhos*” (Biesta, 2013, p. 88). Para Bauman, “a chance do companheirismo humano depende dos direitos do *estranho*, e não da resposta à questão sobre quem tem o direito de decidir – o estado ou a tribo – quem são os *estranhos*” (Bauman, 1995, p. 2016 apud Biesta, 2013, p. 89).

14 Biesta (2013) toma de empréstimo igualmente essa expressão de Lingis para nomear um grupo constituído de vários indivíduos que compartilham uma linguagem comum, uma estrutura conceitual comum e falam como agentes racionais, isto é, como representantes do discurso comum. Isso significa que nessas comunidades o que importa é o que é dito e não quem diz. Desse modo, somos intercambiáveis, porta vozes do que tem que ser dito. Importa sublinhar que essa compreensão não nega a importância dessa comunidade na medida em que ela “torna possíveis certos modos de falar e agir” (Biesta, 2013, p. 95).

conhecimento da subjetividade na participação da sua construção, não permite problematizar os processos de significação de termos como *social e relação*. Nessas análises, esses significantes tendem a ser mobilizados como se os seus sentidos pudessem estar fora do jogo da linguagem, a salvo das lutas pela significação.

Uma saída teórica consistiria justamente na possibilidade de recolocar esses significantes na disputa pela definição, ampliando a cadeia de equivalência construída em torno do sentido do significante *diferença* de forma a incorporar, além de termos como *pluralidade e diversidade* (de posições sociais), outros elementos como os significantes *multiplicidade e heterogeneidade* (de sistemas de significação). Essa proposta pode ser vista como um convite a uma leitura positiva da diferença, ao invés de ser vista como algo a ser evitado ou superado.

Relação com o saber: Que sujeito? Que saber?

Non existe saber que não esteja inscrité em relations de saber. (Charlot, 2003, p. 73, tradução da autora)¹⁵.

O sujeito não tem uma relação com o saber, ele é relação com o saber (Charlot, 2005, p. 42).

A importância da dimensão relacional na produção de uma leitura política da *relação com o saber* na pauta fundacional pode ser percebida sob diferentes ângulos. Se na seção anterior explorei essa dimensão a partir da análise do sentido do próprio termo *relação* tal como mobilizado e hegemônico nos debates em torno dessa temática, aqui meu foco se orienta para os impactos dessa perspectiva relacional nas definições dos termos *sujeito e saber*, que participam da cadeia definidora dessa categoria. Enquanto o segundo termo – saber – é empregado para designar o objeto indireto da relação, o primeiro – sujeito – não está grafado e ocupa o lugar

15 Il n' est pas de savoir qui ne soit inscrit dans des rapports de savoir. (Charlot, 2003, p. 73).

do *quem* que se relaciona com o saber. A ausência da grafia desse segundo termo não significa, porém, que a questão do sujeito não esteja posta ou seja secundarizada.

Para desenvolver esse argumento, escolhi duas afirmações de Charlot (2005) trazidas como epígrafe desta seção. Essa escolha se justifica pelo fato de elas oferecerem fortes indícios tanto sobre os efeitos da assunção da dimensão relacional nas definições desses dois termos, quanto sobre a natureza do tipo de relação que os articula em uma mesma cadeia equivalencial. Com efeito, tal como apresentado nessas formulações, torna-se possível pensar que não se trata de uma relação estabelecida entre duas essências, mas uma articulação discursiva contingencial entre unidades diferenciais em meio às disputas pela definição. Os sentidos dos significantes *sujeito* e *saber* não são estabelecidos previamente fora do jogo da linguagem, mas são resultantes de práticas articulatórias mobilizadas em torno do termo *relação* que passa assim a desempenhar uma função discursiva estratégica. As consequências metodológicas desse entendimento político-epistemológico para a pesquisa no campo educacional são sublinhadas por Charlot ao alertar que “se consideramos em primeiro lugar o sujeito para pesquisar o saber, ou ao contrário o saber para pesquisar o sujeito não podemos pensar a *relação com o saber*. É a própria relação que é preciso ser considerada logo de saída” (Charlot, 1997, p. 74).

Ao contrário do que foi constatado na análise sobre a definição do termo *relação* nas definições dessa categoria, ao colocarmos o foco nos processos de significação dos termos *sujeito* e *saber*, é possível percebermos outras leituras possíveis para esse mesmo significante. Com efeito a mobilização do termo *relação* nas duas citações permite afirmar que ela assume o lugar de fundamento contingente nos respectivos processos de significação de cada um desses dois termos. Ambos se definem em torno do significante *relação* assumindo assim, contornos particulares que podem ser

identificados em diferentes argumentos presentes nos debates em torno da categoria *relação com saber*.

Em termos dos processos de significação do termo *saber*, interessa-me sublinhar três movimentos deslocatórios presentes na formulação teórica dessa categoria que contribuem para deslocar sentidos hegemônicos no campo educacional: (i) o saber como objeto de desejo, (ii) a ampliação da noção de saber por meio de sua associação com o que Charlot (1997) chama de “figuras do aprender” e com a própria noção de aprendizagem, (iii) o lugar atribuído nesses debates ao conhecimento objetivado e o entendimento de processos de objetivação.

Como já mencionado na introdução, a emergência e consolidação da categoria *relação com o saber* no campo educacional está diretamente relacionado às dificuldades de aprendizagem do conhecimento escolar, em particular pelas classes populares. Nos limites deste texto, interessa-me explorar menos a problemática do que a forma de enfrentá-la proposta no campo da sociologia da educação por meio de formulação da categoria em foco. Como afirma Charlot (2001), “ela pode ser colocada quando se constata que certos indivíduos jovens, ou adultos, têm desejo de aprender, enquanto outros não manifestam esse mesmo desejo” (Charlot, 2001, p. 15). O autor se interroga: “Por que essa diferença de comportamento diante do(s) saber(es)?” (Charlot, 2001, p. 15). A resposta encontrada para esse tipo de questionamento reafirma a dimensão relacional, deslocando o foco dos indivíduos para o tipo de relação que eles estabelecem com o(s) saber(es). Desse modo, “não estar motivado”, “não gostar de uma aula de uma disciplina específica”, ou “não achar um curso interessante” não é percebido como uma característica do indivíduo ou uma questão de gosto individual, mas como uma forma específica de se relacionar com o saber ou uma forma de “estar em uma certa relação com a aprendizagem proposta” (Charlot, 2001, p. 16).

Esse tipo de percepção traz para o debate a relação entre o desejo e o saber. Objeto de investigação, embora com ênfases diferenciadas, dos campos da psicanálise e o da sociologia da educação, a articulação entre esses dois termos é igualmente problematizada quando a ideia da particularidade desse tipo de relação é substituída pela particularidade do objeto da relação. Afinal, “é o desejo do mundo, do outro, e de si mesmo que se transforma em desejo de aprender e de saber e não ‘o desejo’ que encontra um objeto novo, ‘o saber’”. (Charlot, 1997, p. 94). Ao sublinhar essa relação particular entre saber e desejo, meu interesse é chamar atenção para abertura introduzida por esses debates na reflexão no campo educacional sobre o lugar atribuído ao sujeito do conhecimento cujo sentido tende a ser fixado hegemonicamente em torno de um Eu epistêmico, isto é, do sujeito do conhecimento racional. Se, como afirma Charlot (1997), toda tentativa para definir ‘o saber’ faz emergir um sujeito que mantém com o mundo uma pluralidade de relações, a compreensão do saber como objeto de desejo pode trazer para os debates outras possibilidades ou fluxos de sentidos para disputar a hegemonização do sentido do sujeito do conhecimento no campo educacional.

A ampliação do termo saber e sua articulação com a questão da aprendizagem nessa abordagem é resultante da compreensão que só há saber inscrito em uma certa relação com o saber. Se são múltiplas as relações que o sujeito estabelece com o mundo, com o outro e consigo mesmo, múltiplos são igualmente os saberes mobilizados nessa relação. Nessa perspectiva se inscreve a distinção entre saber e aprender, abrindo pistas para pensar tanto a desestabilização das fronteiras definidoras da interface saber-aprendizagem quanto questões como as da especificidade e da hierarquização dos saberes, sem reforçar, no entanto, a pauta essencialista.

Reconhecer que a apropriação do saber-objeto é apenas uma, entre outras tantas, figura do aprender oferece a possibilidade de explorar a *relação com o conhecimento* como uma relação epistêmi-

ca e identitária que opera com múltiplos sentidos ou figuras de aprendizagem. Nessa perspectiva, é possível operarmos simultaneamente em contextos de formação – como a instituição escolar – com a ideia de aprendizagem como ‘aquisição’ de um saber disciplinar específico e como “uma tentativa de reorganização e reintegração em resposta a uma desintegração” (Biesta, 2013, p. 47). No primeiro sentido, aprender é uma atividade de apropriação de um saber, que não possuímos, mas cuja existência se encontra nos objetos, nos lugares nas pessoas” (Charlot, 1997). O segundo sentido diz respeito justamente à possibilidade de investir em uma ‘linguagem educacional’ por meio da qual renovamos cotidianamente a “nossa vinda ao mundo com seres únicos e singulares” (Biesta, 2013, p. 47). Ou ainda, como afirma Charlot (1997), trata-se para o sujeito de se “inscrever em um certo tipo de relação com o mundo, consigo mesmo e com os outros – que provoque prazer – mas que implique sempre na renúncia provisória ou profunda de outras formas de relação com o mundo, consigo mesmo e com os outros” (Charlot, 1997, p. 75).

Do mesmo modo, se o saber é relação, a sua especificidade não pode ser definida por características que lhe são intrínsecas, mas sim pelas suas formas específicas de relação com o mundo. Assim, não é o saber que pode ser classificado como *prático*, *teórico* ou *científico*, mas sim o uso que fazemos dele em uma relação *prática*, *teórica*, *científica* com o mundo. Essa compreensão contribui para a problematização da hegemonia do conhecimento científico nos processos de significação do conhecimento escolar, sem, no entanto, negar a sua participação nos mesmos. A razão não deixa de ser uma forma de relação com o mundo que, embora não seja autônoma ou universal, é, todavia, específica. Em termos de hierarquização ou estratificação entre os diferentes saberes é possível trabalhar com a mesma lógica argumentativa: um saber tem sentido e valor somente em referência às relações que o sujeito produz com o mundo, consigo e com os outros.

No que diz respeito ao entendimento de objetivação do conhecimento escolar e do lugar atribuído ao conhecimento objetivado, a abordagem pela *relação com o saber* contribui para fazer trabalhar algumas aporias. A própria definição de saber como relação remete à associação entre relação e objetividade nas teorizações do discurso pós-fundacional sugerindo assim outras definições de objetivação ao invés da sua negação ou impossibilidade. Como venho discutindo (Gabriel; Castro, 2013; Gabriel, 2013, 2015, 2016), o desafio consiste em manter a questão da objetividade do conhecimento escolar no horizonte das discussões curriculares, sem que isso signifique a reativação de objetivismos essencializantes. *O que é e o que não é* saber objetivado só pode ser significado em meio às múltiplas relações do sujeito em relação com esse saber, deixando entrever a possibilidade de pensar a objetivação como resultado de uma operação hegemônica discursiva.

Outros rastros dessa questão podem ser identificados no uso de significantes como *sentido, sistema ou redes de significação* para nomear o saber, em particular quando diferencia as expressões ‘representação do saber’ e ‘relação com o saber’. A primeira é definida como “sistemas de interpretação” ancorados em uma “rede de significações” (Charlot, 1997, p. 97). Um pouco mais adiante, esse autor exemplifica seu entendimento com a ideia de “bom aluno”: “uma significação latente, no cruzamento de diversas relações (com as exigências dos professores, com as relações entre os camaradas, com as disciplinas escolares, com o que estamos de acordo em sacrificar pela escola, etc)” (Charlot, 1997, p. 98).

Por sua vez, a afirmação “o sujeito é relação” oferece igualmente pistas para continuarmos pensando politicamente o campo educacional. A emergência dessa categoria reforça as críticas endereçadas a um sentido particular de sujeito hegemônico na e pela modernidade a partir de dois níveis de problematização. O primeiro refere-se ao investimento na ideia de um sujeito social e

singular, nas pesquisas do campo educacional, se inscrevendo nos movimentos teóricos que combatem as perspectivas deterministas nas diferentes dimensões – econômica, política ou cultural – do social. O segundo nível está diretamente relacionado às críticas radicais ao subjetivismo transcendental formuladas pelos movimentos antiessencialistas no âmbito dos quais emergem teorizações do sujeito que contribuem para desestabilizar a ideia de um sujeito universal, transcendental, autônomo e racional.

No caso do primeiro nível de problematização, o investimento em outra definição do sujeito resulta da postura epistêmica assumida nas disputas internas ao campo da sociologia referentes à interpretação sobre tensões como as que ocorrem entre *indivíduo e sociedade e/ou agente e estrutura* nas leituras políticas da ‘realidade educacional’ em particular no que elas incidem na produção e explicação do fracasso escolar. Como já explicitado anteriormente, ao invés de priorizar o posicionamento social dos sujeitos que vivenciam uma experiência escolar de fracasso, a abordagem pela *relação com o saber* evidencia a importância da compreensão para a análise da trajetória singular dos indivíduos. Como afirmam Charlot e seus colaboradores, “[...] é preciso levar em consideração o sujeito na singularidade de sua história e as atividades que ele realiza - sem esquecer, no entanto, que essa história e essas atividades se desenvolvem em um mundo social, estruturado por processos de dominação”. (Charlot, 2005, p. 40)

Não se trata, pois, de negar a inscrição social dos indivíduos em historicidades mais amplas, nem os efeitos dos processos de estruturação do social nos processos singulares de subjetivação, tampouco um retorno ao individualismo moderno. A incorporação da ideia de um sujeito social singular permite não fazer economia, nos estudos sobre a relação educacional, do indivíduo “que tem uma história, interpreta o mundo, produz sentidos de mundo, da posição que ele ocupa nesse mundo, das suas rela-

ções com os outros, de sua própria história, de sua singularidade” (Charlot, 1997, p. 35). O reconhecimento, pois, da singularidade da resposta do sujeito aos desafios, demandas e possibilidades que o mundo social oferece pode contribuir para explorar de forma articulada a complexidade das funções de socialização, qualificação e subjetivação exercida pelas instituições de formação como a escola e a universidade. Isso significa que entender a relação social, epistêmica e identitária que um aluno possui com o saber é compreender a natureza da atividade que se denomina “aprender” para esse sujeito.

O segundo nível de problematização faz uso de uma outra porta de entrada nos debates epistemológicos contemporâneos. Aqui o que está em jogo são os efeitos da radicalização das críticas endereçadas ao essencialismo no entendimento de sujeito e dos processos de subjetivação. Na literatura especializada produzida sobre a categoria *relação com o saber* é possível perceber pistas do enfrentamento com essas questões teóricas que podem ser potencializadas com o estreitamento da abordagem discursiva pós-fundacional. Entre essas pistas, destaco a inscrição dessa problemática no campo da antropologia, em particular no que essa área tende a contribuir para a compreensão dos processos de humanização e da incompletude como nossa condição humana. Ao propor pensar a educação como um movimento antropológico de humanização, esses estudos colocam em evidência a articulação entre nascer e aprender: “nascer é ser submetido à obrigação de aprender” (Charlot, 1997, p. 57).

Essa associação pressupõe operar com a ideia de inacabamento do ser humano bastante difundida na filosofia moderna ocidental como sinônimo de prematuração. Nessa perspectiva a incompletude da condição humana é vista como se o homem nascesse antes de estar completamente acabado, imperfeito, deixando entrever o investimento na crença da possibilidade de sua evolução

e transformação em um sujeito finito, completo, acabado, definido por uma essência, por um fundamento metafísico, por uma abstração inerente ao ‘sujeito racional universal’. Esse tipo de entendimento reforça a hegemonização do sentido de sujeito racional capaz de exercer ação individual. Embora a abordagem pela *relação com o saber*, não refute de forma clara esse tipo de entendimento do processo de humanização, ela chama a atenção para a possibilidade de uma outra compreensão do significante *inacabamento* que me parece mais instigante para ser futuramente explorada.

Trata-se de pensar essa incompletude não como característica de uma fase inicial do processo de humanização, mas como condição de produção de toda subjetividade. Essa interpretação permite pensar a humanização como ‘entrada no mundo’ ou uma forma de “tornar-se presença” (Biesta, 2013). “Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e de processos que constituem um sistema de sentidos - onde se diz quem eu sou, o que é o mundo, quem são os outros” (Charlot, 1997, p. 60). Em vários argumentos desenvolvidos para sustentar os elementos para a construção dessa categoria, a questão da defesa da ideia de um sujeito inacabado produzido em meio de “um conjunto de relações e de processos” (Charlot, 1997, p. 50) emerge com força. Em tempos de desestabilização dos fundamentos humanistas da educação moderna, de questionamentos do próprio sentido de humanizar, esse entendimento contribui para abrir caminhos para se pensar saídas teórico-metodológicas para continuarmos a tentar “compreender e fazer educação, se já não admitíssemos poder conhecer a essência e a natureza do ser humano” (Biesta, 2013, p. 19).

Fios soltos

Como anunciada, na introdução, a ideia de revisitar a categoria *relação com saber* teve como intenção explorar o seu potencial heurístico na leitura política da realidade educacional. Para tanto,

escolhi alguns fios que procurei desenrolar a partir do recorte privilegiado. Nesse movimento, não tive a intenção de propor costuras consistentes. Alguns alinhavos foram ensaiados por meio da aproximação de formulações produzidas em diferentes quadros teóricos, outros fios, não previstos inicialmente, foram identificados e apontaram outras pistas que merecem ser futuramente exploradas. As reflexões desenvolvidas se assemelham mais a fios soltos do que a um novelo. Sem possibilidade de arrematá-los, os retomo aqui na tentativa de lhes oferecer certa coerência sob forma de questão com o intuito de continuar explorando a definição da categoria *relação com o saber* na pauta pós-fundacional de forma a politizar radicalmente os processos curriculares em contextos de formação.

Como continuar pensando essa relação como possibilidade de investir em processos de significação em torno de termos como escola e/ou universidade como espaços-tempos onde seja possível “nos expormos ao que é estranho e outro”, e desse modo vimos ao mundo como seres “únicos e singulares – e não como casos de alguma ‘forma’ mais geral ou embrionário do que é ser humano” (Biesta, 2013, p. 96)?

Neste nosso presente marcado pela emergência de discursos autoritários e de recrudescimento do conservadorismo, essa e as demais questões aqui levantadas provavelmente encontrarão fortes resistências nas políticas curriculares em gestação, anteriormente mencionadas. Mas essa é justamente a principal razão para continuarmos a discutir essas ideias e a procurar ferramentas de análise para enfrentá-las. Afinal, como nos lembra Burity (2010), “há sim, uma disputa pelo que há, pelo que está acontecendo, pelo ‘para onde vão as coisas’. Em suma, mais do que uma guerra de interpretações, uma disputa hegemônica pelo mundo em que vivemos” (Burity, 2010, p. 2).

Referências

- BEAUCHER, C.; BEAUCHER, V.; MOREAU, D. Contribution à l'opérationnalisation du concept de rapport au savoir. *Revue Esprit Critique. Revue Internationale de Sociologie et de Sciences Sociales*, v. 17, n. 1, p. 6-29, 2013.
- BIESTA, G. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *La reproduction*. Paris: Minuit, 1970.
- BURITY, J.; Teoria do discurso e educação: reconstruindo vínculo entre cultura e política. *Revista Teias, UERJ*, v. 11, n. 22, p. 1-23, 2010.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber – Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.
- CHARLOT, B. *Du rapport su savoir: éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos, 2000.
- CHARLOT, B. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.
- CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- GABRIEL, C. T.; CASTRO, M. M. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan/abril. 2013.
- GABRIEL, C. T. Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 44-57, 2013.
- GABRIEL, C. T. Docência, demanda e conhecimento escolar: articulações em tempos de crise. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 15, n. 2, p. 425-444, mai/ago. 2015.
- GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 104-130, jan/mar. 2016.
- HOWARTH, D. *Discourse*. Buckingham/Philadelphia: Opens University Press, 2000.
- LACLAU, E. *La raison populiste*. Paris: Editions du Seuil, 2005.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C.. *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.
- LACLAU, E. *New reflexions on the revolution of our time*. London: Verso, 1990.
- MARCHART, O. *El pensamiento político pós-fundacional: la diferencia política en Nancy*, Lefort, Badiou y Laclau. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica, 2009.

- MARCHART, O. La política y la diferencia ontológica. Acerca de lo «estrictamente filosófico» en la obra de Laclau. In: CRITCHLEY, S. (org.). *Laclau: aproximaciones críticas a su obra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008, p. 77-98.
- RETAMOZO, M. Las demandas sociales y El estudio de los movimientos sociales. *Cinta Moebio*, Santiago, v. 35, s/n, p. 110-127, 2009.
- RETAMOZO, M. Sujetos políticos: teoría y epistemología. Un diálogo entre la teoría del discurso, el (re)constructivismo y la filosofía de la liberación en perspectiva latinoamericana. *Ciencia ergo sum*, Toluca-Universidade Autónoma del Estado de México, v. 18, n. 1, p. 81-89, 2011.
- TROPIA, M.; CALDEIRA, A. D.; Vínculos entre a relação com o saber de Bernard Charlot e categorias bachelardianas. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 369-375, set/dez, 2011.

RELAÇÃO FALTOSA COM O CONHECIMENTO: INTERPELAÇÕES À POLÍTICA CURRICULAR DE CICLOS

Érika Virgílio Rodrigues da Cunha¹

Situando a discussão

Para a discussão neste texto, focalizo interpelações no discurso educacional mais amplo que põem em marcha uma política curricular específica: a organização em ciclos, em vigor na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis/RME (MT), desde o ano 2000, e na Rede Estadual de Educação/REE de Mato Grosso desde 1998.

Para maior parte da literatura educacional, os ciclos constituem um modo de organização escolar informado por fundamentos democráticos de educação (Mainardes, 2009). Nas políticas desencadeadas nas últimas décadas no Brasil, os ciclos são apresentados como uma forma curricular inovadora, em oposição à organização seriada, muitas vezes considerada com “maior potencial de concretizar o propósito de democratização do ensino” dentre as reformas esteadas em nome da qualidade da educação (Sousa; Barretto, 2005, p. 1).

1 Professora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), *campus* Rondonópolis. Coordenadora do PPG em Educação da UFMT Rondonópolis. E-mail: erikavrcunha@gmail.com.

Por intermédio da perspectiva discursiva, tenho colocado em tensão a conceitualidade que sustenta a proposição de ciclos no registro salvacionista. Nela, a defesa dos ciclos é regida por uma pretensa positividade conformadora de concepções, regras, modelos, hierarquias, certezas sob as quais se mantém uma relação de finitude com a significação e também, nestes termos, uma relação de finitude com a significação do que seja educar ou educação.

A perspectiva discursiva tem implicado a desconstrução de conceitos com certa estabilidade no campo de investigação ou, antes, da ideia mesma de uma conceitualidade como condição de interpretação dos objetos no social (Beardsworth, 2008). A conceitualidade, como um trabalho sisífico de sustentar qualquer algo como um conceito, é possível apenas (como uma pretensão) na abordagem que leva em conta a finitude da (estrutura de) significação, na qual a discussão sobre a significação (a linguagem) ou não se faz presente ou apenas se insinua sob um formalismo linguístico.

Tendo, pois, a pensar o significante ciclos como “um nome da/na política pela qual se busca construir o projeto de uma escola democrática” (Cunha; Lopes, 2017, p. 2). Ainda que significantes nomeiem (não mais que) diferenças órfãs de qualquer positividade primeira ou essencial, o nome ciclos (e todo o trabalho sob tal nome) produz efeitos políticos no currículo. De tal modo, assim como outros (Lopes, 2015; Costa, 2015; Oliveira, 2012; Oliveira, 2015), tenho lidado com a pesquisa como via importante de des-sedimentar interpretações cristalizadas na base de significantes privilegiados como universalismos (ciclos, conhecimento, integração curricular, profissionalismo docente, emancipação etc.) nas políticas de currículo.

Nesse sentido, a investigação de ciclos perfaz um trabalho teórico-estratégico de fazer vir à superfície as disputas de sentidos em torno de termos defendidos na política; de dar visibilidade às

disputas como aquilo o que, por essência, se encontra já, antes e sempre, no lugar de qualquer conceito, de qualquer universalismo.

Neste capítulo, em especial, foco não a política curricular de ciclos, como fiz noutra lugar (Cunha, 2015) ao discutir localmente uma experiência entre os anos de 1999 a 2011, mas as interpelações a esta política investigada, àquilo *a que* (e *a quem*) tal política responde ou julga poder responder. Ao encarnar (localmente) uma disputa social mais ampla, a nomeação ciclos constitui uma formação discursiva, um *espaço-tempo* de configuração política.

Atentar-se ao nome ciclos significa considerar a política local como uma historicidade moldada a partir de uma instabilidade essencial atinente à linguagem, sob a qual se mostra o caráter incompleto dos agentes sociais e, simultaneamente, se projetam movimentos de regulação social. Pontualmente, enfatizo o movimento que possibilita a tal contexto de significação – a política de ciclos – se projetar como um princípio de leitura de uma problemática educacional/social.

Tenciono também, ao apresentar esta pesquisa, expressar as opções realizadas para investigar uma dada política com base nos aportes da teoria do discurso. Sem qualquer pretensão de propor um modelo, uma metodologia ou mesmo um caminho fixo de investigação, julgo que expressar as opções teórico-estratégicas em uma pesquisa específica pode contribuir para realização de outros trabalhos na mesma direção. Isso porque, na medida em que os aportes pós-estruturais são incorporados, entendo que não apenas as noções teóricas se modificam, mas também as estratégias utilizadas em nossas pesquisas. Igualmente, há necessidade de construir tais estratégias discursivas especificamente para o campo da política de currículo.

Com esses referenciais, e (sempre) no risco de pensar a investigação a partir deles, atento-me nesta discussão à configuração do campo educativo nos anos de 1990, caracterizada por reformas, produção e instituição de textos políticos, conferências mundiais

de educação. Busco realçar esse cenário como de interpelações à política de ciclos, nele focando a relação com o *conhecimento* marcada pela *falta*. A meu ver, essa relação *faltosa* com o conhecimento opera um corte antagonico na significação e projeta a ideia de atraso e inadequação da educação. Essa interpretação é possível ante a sedimentações outras existentes no campo educativo, ante a traços de tradições pedagógicas evocadas no impulso de se julgar poder conter a angústia (Derrida, 2011) frente ao que impõe trauma ao social/à educação, ante à fissura constitutiva de tudo no social. O corte antagonico coordena, no mesmo golpe, a construção da necessidade de superar o atraso e a inadequação da educação via proposição de ciclos como inovação. Não há, por isso, uma consciência racional² (um quem) a determinar os rumos da política.

Estrategicamente, tenho me interessado em entender como determinados constrangimentos ou respostas se tornam possíveis ou comparecem na agenda política pela reinscrição de significantes privilegiados por diferentes tradições; quais negociações são feitas em nome *disso* que se projeta como marcas do campo educativo e curricular em uma constituição singular, uma simbiose-singularidade forjada por configurações históricas específicas, compreendendo um espaço-tempo único, nunca reproduzível.

Opções teórico-estratégicas na pesquisa

A perspectiva pós-fundacionalista de Ernesto Laclau credencia pensar a política como uma formação discursiva. Como entende Laclau (2011), o terreno social é o de uma retoricidade generalizada, que torna possível a política ou sem a qual a política não exis-

2 Para a perspectiva discursiva, as decisões em torno da ou na política (e em tudo) são decisões feitas no terreno de uma indecidibilidade insuperável. Àquilo pelo que se diz “sim” não tem o correlato com um pensamento racional, porque toda decisão irrompe de uma contingencialidade, seu conteúdo não resulta de uma escolha objetivamente refletida e anterior entre diferentes alternativas. De tal maneira, a *indecidibilidade* não implica a suspensão da capacidade de decidir, ou qualquer imobilismo, mas a impossibilidade de fundamentar racionalmente as razões de uma decisão.

tiria, não se justificaria. Nesse terreno, a política se configura como uma totalidade estruturada resultante de uma prática articulatória, um discurso. De tal maneira, Laclau (2011) entende que não é a necessidade que põe em curso a política, mas a contingência. De tal maneira, a instituição de uma política vai implicar a constituição de um momento de uma instituição originária do social (Marchart, 2009). Qualquer que seja a política, ela não realiza o sentido em si ou a origem de qualquer coisa, uma essência, um conceito ou uma verdade. Na tentativa de impor sistematicidade ao social, a política processa uma escolha, bem como a repressão/exclusão entre muitas alternativas no terreno da decisão política.

Nesse aspecto, explicar a contingência em uma política é explicitar como o instituído assume a forma de uma presença objetiva do sentido, a partir de sedimentações (visões e valores cristalizados sobre dados objetos ou dada realidade). Por vezes, a política se apresenta sobredeterminada por dicotomias tão hierarquicamente marcadas que se torna difícil perceber o privilégio (de alguns sentidos) pelo qual trabalha o poder, levando a que a objetividade seja conduzida como mera presença (Marchart, 2009) de uma essência, uma origem. É nesses termos que no trabalho teórico-estratégico de investigação tenho entendido a política curricular como um arranjo de objetivações muito específicas frente à (permanente) instabilidade social. Objetivações projetadas como compreensões particulares de problemáticas locais e, ao mesmo tempo, disputas discursivas que levam distintos processos políticos a se manifestarem singularmente. Tais objetivações/sedimentações, compreendo, são produzidas a partir de um antagonismo já instalado socialmente e que credencia a tradução³ *de algo* como ameaça à sociedade, ao mesmo tempo, a interpretação *disso* como o que causa a instabilidade social.

3 Tradução, como tratada por Derrida (2006a) em Torres de Babel, disparada no idioma próprio (na sua língua) ante à impossibilidade de falar o idioma do Outro.

Meu interesse tem se voltado ao que, nas políticas de currículo em curso, tem configurado a leitura de ameaça iminente ao social e à educação, *àquilo que é interpretado não como incompletude da educação, da identidade a ser formada, mas como causa dessa incompletude (e do que supostamente faz desejar)*. Em função da leitura de uma ameaça eminente, diferenças se tornam equivalidas em articulações discursivas que projetam a política como possibilidade de ordenação social (Laclau, 2011). A esse respeito, Laclau (2000) pondera que pretensões universalizantes (de democracia) imprimem um “fosso” entre as tarefas e os agentes, o que pode ser explicado nessa teorização como uma lacuna irrecuperável entre o desejo e sua satisfação.

A impossibilidade de universalização de qualquer pretensão da política é sustentada pelo fato de que não há nada que, uma vez instituído, seja capaz de realizar-se em plenitude e de fazer o desejo recuar. Não sendo possível articular o desejo em palavras, “desejo, logo existo” perfaz a condição (psíquica ou social, individual ou coletiva) mesma de se estar no mundo. Constitui o estar no mundo e na luta política que se mostra a possibilidade de toda conjectura para o social, igualmente expõe “o caráter infinito dessa distância” (Laclau, 2000, p. 36), a impossibilidade de fazer cessar *isto* que (então) será sempre (não o desejo em si, mas) algo suposto do desejar.

Tais premissas se encontram assentadas na leitura psicanalítica do desejo no pensamento político de Laclau ao afirmar que a totalidade da sociedade é um objeto impossível. Para o estudioso argentino, a necessidade estrutural ou a ilusão de uma unidade total (tal como àquela entre mãe e filho *na coisa* freudiana) no social (na política) será sentida nos termos do *objeto a*, será percebida sem que nenhum significante seja capaz de conter o desejo em si. Sendo o desejo em si inalcançável (porque infável), todo significante sempre e apenas encarnará o suposto objeto que faz desejar. Isso

porque tal objeto é simbólico, ele não existe de fato. Ele apenas representa o desejo que pode repousar em qualquer objeto, palpável ou não. Ele dá ao sujeito a ilusão de que o objeto o tornará completo, satisfazendo seu desejo (Elia, 2010) ou se colocando, esclarece Fink (1998, p. 84), como “o complemento do sujeito, um parceiro fantasmático que sempre desperta o desejo do sujeito”.

Nessa via, Laclau (2000) entende que a formação discursiva⁴ – a política, um sistema de significação – assume a representação de uma *coisa* impossível (a unidade), algo que o transcende, um objeto investido de representar a totalidade (de *algo*) impossível. Tal como o *objeto a* lacaniano, esse movimento tenta expressar a recomposição de uma totalidade ou unidade (*a coisa* perdida). Destarte, toda representação será sempre representação da representação, infinitamente e sem origem, mostrará a si mesma como escape ou limitação.

Laclau (2000, p. 106) considera, assim, que “o social só existe como o vão intento de constituir esse objeto impossível: a sociedade” e afirma que “a utopia é a essência de toda comunicação, e de toda prática social” (Laclau, 2000, p. 106). De tal modo, entende que a política se manifesta como “vontade de totalidade”, desejo de sociedade conciliada, passível de controle, porque suposta como plenamente interpretável.

Na leitura psicanalítica, “o desejo, diferentemente das demandas, não pode ser dito, nem formulado, apenas visado pela pergunta ‘Che vuoi?’”⁵ (Elia, 2010, p. 61). “O que queres?” é a pergunta à demanda, a interpelação malograda feita para ser recusada. Chamando a atenção para o fato de que a interpelação põe a vista a incapacidade do sujeito de satisfazer a identificação simbólica,

4 Ou o sistema, similar à lógica de um *contexto* (ou como a própria possibilidade do contexto (como [a menção à/] a delimitação precária do sentido).

5 Diz respeito à famosa fórmula lacaniana sobre o desejo, discutida no *Seminário 20: mais ainda*: “Eu te peço – o quê? – que recuses – o quê? – o que te ofereço – por quê? – porque não é isso – isso, vocês sabem o que é, é o objeto a” (Jorge; Ferreira, 2011, p. 29).

Žižek (2003, p. 111) pondera que na política “a melhor maneira de frustrar a demanda é atendê-la, consentir nela sem reservas”.

Nesses termos, se pode dizer, para Laclau, que uma *falta* original constitui o sujeito e institui algo de uma ordem completamente diferente também na constituição do social. É isso, para o estudioso argentino, que faz impossível a realização final de uma totalidade e, simultaneamente, faz possível a pluralização dos fundamentos (Marchart, 2009). Ao pensar toda produção social como produção sob uma ordem furada por uma *falta*, Laclau (2013) entende que a ausência de fundamentos no social cria a possibilidade de (ou revela) um deslocamento sobre o qual certos objetos (tão só substitutos) passam a ocupar o lugar do fundamento. O movimento presença-ausência a compor o lugar do fundamento realça a *falta* como uma fissura não suturável no social, um lugar sobre o qual se inscreve sem cessar a fantasia fundamental de unidade integradora (tal como *a coisa* freudiana), o desejo de totalidade, de maneira que a totalidade é permanentemente requerida sem nunca poder ser alcançada.

Por sua vez, em Derrida a interpelação se apresenta como o que é onipresente e, simultaneamente, inacessível. A impossibilidade de unidade (de essência) de todo objeto é radicalizada pela afirmação da impossibilidade do signo (Derrida, 2011) encetando o caráter aberto da linguagem. Nenhuma definição (de currículo, de política, de qualquer coisa) pode comparecer como um “enquanto tal” (uma positividade, verdade absoluta), porque um “enquanto tal” não é senão o correlato de uma das intermináveis denegações da linguagem frente à impossibilidade do signo. Como adverte Duque-Estrada (2002), a impossibilidade estrutural mostra a tudo como parcialidade a partir de uma negatização. Até porque, pela linguagem, campo do *Outro*, a outra cena, toda suposição (definição) de sentido se apresenta nunca em função da necessidade (arrazoamento, previsibilidade, precisão), mas sempre em função da contingência (Laclau, 2011). Se apresenta, como tendo a pensar,

como resposta às denegações do *Outro* (Derrida, 2006b), da linguagem, de uma heterogeneidade jamais superável.

Para a chave desconstrucionista, também acessada por Laclau, as opções feitas em uma política (conteúdos articulados sob uma nomeação) constituem-se como *respostas* que, no entanto, não são passíveis de serem confrontadas com suas perguntas. Respostas, na medida em que a política, assim como a religião, a filosofia, a moral e o direito, desdobra-se como instância de uma responsabilidade assumida (Derrida, 2006b) pela afirmação de um saber sobre o mundo. Nessa via, dissimula-se a pretensa “subordinación de la ética y de la política al conocimiento objetivo”, da responsabilidade à objetividade desde uma relação racional e metafísica com o mundo (Derrida, 2006b, p. 35) que, no entanto, nunca o apreende ou domina, nunca deixa de simplesmente (mas complexamente) ser resposta. Respostas (práticas de poder) *àquilo* que se julga entender, mas que não se pode entender porque é *Outro*, linguagem ou a linguagem como campo do *Outro*, como assinala Fink (1998). Respostas à linguagem pela incompletude que lhe é inerente (que em tudo se imprime) e que, por isso mesmo, inquire, nega a possibilidade de completude de uma identidade e põe a responder, a afirmar a necessidade de completude.

Na discussão que apresento a seguir, tendo, pois, a conceber a política como estruturas de suposição esteadas como objetivações, de maneira que sua configuração é projetada como *resposta* desejosa de suturar o que é da ordem da ausência, que é um vazio; *isso* que não se sabe o que é, que o desejo instala como *falta*. Problematizo, nesse gesto, o realismo na base das políticas de currículo, ao mesmo tempo em parte da teorização do campo do Currículo e da investigação, uma vez que o campo teórico, a investigação e a política, marcadamente, mantêm relação objetivista com o “conhecimento”. Penso a política como disparada desde “uma crença na objetividade da linguagem e da teoria que, de algum modo, se apresentariam em sua forma plena, porque conectando signifi-

cante, significado e um referente real em um contexto original de produção” (Lopes, 2016, p. 131).

Por se supor que o caos, uma crise anunciada na educação e a impossibilidade de uma formação plena sejam causados pela ausência de (um tal) conhecimento, a política curricular é fundada como promessa de garantia do conhecimento a todos, de que todos irão aprender os conhecimentos essenciais, condição de equidade social, de garantia de direitos, de uma sociedade justa e igualitária. A centralidade de (um tal) conhecimento é edificada por diferentes inscrições do realismo no pensamento educativo e curricular⁶, que “têm por referência uma realidade suposta como podendo ser compreendida e descrita fora da experiência humana” (Lopes, 2016, p. 131).

Assumindo uma perspectiva antirrealista, entendo com Lopes (2015) que a nomeação dos objetos como realidade está invariavelmente implicada por formações discursivas nas quais se faz impossível dissociar tais objetos do conhecimento acerca de tais objetos, uma vez que objeto e conhecimento do objeto perfazem construções (práticas) mediadas pela linguagem. Dito de outro modo, não há um “para além da linguagem” restaurador da verdade primordial dos objetos no mundo, incontaminado, fora do jogo sempre aberto da significação. Como assevera Derrida (2008), vivemos na clausura da linguagem sem ter como dela sair. Estamos condenados aos riscos de escolhas constituídas invariavelmente por exclusões.

Interpelações e respostas: a projeção da política curricular de ciclos

Trato agora das interpelações que põem em marcha a política em atenção ao que tem sido nomeado como movimentos reformistas na educação. Configuradores de uma leitura específica (objetivações) sobre o social e a educação, tais movimentos reformistas se

6 Ver Lopes (2015).

apresentam como a quem a textualização da política educacional de Rondonópolis (MT) e de Mato Grosso julga responder.

Para a discussão, focalizo o texto “Educação: um tesouro a descobrir” (UNESCO, 1997), assinado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Mundialmente conhecido como Relatório Jacques Delors, esse texto foi produzido em 1996 e publicado no Brasil em 1997. Sua discussão nesta pesquisa decorre do fato de que foi amplamente mencionado pelos sistemas de ensino a partir dos anos de 1990, especialmente a partir da ideia de uma “educação a prova da crise das relações sociais” (UNESCO, 1997, p. 52). Também trabalho com textos políticos sobre os ciclos, assinados pela Secretaria de Estado de Mato Grosso (SEDUC, MT) e pela Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis (SEMED, MT), publicados entre o início dos anos de 1990 e a primeira década dos anos 2000.

No modo como estou concebendo aqui, interpelação tem a ver com identificação ou com os deslocamentos produzidos na direção de novos processos de identificação (Laclau, 2000), na medida em que as disjunções sociais são traduzidas como causadas pela *falta de*. Para Laclau (2000), ante à instabilidade e o caos permanentes no social, ante às disjunções entre desejo e realização do desejo, entre significativo e significado, desejo de plenitude dos objetos pelos quais lutamos e sua impossibilidade, leituras acerca do social (a todo tempo) se tornam disponíveis (de modo mais duradouro ou menos duradouro) como interpretações do caos como crise. Trata-se da criação da crise como problema solucionável (obra da metafísica) e, simultaneamente, criação das vias de sua superação. Tais leituras recortam o social com a pretensão de moldá-lo harmonicamente, põem em curso (a todo o tempo) referências ao que seria uma realidade concebida como melhor e, assim, põem em curso a própria luta política no terreno social como deslocamentos que intimam novos processos de identificação.

Como acenei, um trato com a educação coordenado por uma relação com o conhecimento marcada pela *falta* caracteriza o moto da política em questão, que emerge num cenário de sedimentações sociais a partir de interpelações específicas ao campo educacional. Tais sedimentações comparecem como a dimensão do que já é sabido, do que se entende como racionalizado, formalizado e, por isso, faz estofo às problemáticas sociais.

De modo contundente, o realce de mudanças profundas em aspectos que caracterizam um outro tempo para vida social é feito a partir de afirmações bastante gerais, propensas a destacar fragilidades ou problemas gerados pelo modelo de desenvolvimento em curso no Ocidente. A enunciação do desenvolvimento sinaliza para certos elementos de uma agenda política suposta como necessária e urgente, no entanto desprezada por aqueles que ainda se encontram à margem do que é proposto como progresso. Se considera, pois, que:

[...] As disparidades foram acentuadas pela competição entre nações e os diferentes grupos humanos: a desigualdade na distribuição dos excedentes de produtividade entre os países e até no interior de alguns países considerados ricos, revela que o crescimento aumenta a separação entre os mais dinâmicos e os outros. Certos países parecem, assim, esquecidos na corrida pela competitividade. As disparidades explicam-se, em parte, pela disfunção dos mercados e pela natureza, intrinsecamente desigual, do sistema político mundial; estão também estreitamente ligadas ao tipo de desenvolvimento atual que atribui um valor preponderante à massa cinzenta e à inovação. (UNESCO, 1997, p. 70).

Constitui-se, assim, um desenho da desigualdade produzida pelo modelo de desenvolvimento vigente. Ao se ter como lógica a conexão entre economia, desenvolvimento científico e tecnológi-

co e desenvolvimento ('progresso'), produz-se a crise social como uma desigualdade instada, "estritamente", na relação com o conhecimento. A ideia de globalização contextualiza a necessidade da política pressupondo-se a obviedade da natureza das mudanças em curso. É ressaltado que "sobre o fenômeno da globalização será suficiente lembrar que esse processo, configurado historicamente na virada do século, caracteriza-se pela formação de um mercado único e global" (Mato Grosso, 1997, p. 11), no qual "a racionalização dos processos produtivos acaba promovendo a extinção de postos de trabalho, criando o desemprego e a desvalorização da força de trabalho" (Mato Grosso, 1997, p. 11).

A textualização da política avulta, nesses termos, os interesses do mercado, produzindo, por um lado, a desigualdade atinente a emprego e renda, o aprofundamento do fosso entre ricos e pobres ou a agudização da pobreza, ao inserir uma nova lógica nos processos produtivos; por outro, impedindo a ordem social democrática, na medida em que predomina o monopólio do mercado sobre os avanços tecnológicos tornando impossível a distribuição de seus benefícios.

Admite-se ser "necessário compreender, todavia, que a globalização, em si, não é um processo negativo" (Mato Grosso, 1997, p. 11). Ao suscitar a possibilidade de constituição de um tempo futuro de progresso, na conexão entre tecnologia, desenvolvimento e conhecimento, é ressaltado que "os avanços da ciência e da tecnologia constituem-se num importante patrimônio da humanidade, os quais, se democratizados, poderiam ter seus efeitos positivos potencializados em instrumento de melhoria de qualidade de vida para todos" (Mato Grosso, 1997, p. 12). É argumentado que:

O grande desafio que se coloca para uma sociedade que se pretende democrática, de fato, é transformar o sentido meramente econômico da internacionalização. Trata-se de ampliar o conceito de globalização, incluindo também os direitos da cidadania, da integração cultural, da democratização do acesso

a todas as formas de tecnologias e a todos os avanços da ciência. (Mato Grosso, 1997, p. 12).

A visão da globalização como um processo meramente econômico permite postular a “transformação” de seu sentido ao produzir a necessidade de outra identidade (cidadania) que não se faça (então) subjugada pelos interesses do capital. A condição apontada para isso é a plena participação nos processos produtivos através do acesso ao conhecimento. Essa compreensão é possível quando a cultura é vista como de certa maneira determinada pela economia, quando se projeta uma concepção particular de sociedade como totalidade, na qual a cultura configura uma peça dominável a favor ou contra a economia. Somente sob a crença em uma sociedade como totalidade é viável pensar algo como uma integração cultural e uma identidade forjada pelo conhecimento como correspondentes a um novo estágio das relações sociais.

O realismo em torno do conhecimento a ser garantido pela escola faz desse objeto privilegiado a chave para uma sociedade decifrada, para uma realidade (sociedade) mais elevada, porque submetida à vontade da consciência que a essa realidade poderia se antecipar. A crença na totalidade reduz a cultura à mesmidade a ser aprendida por todos e, portanto, a mesmidade garantidora de uma integração social desejada. A totalidade, nessa relação com o conhecimento, chega a ser *àquilo a que* o conhecimento é capaz de restituir ao social tal como um espelho a projetar uma imagem. Com tais bases, é sustentado que:

O novo século é, em essência, sinônimo de horizonte de nova esperança. Uma esperança que, por ser eminentemente humana e humanizadora, elege a prioridade educativa como sua aliada incontornável na edificação de uma nova ordem social onde todos contam e cada um possa ser capacitado para participar ativamente num processo de desenvolvimento que, para o ser, recupera a centralidade da pessoa na sua mais plena e inviolável dignidade. (UNESCO, 1997, p. 224).

Ao destacar esse movimento de amplificação de certos sentidos e aspectos na caracterização de um tempo, não tenho em vista negar o modelo de desenvolvimento em curso, ou sequer cogitar que os efeitos desse processo sejam construções de linguagem sem implicações materiais. Penso a globalização como um processo que, desde os anos 1980, se caracteriza como um movimento de aceleração de trocas e mobilidade no mundo, ampliado pelas novas tecnologias e pela informação, que coloca em curso nas sociedades capitalistas ocidentais a expansão do conservadorismo e das ideologias do mercado (Laclau, 2000).

Dessa forma, não nego a possibilidade de se pensar na reivindicação de direitos que, de algum modo, possam minimizar os efeitos dos processos de exploração em marcha num tempo no qual o capitalismo se mostra mais avançado. Penso, todavia, ser importante trazer à discussão que a ênfase no viés econômico da globalização (como pavimentação da política) tende a ocultar uma face mais complexa desse processo, caracterizada pela maior visibilidade das diferenças e, por isso mesmo, de interesses e reivindicações sociais cada vez mais plurais.

Nessa via tendo a destacar que tal corte/conformação do contexto político-social nesses discursos desdobra-se de uma relação com a teoria política que já é ela mesma a formulação/antecipação (objetivação) do problema numa relação estrutural com os objetos sociais. Seguindo Macedo (2006a), entendo que problematizar o corte a partir do qual a contextualização da política educacional se desenha – sob o privilégio do viés econômico a projetar a ideia de desigualdade pela diferença de classe – não significa abandonar o interesse político característico dos estudos sobre currículo, mas distender tais interesses “em um modelo que articula economia, política e cultura” (p. 285). No entendimento de Macedo, essa distensão pode conduzir a uma leitura “do *espaçotempo* da política como um cruzamento entre características globais do capitalismo e especificidades locais em um processo que envolve hibridismos”

(2006b, p. 286) que, potencialmente, tende a dilacerar certezas moldadas estruturalmente.

Penso, então, que transformar a lógica economicista pela qual a globalização é entendida, por meio da equiparação das condições de participação (através do conhecimento) no mundo desenvolvido, ao mesmo tempo em que se tem como horizonte uma sociedade na qual as diferenças sejam eliminadas, não conduz a um mundo em que a globalização se torna democrática. A própria ideia de uma inclusão social de todos (países e indivíduos) só pode ser edificada por duas operações simultaneamente imbricadas: a redução de toda diferença à desigualdade econômica ou desigualdade de classe (na leitura de uma sociedade estratificada) e a crença em um grau zero de diferença social (um estágio, um tempo, o futuro de harmonia plena). Se a tradução do social (das diferenças) no campo educacional segue afirmando a estratificação social na via do recorte economicista, é porque uma visão bastante cristalizada no campo educacional tem reinscrito secularmente a ideia de educação como instrumento de igualdade social ou salvação (Lopes, 2015). Não é à toa que o relatório Delors (UNESCO, 1997) apresenta, no Capítulo 2, a discussão “Da coesão social à participação democrática”, cuja primeira seção intitula-se “Uma educação à prova da crise das relações sociais”.

Não obstante, uma concepção neutra de cultura como modos de vida distintos e um impulso conservador, baseado na ilusão de homogeneidade em torno de comunidades imaginadas hegemônicas na modernidade (Macedo, 2006b), fazem circular certa ideia de desigualdade social como desigualdade de conhecimento – causa das mazelas sociais –, ao mesmo tempo que essa desigualdade também é lida como desigualdade cultural. Isso torna imaginável (objetivável) reivindicar algo como a integração entre culturas, por exemplo, como forma de se atenuar as disparidades causadas pelos interesses do capital, enquanto, por sua vez, não se reconhece a dimensão cultural operando nas relações entre global-local, nem se

admite a própria globalização como produção cultural. Ressalto a sedimentação social de uma ideia de cultura como modos de vida mais elevados pelo acesso ao conhecimento e a valores imputados como legítimos, desde uma referência a um passado significado nostalgicamente (Lopes, 2013) como mais nobre, como melhor no apagamento/esquecimento das lembranças incômodas.

É assim que a cultura pode ser manejada como coisa e a dissociação do cultural e do econômico carrega sentidos de uma determinação do segundo sobre o primeiro. Tal processo credencia pensar na desigualdade como *falta* de acesso aos bens culturais, ao mesmo tempo em que se investe na noção de cultura como repertório de conhecimentos. Ao se projetar a cultura como elemento demarcador de lugares estruturais distintos, a partir dessa relação de *falta*, ela se torna não apenas um bem, mas algo capaz de demarcar lugares em um mundo coordenado na relação entre o progresso e o atraso, o desenvolvimento econômico e a estagnação, o bem e o mal, e mesmo uma ideia de capital intelectual reduzida à capacidade de produção.

E se há maior visibilidade de certa compreensão sobre a produção da desigualdade, isso, de alguma forma ou dentro de certa lógica, autoriza a negação das diferenças e libera imaginar comunidades hegemônicas. Macedo (2006b, p. 329) explica esse tipo de percepção como “ilusões de homogeneidade”, ao explicitar que a subjugação das identidades pelos interesses econômicos, por exemplo, compõe apenas uma das faces dos processos sociais em curso e tal ênfase não pode corresponder a uma totalidade dos fatos. É por isso que entendo ser interessante ponderar o que esse tipo de percepção (ilusões de homogeneidade instadas na visão da cultura como um bem) torna possível em termos de política, na medida em que esse corte ou desenho é o que justifica defender certa lógica de mudança social.

A redução da globalização ao econômico – e tudo o que essa redução credencia pensar – é possível ao se ter por horizonte a

ideia de que a sociedade (como totalidade fechada) deve ser balizada por um fundamento que ordene e ponha em curso formas supostas como mais avançadas (racionais) de se empreender as relações sociais. Por essa via, noções como igualdade, justiça social, cidadania etc. são manobradas em jogos de linguagem que não se fazem valer sem que haja exclusão. Mas essa exclusão tende a ser ocultada ante a cristalização mesma da ideia de educação como salvação, de igualdade como eliminação de toda divergência ou conflito pela emancipação, que o acesso à cultura e ao conhecimento podem garantir.

Com tal perspectiva, a pressuposição de uma integração cultural (incorporação a uma ordem para a qual, por alguma razão, ainda não se pertence) já agencia uma hierarquização, na medida em que se compreende estar em curso um processo total de dominação ao qual cabe subverter com a produção de outros interesses (uma cidadania). Nesse caso, a ideia de integração cultural tanto supõe que determinados consensos sobre a identidade já existem, quanto implica que a transformação da subjugação à ordem econômica opressiva seja, de algum modo, realizável com a projeção de uma outra identidade racionalmente adequada, parâmetro sob o qual devem ser delineados os esforços por integração cultural. Nesse caso, também, jamais se realizaria uma integração, porque no escopo de uma identidade racional/irracional pressupõe-se uma superação necessária de uma cultura considerada menos evoluída frente a outra racionalmente idealizada.

Julgo que tais visões reduzidas de globalização e de cultura se fazem mutuamente imbricadas na sustentação de certos privilégios sociais. Ainda que se pense dilatar direitos, ainda que se suponha haver uma vinculação lógica entre a educação (ou, algo diferente disso, a garantia de conhecimentos) e formas mais democráticas de vida social, quando é proposta a formação para a cidadania, a concepção de cultura aí assinalada oculta exclusões de diferentes ordens.

Contraopondo-se a essa ênfase, Appadurai (2001) ressalta a globalização como um fenômeno mais amplo e mais antigo, intensificado pelos avanços tecnológicos e da informação e caracterizado por fluxos disjuntivos, ininterruptos e não convergentes de ideias, imagens, tecnologias e pessoas. Para o autor, se supomos tais fluxos como estruturas estáveis, é porque somos incapazes – nossos dispositivos – de apreender, captar e processar tal movimento. Com Appadurai, se torna impossível sustentar um projeto societário respaldado na defesa de algo como *uma* cultura e uma necessária integração entre culturas. Se há apenas fluxos culturais, afirmar uma fixidez, fronteiras fixas, como modelos demarcados para a identidade compreende sustentar um projeto de poder/dominação e não outra coisa. Nesse aspecto, Lopes e Macedo (2011, p. 215) são pontuais ao afirmarem que “não há culturas como coisas, a não ser como estratégia de dominação, como narrativas que buscam evitar que se pense diferente”.

Considero que substituir a subjugação do cultural pela economia (o mercado) por algum nível de definição de cultura, a partir do qual se pressupõe a possibilidade de uma integração, é manter a dominação ou a dependência a uma dada ordem. Do mesmo modo, pondero tais interpelações às políticas como o preparo deste terreno que é o de uma imposição. Pergunto se é possível que em tal processo de integração cultural não haja exclusão. Se tal proposição é possível, no entanto, ela não ativa a nada que já não esteja em curso como processo cultural; ela apenas realça ou nomeia (ao disputar sentidos) práticas sociais distintas como aceitáveis/inaceitáveis (racionais/irracionais), legitimando socialmente certos processos como práticas institucionais coerentes ou racionais.

Entendo que a ilusão de redução das disjunções, tal como concebidas por Appadurai, a uma ordem estável ou cerceada por algo como a economia, permite projetar (objetivar) a ideia de uma identidade (uma cidadania e uma integração cultural) como condição de democratização (superação do caos ou da instabilidade,

como vontades cristalizadas no pensamento moderno metafísico), a partir do acesso às formas de tecnologia e aos avanços da ciência. Mas se essa relação aproxima educação e ciência, ela tenta excluir, por sua vez, relações sociais e relações com o conhecimento julgadas como não coordenadas pela precisão, verdade empírica, ciência, mensuração, utilidade social etc. Não obstante, essa exclusão torna enunciável a ideia de uma cultura e de um tipo de conhecimento superiores e, conseqüente a isso, uma necessária formação comum.

Neste registro contextualiza-se que a finalidade da educação nacional é “desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996). O artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96 pressupõe que uma identidade (construída pela “ilusão de homogeneidade”, é bom lembrar) propiciadora da cidadania vai ser garantida por uma “formação comum”. Anunciando os professores como os protagonistas dessa educação, respondendo a *isso* que é um chamado, nos ciclos “formação comum” é traduzida como a oferta de conhecimentos a todos. De maneira que:

Pensar uma sociedade altruísta, solidária e humanizada, onde a inclusão social, política e econômica é condição essencial para a existência humana, é também tarefa da Educação. Conscientes dessa responsabilidade, convidamos todos os parceiros a fazerem a leitura dessas concepções, compreendendo o que cada estudante deve conhecer, seja no ensino fundamental, nas idades em que se organizam os ciclos de formação humana, no ensino médio ou nas modalidades, pois é com o trabalho pedagógico que podemos lhes possibilitar a convivência social em situação de igualdade de conhecimentos. (Mato Grosso, 2010, p. 11).

O comum encarna o elemento reparador, portanto, integrador das diferenças (de classe) existentes entre os indivíduos, ao ocultar

diferenças outras existentes, muitas delas negadas como deformidades ou sequer sabidas. No mesmo gesto que imputa a necessidade de uma formação comum, a lógica de sociedade como totalidade segue ao fundo esteando a reparação das desigualdades. Ela se faz via afirmação (consensual mesmo no campo educacional) da necessidade de formação da identidade como minimização (ou nivelamento) das diferenças entre os países/indivíduos em tempos de mundialização da economia.

A projeção de uma identidade se vincula a sentidos de inclusão, assim como a modos específicos de realizá-la, nas conexões feitas no Relatório Delors em torno da ideia de cidadania como um centro sob o qual se veem justificadas uma atenção a este novo tempo:

Os sistemas educativos têm por missão formar os indivíduos para a cidadania, assegurar a transmissão de conhecimentos e de cultura entre gerações, desenvolver as aptidões pessoais. Têm ainda por missão formar as pessoas qualificadas de que as economias virão a ter necessidade no futuro. O desenvolvimento de um país supõe, em particular, que a sua população ativa saiba utilizar as tecnologias complexas e dê prova de criatividade e de espírito de adaptação, atitudes que dependem em grande parte do nível de formação inicial das pessoas. O investimento educativo é, assim, uma condição essencial do desenvolvimento econômico e social a longo prazo e deve ser protegido em períodos de crise. (UNESCO, 1997).

Essa inclusão se realiza com um “investimento educativo” na redistribuição do conhecimento e da cultura, uma tarefa precíua dos sistemas educativos na lógica moderna, mas, nos tempos atuais, também por associar *a falta* de conhecimento à incapacidade de uso das tecnologias ou à inaptidão para o trabalho. A transmissão cultural realizaria a continuidade de um passado entendi-

do como virtuoso, garantiria a manutenção de valores superiores, dados como certos, na medida em que o acesso às tecnologias ou aos novos conhecimentos decorrentes da ciência e das novas formas de trabalho, por outro lado, responderia à necessidade de projetar a vida em função “das exigências do futuro”. Fecha-se o horizonte tendo em vista que “as novas tecnologias fizeram a humanidade entrar na era da comunicação universal; abolindo as distâncias, concorrem muitíssimo para moldar a sociedade do futuro, que não corresponderá, por isso mesmo, a nenhum modelo do passado” (UNESCO, 1997, p. 39).

Tais ênfases credenciam objetivar o conhecimento como caminho para a correção das desigualdades e produzem a ideia mesma de nivelamento. É nessa via que se interpreta a formação básica atual como problemática por acentuar a lacuna cultural, o que evidenciaria, ao mesmo tempo, o quão distante a escola se encontra das mudanças em curso. A concepção estática e transparente de conhecimento e de cultura, que torna ambos sinônimos e os simplifica/reduz à condição do que pode ser transmitido, antecipa que um tipo de conhecimento específico deve estar em pauta nas políticas educativas, atendendo-se a uma certeza quanto ao futuro. Se tem como pressuposta uma relação automática entre garantia *do* conhecimento (uma coisa), o avanço científico e tecnológico e o desenvolvimento econômico.

O que está em pauta é a garantia de conhecimentos entendidos como *básicos* enquanto se vislumbra uma conexão automática entre as tarefas da escola e um mundo tecnológico exigindo comportamentos e formação específicos. Na Conferência sobre Educação Básica em Jomtien, em 1990, fala-se em “necessidades educativas fundamentais”, julgando-se estar em curso uma desigualdade em relação ao próprio conhecimento. A ideia de conhecimentos básicos enceta um movimento bastante característico na teoria crítica no campo curricular (e não apenas nela). Se a teoria crítica con-

testou a ideia de conhecimento como produto a ser adquirido (um bem), ela também o afirmou como uma ferramenta a se dominar (condição de totalidade social, da produção de uma consciência crítica, transformadora), como condição da identidade.

Enquanto certos investimentos retóricos realçam a objetividade de uma *falta de conhecimento* como atual causa de exclusão social e, igualmente, impedimento à inclusão futura na nova ordem social desenvolvida, moldada pela atuação intensa da pesquisa, do avanço científico, a formação (a educação [ou certa concepção de educação]) é objetivada como não apenas necessária, mas necessária ao longo da vida (UNESCO, 1997). O que se argui por necessário atende a uma ideia de um mundo no qual os interesses são exclusivamente tecnológicos e científicos (empresariais) e, ao mesmo tempo em que essa generalização legitima uma identidade (individual, nacional, mundial), exclui/rebaixa a tudo o que possa estar vinculado a interesses destoantes, tudo o que, em alguma medida, não participe dessa linguagem que nomeia o avanço ou formas avançadas ('superiores') de vida, sobretudo, por um alinhamento liberal com uma 'identidade responsável'.

Mas o que é apresentado como necessidade somente pode ser assim entendido nessa relação que anuncia *a falta*. O conhecimento como produto, cuja posse ou falta demarcará o estar dentro/fora do mundo desenvolvido, é ressaltado como instrumento de garantia da inclusão, especialmente diante “[d]a constatação (...) dos grandes desafios intelectuais e científicos do próximo século” que “não deve levar os países em desenvolvimento a negligenciar os motores clássicos de crescimento, em particular, o indispensável ingresso no universo da ciência e da tecnologia, com o que isto implica em matéria de adaptação de culturas e de modernização de mentalidades” (UNESCO, 1997, p. 13).

Dessa forma se projeta racionalmente a ideia de que um repertório de saberes ou de conhecimentos críticos é o que de mais

sólido há frente aos tempos atuais caracterizados pela incerteza, profusão de informações de toda ordem tendencialmente manifestas em leituras/interesses particulares que recortam e tornam turva a realidade. A realidade é então objetivada como “[...] uma nova fase de desenvolvimento, num mundo pós-industrial, onde a riqueza de um país não mais se constitui em recursos físicos, mas no conhecimento e na capacidade de lidar com uma torrente de informações e mudanças cada vez mais aceleradas” (Rondonópolis, 2004). Molda-se a premência de que “os sistemas educativos devem dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo” (UNESCO, 1997, p. 68). A textualização da política é arrojada sob afirmações de diferenças estruturais específicas, conformadas na afirmação de fronteiras antagônicas:

[...] É corriqueiro constatar-se que a sociedade brasileira convive com o pré-moderno, o moderno e o pós-moderno, entre o global e o local. Se por um lado temos um processo de globalização homogeneizador, por outro, são evidentes os desníveis na estrutura social, as diferenças de acesso a bens materiais e culturais, a complexidade da vida cotidiana que atinge especialmente os mais pobres, a diversidade de destinos sociais dos indivíduos... Isso tudo pede por políticas sociais eficazes, especialmente por educação básica para todos, por uma cultura “comum”, como lastro para outras possibilidades de inserção na vida social, além da necessidade imperativa de proporcionar às crianças e jovens meios cognitivos e operacionais que tanto atendam necessidades pessoais como demandas sociais. (Mato Grosso, 1997, p. 12).

Assim, impele-se à política de ciclos (e às políticas em estados e municípios outros) a responder(em) pelo acesso e garantia do conhecimento para todos nesta relação lógica em que a razão (a ciência, a teoria educacional), como dimensão do cálculo, do já sabido no campo social e na educação, precisa ser não apenas

reconhecida, mas aplicada. A política, como terreno de instituição do social, constitui o espaço-tempo dessa realização.

Considerações finais

Na radicalidade do enfoque discursivo laclauniano assumido, tenho buscado investigar a política sem a pretensão de propor soluções ou de querer evidenciar falhas, no sentido de que haveria impedimentos a serem superados para sua realização.

Minha estratégia teórica tem consistido em caminhar em direção aos constrangimentos de sentidos na política, a aspectos do *de-sejar ser*, do querer significar a mudança educativa, que se faz como um momento imbricado por antagonismos e exclusões. Nessa via, tenho considerado que há sintomatizações (significações projetadas na busca de uma satisfação) naquilo que é excluído da articulação política, que é visto como disfunção, problema, mal, a projeção de uma ameaça à constituição da identidade dos agentes sociais que devem encarnar a tarefa da mudança social/educativa.

Tais sintomatizações são pensadas como construções contingencialmente articuladas em processos de negociação por decisões/afirmações que tanto criam a representação do *Outro* – que é *Outro* porque é sua própria condição de ser algo – quanto torna responsável quem afirma pelo que é afirmado. Não obstante, essas construções não estabelecem verdades das quais não se pode abrir mão, mas constituem contextualmente um valor (produzido como verdade que se quer universal, embora provisória, particular, precária e contextual). Os movimentos de produção discursiva de uma verdade dependem de como certos discursos são capazes de constituir a realidade, de como uma interseção entre distintos discursos e sua inscrição social específica tendem a produzir certa realidade, de como se constitui algo sob o qual nos justificamos. O que chamamos de verdade emerge então de uma relação entre discurso e poder (decisão) e não de uma essência.

Nesses termos, a teorização aqui assumida esforça-se em contrastar com a crença de que os objetos sociais que disputamos na luta política podem ser pensados e desenvolvidos por bases racionais ou lógicas. A teorização de currículo busca, pois, se justificar como um pensamento diferente sobre política, na medida em que deixa de ser interessante (pouco produtivo) teorizar o currículo como objeto ideal e passa a ser importante pensá-lo como produção de sentidos coordenada pela busca por uma satisfação.

Ao mesmo tempo, discutir a política como formação discursiva instada pela contingência tem configurado a pesquisa como um trabalho de abalar o que, noutras perspectivas, tem sido apresentado como certezas sob as quais a historicidade da política é apagada. Abalar esse gesto inquisitório de concepções capazes de nos mover em direção a uma ordem social estabilizada, da política como reivindicação de um lugar no qual os universalismos viveriam plenos, incorruptíveis, e não teríamos que lidar com fragilidades, equívocos, ambiguidades, precariedades.

Investigar a política como que disparada pela contingência (e não pela necessidade) tem significado afirmar a historicidade das decisões tomadas contextualmente, *respostas* dadas a questões que não podem ser formuladas. Trata-se de estremecer a pretensão metafísica de presença, de essência, na base de universalismos que, como tal, negam a alteridade, o diferir constitutivo da educação, são manejados como lugar de anulação, constrangimento, violência, negação.

Nem por isso há, na perspectiva discursiva, qualquer relação de neutralidade com os objetos investigados. A investigação se coloca a partir de um corte (violento), ele mesmo conformador da investigação. Um corte que cria o contexto que se investiga na dependência de uma escrita assinada (autoria) e sem a qual não há o pesquisador tampouco o contexto de investigação.

Ao ter em tela a teoria discursiva laclauiana, me propus a explicitar como interpelações possibilitadas por sedimentações so-

ciais credenciam a projeção da política curricular de ciclos na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis (MT) e na Rede Estadual de Educação de Mato Grosso, como respostas à instabilidade social/educacional. Busquei demonstrar como o discurso mais amplo da reforma opera sob cristalizações que impedem a problematização da política como resposta a certas visões conservadoras e neoliberais de educação na atualidade. Este processo foi discutido tendo em conta que uma relação faltosa com o conhecimento, como o que causa a instabilidade educacional, projeta a política curricular de ciclos em um contexto específico, como possibilidade de igualdade social e democratização do conhecimento.

Defendo, finalmente, que não há qualquer relação de necessidade entre as mudanças educacionais requisitadas e a ideia de um conhecimento básico (ou de conhecimento), de um currículo nacional, um currículo para o estado e um currículo para o município, a não ser uma relação de necessidade projetada pela perspectiva de interpretação e recorte da mudança ante a enunciação de uma *falta*. Esse é o caso de uma relação particular entre significantes ou demandas sociais na produção da realidade estrutural, na qual o conhecimento é posto ao centro (como fundamento) para se projetar a emancipação ou a transformação de dada ordem.

É apenas pelo realismo em relação ao conhecimento, como um significante e uma demanda privilegiados contextualmente num terreno social bastante sedimentado, que se torna viável sustentar determinadas funções para as instituições sociais e papéis específicos para os atores sociais. Mas essa não é uma operação da linguagem no sentido de um jogo de ilusionismo tendencioso a persuadir a política por uma lógica desejosa de mostrar sua própria coerência. Para além disso, a contextualização e os motivos da política se veem coordenados pela possibilidade de validar determinadas relações sociais entendidas como normais ou moralmente edificantes quando certa interpretação dos problemas sociais é feita na relação com algo que é vivido ou significado como privação.

Julgo que a política curricular de ciclos se apresenta, nesses termos, como uma técnica (em termos derridianos). Molda-se orientada pela presunção conservadora de reparação das diferenças, promessa de igualdade de acesso a conhecimentos comuns, promessa de uma identidade crítica, responsável, participativa, cidadã, atenta às transformações do mundo do trabalho, às novas tecnologias etc.

Entendo, então, que a tensão quanto à *falta/posse* do conhecimento trabalha pela ideia mesma de reforma, compondo o cenário educativo mais amplo. Nessa relação, a noção moderna de conhecimento como verdade, expressão da realidade, mostra sua força e extensão ao ser inscrita como a ponte que leva mentalidades arcaicas a se tornarem concorrentes com um mundo orquestrado por bases racionais e pelo interesse comum.

Não penso, ingenuamente, em desmerecer relações com o conhecimento como possibilidades educativas, mas considero como impossível a relação entre conhecimento e uma identidade forjada previamente por se julgar poder controlar os efeitos de um sobre o outro. Se essas conexões são feitas no pensamento metafísico, a suposta novidade que impele à política é alçada pela ideia de um mundo novo (tecnológico, midiático, virtual e aceleradamente produzido) para o qual a educação não apenas prepara, mas é chave para se decifrar-dominar.

Referências

- APPADURAI, A. *La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires: FCE, 2001.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9394*. Dezembro, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 out. 2017.
- BEARDSWORTH, R. *Derrida y lo político*. Buenos Aires: Prometeo, 2008.

- COSTA, H. H. C. *Povo disciplinar de geografia e a tradução na política de currículo*. 137 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/PROPEd, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.
- CUNHA, E. V. R. da. *Política curricular de ciclos como o nome da democracia*. 237 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/PROPEd, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.
- CUNHA, E. V. R. da; LOPES, A. C. Sob o nome ciclos: disputas discursivas para significar uma educação democrática. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, Programa de Pós-Graduação em educação (PPGE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 1-19, jan/abril, 2017.
- DERRIDA, J. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- DERRIDA, J. *Torres de Babel*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006a.
- DERRIDA, J. *Dar la muerte*. Barcelona: Paidós. 2006b.
- DERRIDA, J. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- DUQUE-ESTRADA, P. C. Derrida e a escritura. In.: DUQUE-ESTRADA, P. C. *Às margens: a propósito de Derrida*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; São Paulo: Loyola, 2002.
- ELIA, L. *O conceito de sujeito*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- FINK, B. *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- JORGE, M. A. C.; FERREIRA, N. P. *Lacan, o grande freudiano*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- LACLAU, E. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2000.
- LACLAU, E. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, Dossiê Temático: Configurações da Investigação Educacional no Brasil, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal, n. 39, p. 7-23, 2013.
- LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Revista da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015.
- LOPES, A. C. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. de (orgs.). *A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo: Annablume, 2015.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

- MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*. Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 284-372, maio/ago, 2006a.
- MACEDO, E. Por uma política da diferença. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 327-356, maio/ago, 2006b.
- MAINARDES, J. *A escola em ciclos: fundamentos e debates*. São Paulo: Cortez, 2009.
- MARCHART, O. *Post-foundational political thought: political difference in Nancy*, Lefort, Badiou and Laclau. Edinburg, Reino Unido: Edinburg University Press, 2009.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Diretrizes para o ensino fundamental*. Série Subsídios, Cuiabá, v. 1, 1997.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. Superintendência de Educação Básica. *Orientações curriculares – concepções para a educação básica*. Cuiabá, 2010. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/educadores/Paginas/Biblioteca%20de%20Documentos/Biblioteca-de-Documentos.aspx>>. Acesso em: 16 out. 2017.
- OLIVEIRA, A. de. *Políticas de currículo: lutas por significação no campo da disciplina História*. 232 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.
- OLIVEIRA, V. B.de. *Espetros da profissionalização docente nas políticas para a formação de professores: um self para o futuro professor*. 171 fls. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- RONDONÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta diretriz curricular municipal para o ensino fundamental: princípios norteadores para a formação de um currículo básico de ensino*, Rondonópolis, MT, 2004.
- SOUSA, S. Z.; BARRETTO, E. S. de S. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.
- UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (Relatório Jacques Delors, 1996). São Paulo: Cortez, 1997. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=14470>. Acesso em: 16 out. 2017.
- ŽIŽEK, S. *Eles não sabem o que fazem: o sublime objeto da ideologia*. Jorge Zahar: Rio de Janeiro, 2003.

**HEGEMONIA E INTERSECCIONALIDADE
NA ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS
DISCURSIVAS E DINÂMICAS
DE SUBJETIVAÇÃO ENTRE ESTUDANTES
GAYS DE PERIFERIA¹**

Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira²

Júlio César de Oliveira Santos³

Desde o final do século XX, a educação brasileira vê-se atravessada por crescentes demandas por “inclusão” de grupos subalternizados, impulsionadas pelas denúncias de discriminação, exclusão e pela atuação de movimentos sociais que têm provocado a incorporação dessas demandas nas agendas da sociedade civil, do Estado e de instituições multilaterais (Oliveira, A., 2009; Oliveira; Oliveira, 2018). A tentativa de contemplar esses pleitos nos currículos escolares no Brasil – educação indígena, educação das relações étnico-raciais, educação em gênero e sexualidade, entre outras – tem gerado diferentes conflitos, deslocamentos e articulações nos quais, de um lado, tenta-se conter ou administrar as diferenças, mas, do

1 Este artigo é um recorte da pesquisa realizada por Santos (2017). Contou com apoio financeiro da CAPES.

2 Professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde atua no Programa de Pós-graduação em Educação (<<https://www.ufpe.br/ppgedu>>). Líder do Grupo de Pesquisa “Discurso, subjetividade e educação”. E-mail: alarmo@uol.com.br.

3 Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: julio_oliveira_santos@hotmail.com.

outro, os antagonismos sociais tornam-se, inevitavelmente, o limite de toda tentativa de fixação de sentidos.

O antagonismo é inerradicável do social. Demarca seu exterior constitutivo e, igualmente, o limite para qualquer objetividade se constituir como um sistema estável, se instituir plenamente (Laclau, 2000; Laclau; Mouffe, 2015). A hegemonia, nesse contexto, é o momento em que um discurso particular ganha *status* de universal, representando a totalidade desejada, porém, essa totalidade é sempre precária e contingente, passível de ser permanentemente desafiada e (des)articulada por outros discursos. Podemos pensar o antagonismo, por exemplo, na tensão entre a hegemonia das lógicas heteronormativas no currículo e os discursos que buscam reconhecer a crescente visibilidade de sujeitos com diferentes identidades sexuais e de gênero na escola, que ameaçam a hipotética estabilidade da formação discursiva dominante.

As noções de hegemonia, articulação e antagonismo, como se pode observar, lançam uma luz diferenciada na análise das disputas sobre gênero e sexualidade que atravessam os currículos escolares. Neste capítulo, interessa-nos enfatizar que essas disputas e produção de significados se entrelaçam com outros marcadores sociais de diferença – como classe social, idade, raça e território – e destacar, a partir de exemplos de uma pesquisa sobre experiências escolares de jovens *gays* de periferia (Santos, 2017), as potencialidades do diálogo entre a teoria política do discurso (TD) e perspectivas interseccionais nos estudos de gênero (Brah, 2006; Brah; Phoenix, 2004; Piscitelli, 2008), especialmente, no que se refere à compreensão de diferentes políticas de agência nos currículos escolares – repressão, convivência, negociação, formação de redes de solidariedade e resistência – que interpelam a regularidade discursiva heteronormativa. Assumimos, nesse contexto, a noção de currículo proposta por Macedo (2006, p. 289), como “um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos”.

As análises interseccionais apresentam diversos pontos de aproximação em relação à teoria política do discurso (Laclau; Mouffe, 2015) por buscar enfocar, incisivamente, as dinâmicas de articulação entre diversos marcadores de diferenças e por tentar demonstrar que esse entrelaçamento não implica, necessariamente, no domínio fundamental de um marcador sobre os demais, nem, exclusivamente, no fortalecimento de relações de dominação ou opressão sobre o sujeito. O entretecer desses elementos pode, inclusive, abrir possibilidades e desencadear alternativas de ação que escapam aos modelos previstos e regulados (Piscitelli, 2008). Ressaltamos, desse modo, que uma das contribuições mais importantes das pesquisas sobre gênero e sexualidade no campo da educação tem sido, precisamente, o desenvolvimento da capacidade de analisar como os discursos sobre a diferença costumam ser elaborados, reproduzidos, interpelados e (re)articulados nesse contexto e, conseqüentemente, quais as possibilidades negadas ou bloqueadas pelos discursos hegemônicos.

A diferença, nesse contexto, é tomada ao mesmo tempo como (fuga ao) padrão de relação social e como experiência vivenciada a partir das tentativas de (re)construir sentido para essas relações e suas contradições. A diferença é sempre já organizada em relações parcialmente sistemáticas – precárias e contingentes – através de discursos econômicos, políticos, culturais e institucionais e é sempre processo de significação, lugar privilegiado de formação do sujeito e da realidade. Nesse sentido, suprime-se a ideia de *eu* e *nós* como entidades unificadas, fixas e pré-existentes, e afirma-se suas múltiplas localidades, sempre relacionadas a práticas culturais, institucionais e a políticas cotidianas⁴ (Brah, 2006; Laclau, 2011).

4 Embora haja também diferenças importantes entre as formas de elaboração dessa problemática nos trabalhos desenvolvidos a partir da teoria política do discurso e a partir da perspectiva interseccional, optou-se, neste texto, por enfatizar a possibilidade de uma articulação entre as duas perspectivas como estratégia de pesquisa, deixando para outro momento uma discussão mais aprofundada sobre as dificuldades e limites dessa articulação.

Estratégias discursivas de resistência e subversão entre estudantes LGBT de periferia: uma aproximação ao cenário da disputa

Analisar as experiências escolares sob a ótica dos processos de articulação não significa negar a temporalidade continuísta da educação (Macedo, 2006), seu conjunto de saberes legitimados e cultura selecionada para transmissão. Pesquisadores(as) e militantes de movimentos feministas e LGBT, há algumas décadas, denunciam a função normativa que a educação escolar tem assumido ao (re) afirmar a subordinação feminina, o binarismo e a heterossexualidade como única expressão legítima da sexualidade e, consequentemente, ao estigmatizar e marginalizar pessoas que escapam a esses padrões. Tais estudos (Louro, 2001, 1997; Junqueira, 2012a, 2012b; Britzman, 2001, 1996; Bento, 2011; Miskolci, 2012) enfatizam que, através de práticas pedagógicas supostamente desinteressadas, os currículos reforçam a fixação dos lugares/papeis de gênero e tratam como “anormais” ou “desviados” aqueles(as) que borram seus limites.

Nessa mesma linha, estudos genealógicos sobre o projeto/modelo escolar moderno (Foucault, 2009; Varela, 1994) ressaltam que há regularidades em sua performance, processos de diferentes origens e localizações que tendem a se repetir como um método, tentando expulsar perigos, prevenir desordens, exorcizar o inominável (Foucault, 2009, p. 134). A eleição de áreas de conhecimento e entretenimento por gênero; a vigilância sobre o corpo e as vestimentas; o controle dos modos de falar e se comportar; o manejo de piadas, insinuações, chacotas e da violência física fazem parte dos repertórios discursivos curriculares e estão presentes, também, nas narrativas⁵ de todos os estudantes da pesquisa (Santos, 2017) que discutimos neste capítulo.

5 Tais narrativas são um recorte de um *corpus* formado por entrevistas em profundidade, com cinco jovens *gays*, com idades entre 17 e 20 anos, moradores de favelas/comunidades e estudantes do ensino médio em escolas públicas de Pernambuco.

Através dessas enunciações, ensina-se sobre sexualidade, gênero, classe social, raça, território e tenta-se regular a posição que cada qual deve ocupar na sociedade. Antônio⁶, jovem de 17 anos, bastante popular no colégio, aluno do 3º ano do ensino médio, militante de uma organização LGBT, autoidentificado como “bicha afeminada” e morador do bairro de Brasilit, em Recife, relata que descobriu o que era ser homossexual na escola, através da ameaça da abjeção, da imposição da violência como forma de vida.

[...] Eu sofria ameaças, eu fui espancado, eu fui apedrejado em frente à escola. No dia do meu aniversário, todo mundo da escola, se juntou e botou pedras dentro de bolinhas de papel, aí melaram com cola, corretivo, tinta de caneta e jogaram em mim. Parei de estudar porque doía muito, era doloroso ir para escola e ser humilhado daquela maneira e eu via que tinha muitos outros homossexuais, mas todos eles eram respeitados por *se entenderem*. E a partir daquela escola eu fui descobrindo o que era ser homossexual (Antônio). (grifos nossos).

Não há dúvida que a educação escolar se tornou um dos principais mecanismos de reiteração de marcos normativos que definem, parafraseando Butler (2010), quais vidas serão reconhecidas como vidas e quais não serão. Mas, o funcionamento dessas normas não pode ser analisado de forma causalista. Em primeiro lugar porque, como ressalta a própria autora, o fato da reiteração ser necessária é o principal indício de que os sujeitos não se resignam totalmente à norma. Em segundo lugar, porque o efeito dessa reiteração, ao mesmo tempo em que provoca a naturalização de determinados padrões, também abre fissuras que excedem as normas, revelando sua instabilidade constitutiva (Butler, 2001). Pedro, 20 anos, morador do Alto José do Pinho, em Recife, e Rodrigo, 17 anos, morador da Favela das Casinhas, em Jaboatão dos Guarara-

6 Para proteger a identidade dos sujeitos de pesquisa citados, são utilizados nomes próprios fictícios ao longo deste capítulo. Todas as entrevistas e observações foram realizadas de acordo com os padrões éticos requeridos para as pesquisas em Educação e Ciências Humanas.

pes/PE, salientam essa instabilidade e as possibilidades (des)constitutivas geradas no próprio processo de repetição:

[...] O povo via o jeito, aí já sofria *bullying*. Por eu ser, assim, afeminado, como dizem. E daí eu vim encarando normal, sempre em confusão, porque eu nunca aceitava. E brigava com os professores por não fazerem nada... eu brigava hoje na escola e amanhã eu ia de novo. Não tinha esse negócio comigo não... E daí, vim passando, vim estudando e mudando de escola, vim me conhecendo melhor, vim descobrir minhas coisas e aí estou aqui, até hoje (Pedro).

Só vivia apanhando na escola porque eu era brincalhão, mas, ao mesmo tempo, eu me estressava, aí eu discutia mesmo. O pessoal vinha, eu apanhava, depois voltava para casa e no outro dia continuava de novo e, assim, foi gerando minha vida até chegar, agora, no ensino médio. Aí já mudou meu pensamento, mudou minha forma, eu me assumi realmente, comecei a me aceitar do jeito que eu sou e explodi, coloquei tudo para fora (Rodrigo).

A educação escolar se estabelece, portanto, numa zona de ambivalência, entre uma temporalidade continuísta e uma temporalidade performática – projeto de significação que nega qualquer temporalidade anterior (Macedo, 2006, p. 289). *Antônio, Pedro e Rodrigo* são *os outros* tradicionalmente não-reconhecidos pelas culturas legitimadas nos currículos escolares, mas que estão lá, naquele *espaço-tempo* contemporâneo, introduzido pelo performativo. Os rastros homogeneizadores do currículo que tentam controlar e apagar a existência do outro, ao mesmo tempo, fomentam sua agência. No currículo, interagem diferentes culturas – nunca totalmente fixadas – que são tencionadas e forçadas a negociarem suas existências. Desse modo, estudantes vão se tornando sujeitos através de suas diferenças/experiências, em meio às contradições e confrontos do *espaço-tempo* curricular, de forma que projetos ora são efetivados, ora interrompidos, ora se refazem e, assim, a vida excede sempre as condições normativas que a tornam vivível.

Sustentar que a excede não equivale afirmar que a “vida” tenha como essência a resistência à normatividade, sim, somente, que todas e cada uma das construções da vida necessitam tempo para fazer seu trabalho e que nenhum trabalho que se faça possa vencer o tempo como tal. Em outras palavras, que o trabalho nunca se faz “de uma vez por todas”. (Butler, 2010, p. 17, grifos da autora).

Os currículos escolares são ao mesmo tempo, portanto, o cenário e o efeito – historicamente precário e contingente – de disputas hegemônicas entre diferentes ideias políticas, inclusive aquelas que “buscam subverter uma ordem social, substituindo-a por outra” (Southwell, 2008, p. 143). São constituídos por uma tecedura de acontecimentos, produção de sentidos e modos de inserção nas relações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia, geração. O que marca momentos de estabilidade são as práticas articulatórias. A prática articulatória pressupõe uma relação entre diferenças de modo que uma nova unidade é formada. A fixação total de uma cadeia articulatória é impossível. O campo da discursividade é sempre marcado pelo excesso de significados (Laclau; Mouffe, 2015). Não há uma essência que determine os significados dos objetos e das práticas sociais, eles são formados em um *espaço-tempo* no interior do campo de discursividade.

Há diversas formas de experienciar os investimentos pedagógicos curriculares e subjetivar seus efeitos. A *assunção da homossexualidade*, por exemplo, aparece nas narrativas dos jovens como elemento de fortalecimento pessoal e resistência: “Se depois que eu me assumi eles abusavam? Abusavam! Mas, era como antes? Não! Aí eu já era decidido, já tinha minha opinião própria e nada que eles falassem para mim ali ia mudar” – afirmou *Pedro*. Esse aspecto foi igualmente observado por Ferreira e Ferreira (2015), em um estudo sobre as estratégias de permanência de “alunos *gays* afeminados” em escolas de Recife, onde o “se assumir” representou uma das maneiras mais eficazes de reduzir as práticas de vio-

lência contra LGBT. A assunção ou “saída do armário” geralmente é interpretada como uma escolha decorrente de um processo reflexivo, consciente, individual. Butler (2001), entretanto, chama a atenção para seu caráter paradoxal: enquanto agência, ela é sempre instigada, impulsionada pela apropriação constrangida do aparato regulatório. A forma de colocar-se em uma condição que possibilite algum reconhecimento e capacidade de agência é assumir uma posição identificável e regulada – mesmo que de forma parcial e contestada – no imaginário ou regime discursivo estabelecido. Assumir explicitamente a identidade homossexual e “sair do armário”, ao mesmo tempo em que implica assumir uma condição carregada de estigma, pode também significar um movimento de redução de tensões, na medida em que aponta a superação de uma situação de ambiguidade que poderia ser ainda mais ameaçadora em determinado contexto, para determinados sujeitos.

A formação, a manufatura, o suporte, a circulação, a significação daquele corpo sexuado – tudo isso não será um conjunto de ações executadas em obediência à lei, será a acumulação citacional e a dissimulação da lei produzindo efeitos materiais, será a necessidade vivida daqueles efeitos e a contestação vivida daquela necessidade. (Butler, 2001, p. 166).

A agência, então, tem no aparato regulatório a sua condição de possibilidade. Não se dá de forma livre e autônoma. É sempre derivada de determinados contextos, de dinâmicas de poder, de um jogo relacional onde subjetividades – sempre já políticas, embora não redutíveis à política – são constituídas e/ou deslocadas na tentativa de superar dilemas e contradições. Nesse mesmo sentido, uma outra estratégia bastante citada pelos participantes no manejo dos conflitos foi a de *entrar na brincadeira*, neutralizando parcialmente a situação potencialmente desagradável pela via da paródia, fingindo aceitar e buscando subverter ironicamente os discursos de abjeção.

Se você fica problematizando aquela situação, ela realmente se torna um problema para você e para todo mundo à sua volta. A partir do momento em que esses alunos notam que você vê isso como um problema, eles vão pesar na sua. Vão continuar fazendo aquilo de maneira pior. Então, se você brinca e finge que não liga, eles não vão ter o que fazer, porque tipo, “viadinho”... isso para mim não faz efeito! (Antônio).

Você leva tudo na brincadeira, sem precisar ficar fazendo confusão e se estressar com ninguém. A pessoa começa a brincar contigo, então, você tem que levar já na mesma brincadeira: “E aí? Pau no rabo?!” . Aí eu já vou dizer o que: “A minha todinha no seu! Você não gosta né, seu viadinho?!” (Pedro).

Eles salientam que determinadas brincadeiras e piadas são permitidas e até retribuídas, mas busca-se definir limites, de modo que não se admite gracejos sobre todos os assuntos ou por qualquer pessoa (p. e., pelos professores). Parece que o que está em cena é uma relação de concessões intencionais possíveis. A *imposição do respeito* surge como estratégia de agência com ênfase ainda maior que a *assunção da homossexualidade*. Outros estudos (Facchini, 2008; Aguião, 2011) também observaram a emergência da categoria *respeito* como significativa chave para a articulação da agência entre LGBT. Trata-se de assumir ostensivamente determinados comportamentos e signos – estilização do corpo, das vestimentas e acessórios, postura bem-humorada, gestos performativos, símbolos de classe e de consumo – que permitam a afirmação de uma (auto)imagem positiva e a possível superação dos estigmas até então impostos.

Na narrativa de *Mateus* – 19 anos, morador do Alto José do Pinho, em Recife – “falar palavrão no meio da rua e ser espalhafatoso” dificulta a construção da imagem de um “gay de respeito”. Para ele, tais comportamentos são dos “gays baixos”, que “ficam com anarquia, às vezes com depravação e culetagem”, que “usam shortinho”. Para *Antônio*, tais comportamentos são de “pessoas faveladas”, que é diferente de ser “morador de favela”, diz ele. Silva

(2011), em pesquisa sobre homossexualidade masculina na cidade do Recife na década de 1970, identificou diferentes “categorias” de homossexuais moralmente reprováveis: 1) a “bicha baixa”, que costuma ser escandalosa; 2) a “bicha pobre”, que não tem dinheiro para se vestir na moda e frequentar bons locais; e 3) a “bicha pintosa”, que é o cúmulo da afetação e indiscrição. Marcadores de gênero, sexualidade, territorialidade e classe social aparecem claramente entrecruzados nestas classificações e a materialização (Butler, 2001) do “corpo feminizado” é abjeto em todas.

Ser “afeminado” é um aspecto que para a maioria dos nossos entrevistados dificulta a construção do respeito. *Rafael*, por exemplo, cita que uma pessoa um dia lhe disse: “Você é um *gay* que eu consigo respeitar”. E ele comenta: “E olha que eu sou afeminado! Mas, eu acho que não é daquele ponto de usar muitos adereços femininos, tipo as travas [travestis]”. No estudo de Aguião (2011) com LGBTs da favela Rio das Pedras, no Rio de Janeiro, o *respeito* estava diretamente relacionado às estéticas de apresentação de si e a performances corporais que buscassem aproximar-se dos padrões considerados masculinos ou femininos. Ser “discreto” e “masculino”, no contexto social dos nossos entrevistados, parece que proporciona uma certa viabilidade a seus corpos e vidas.

O poder aquisitivo e a cor/raça também é condição para alcançar respeito. *Rafael* – 18 anos, estudante do 3º ano e morador do bairro de Santo Antônio, em Carpina/PE – foi o que mais se percebeu atravessado por discriminações decorrentes de classe social, raça e gênero. Autoidentificado como “bicha preta e periférica”, relatou várias situações de discriminação na escola e nas redes de sociabilidade por ser pobre e negro. No estudo desenvolvido por Carvalho-Silva (2012), o padrão de consumo, os estilos de vestimentas e os lugares frequentados eram referências usadas para exclusão/inclusão de homossexuais periféricos em grupos de homosociabilidade na cidade de São Paulo. Nas histórias dos nossos

entrevistados, tem sido comum a incerteza/insegurança sobre as clássicas promessas associadas à escolarização – desenvolvimento profissional, mobilidade socioeconômica, igualdade política etc. – e a referência à necessidade de obtenção de bens de consumo e bens simbólicos para impor o respeito e alcançar a superação das desigualdades sociais.

A participação e a ação desses jovens na escola, portanto, se dá num contexto de vulnerabilidade, marcado pela pobreza, o preconceito e a violência, não ocorre descolada das relações de subordinação/dominação e essas relações não existem isoladamente entre si nem encaixadas como num quebra-cabeça (Efrem Filho, 2013). Marcadores e discursos sobre gênero, sexualidade, classe social, cor, raça, etnia, território, religião, geração, entre outros, se cruzam produzindo distintos delineamentos, posições de sujeitos, experiências e dinâmicas de subjetivação (Brah, 2006). Constroem-se, sempre, como uma malha de conflitos, contradições e articulações. Os fenômenos e experiências sociais não são redutíveis, portanto, a um ou dois marcadores da diferença, “não se constituem por um único investimento de sentido, ou uma única agência; não envolvem implicações unívocas; não se esgotam na pura facticidade dos acontecimentos encadeados que permitem narrar-lhes um certo desdobramento no tempo e no espaço” (Burity, 2008, p. 66).

Sexualidades estão inscritas em matrizes generificadas, racializadas, profundamente marcadas por aspectos de classe socioeconômica e por recortes geracionais. Desse modo, não apenas as subjetividades são produzidas nas intersecções, conflitos e negociações entre diferentes marcadores, mas eles próprios, os marcadores, são construídos historicamente a partir das relações que estabelecem uns com os outros. Embora teoricamente nós possamos caracterizá-los de modo separado, nas experiências sociais essas relações se fazem em conexão (Brah, 2006).

Traumas, encontros e constituição de subjetividades LGBT nos espaços escolares

As diferenças/experiências, então, constituem os modos como os sujeitos pensam, sentem, se comportam e se percebem, revelando o caráter heterogêneo, contraditório e discursivo das subjetividades e identidades. Compreendemos a *identidade* como aquilo que significa imaginariamente a subjetividade, fixa sentidos – sempre de modo inacabado e precário – criando efeito de substância. Um processo de significação sobre modos de *diferenciação*. Assim, experiência, subjetividade e identidade, cruzam-se de diferentes maneiras. A experiência é sempre “um espaço discursivo onde posições de sujeito e subjetividades diferentes e diferenciais são inscritas, reiteradas ou repudiadas”. (Brah, 2006, p. 361).

A escola é comumente, nas sociedades urbanas modernas, um dos primeiros e principais contextos em que jovens podem entrar em contato com valores e códigos sociais diferentes daqueles vivenciados no interior de suas famílias e comunidades. Valores e códigos produzidos e reiterados por discursos que possuem, muitas vezes, um forte apelo de identificação. Nas andanças à procura dos interlocutores deste estudo, foi possível conversarmos com diferentes sujeitos que nos contaram, entre outras coisas, sobre suas experiências coletivas de luta, amizade, descobertas, conquistas e alegrias nas escolas. Em Marcos Freire, bairro popular de Jaboatão dos Guararapes (PE), conversamos com um jovem que diz ter encontrado nos colegas de sala de aula o apoio para enfrentar a exposição negativa de seu relacionamento com o namorado. Em Carpina/PE, a experiência de um Núcleo de Estudos de Gênero na escola foi relatada como uma oportunidade para o encontro e diálogo entre estudantes – que se identificam como LGBT ou não – auxiliando-os na superação de estereótipos, estigmas e no desenvolvimento de intervenções sobre o tema na própria instituição e em espaços públicos do município. Este

núcleo foi premiado várias vezes em concursos de gênero e sua fundadora – uma professora transexual – é, atualmente, estudante do Mestrado em Educação da UFPE e coordena a linha de atuação de gênero e diversidade do projeto *Escola Legal*, na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

Observamos grupos LGBT, formais ou informais, que se organizam a partir de estilos de roupa, de comportamento, de um grêmio, de uma banda, do esporte, do teatro. A adesão a esses grupos envolve, geralmente, a construção de laços afetivos fortes e a mobilização de processos de identificação que assumem centralidade na resignificação de valores e códigos sociais por seus membros e, em vários casos, também por outros sujeitos – estudantes, docentes, gestoras, familiares – que atuam nos contextos escolares. A presença de gírias e expressões – como *mona*, *bicha*, *pintosa*, *bofe* – e o uso constante do artigo e flexão de gênero feminino são marcas identitárias de praticamente todos os coletivos LGBT encontrados em nossas pesquisas. Percebemos que as escolas têm sido desafiadas por vidas não previstas em seus marcos regulatórios e, ao mesmo tempo, estas vidas têm sido experienciadas e constituídas, mesmo que de forma conflitiva, no interior desse espaço-tempo curricular.

Eduardo – 19 anos, morador do Morro do Bom Jesus em Caruaru/PE – estudou durante toda a educação básica na mesma escola. Diz que lá se tornou um dos principais espaços onde pôde vivenciar a expressão de sua “identidade *gay*” através do teatro, de práticas esportivas e da relação com professores e professoras. Relatou que a chegada na escola de um aluno “assumido” e “muito pintoso” – que usava maquiagem, prendedor de cabelo, brincos e outros acessórios considerados femininos – foi um fator propulsor para constituição de um grupo de estudantes *gays* e para o reconhecimento público de que na escola havia estudantes LGBT. O grupo – formado inicialmente por treze jovens – se transformou num referencial de acolhimento para os estudantes, especialmente

quando vários passaram pelo processo de desvelamento da homossexualidade nos contextos familiares. Também se transformou em um agente coletivo importante para o enfrentamento de discriminações, para a apresentação de demandas e para a construção e proposição de atividades escolares que tencionavam os ritos curriculares heteronormativos. Entre estas atividades, a de maior destaque foi a entrada de todos no corpo coreográfico da banda de fanfarras da escola, até então formado exclusivamente por meninas. A banda ganhou destaque, participou de eventos em outros estados e foi assunto na mídia local e regional.

O “corpo feminizado” relatado pela maioria dos nossos interlocutores como obstáculo para obtenção do respeito, como o lugar da vergonha (Sedgwick, 1994) e da violação (Gregori, 2004), é ressaltado por *Eduardo* como uma marca identitária propulsora do encontro e do reconhecimento de vidas LGBT em sua escola, revelando que os esquemas reguladores não são estruturas permanentes, são sempre critérios historicamente contingentes e culturalmente revisáveis de inteligibilidade que produzem os corpos que importam (Butler, 2002, p. 36). Como enfatiza Ranniery (2016), as vidas entendidas como não importantes podem ser protegidas e valorizadas quando se tornam inteligíveis. É possível perceber a mobilização dessa dinâmica discursiva quando *Rafael* afirma que tem uma “militância diária”, através do “dar pinta”:

Eu tento mostrar minha diferença e buscar que as pessoas respeitem isso. Que eu sou diferente. Respeitem minha feminilidade. Porque para muitos é difícil respeitar mesmo minha feminilidade. Muitos dizem “ah, mas tu, como *gay* deveria ser um pouquinho mais assim... fazer isso, aquilo...”, mas não, eu mostro a elas que eu posso ser assim e que eu tenho o direito de ser assim. E que elas não devem ditar o que eu devo ou não ser. Isso quem dita sou eu (Rafael).

“Dar pinta” se refere a gestos, formas de se vestir, cortes de cabelo, uso de acessórios, vocabulário, tons de voz, modos de andar,

“trata-se de uma héxis corporal, isto é, um modo de interagir com o próprio corpo, identificável – ou denunciável – como uma determinada *verdade*, a de *pintosa*. Uma verdade que é em si mesma transgressora, visto que representa e é fruto de uma certa distorção [...]” (Lopes, 2011, p. 90). É uma forma de nomear vidas e corpos que extrapolam os limites de ontologias acessíveis, de esquemas de inteligibilidade disponíveis (Butler, 2002, p. 315). Antônio narrou experiências semelhantes. Diz que a formação de um grupo de estudantes *gays* e travestis, se tornou estratégia de luta e afirmação de direitos em sua escola, em Recife. Cita como uma das principais conquistas a garantia de espaço e horário para atividades esportivas – vôlei e queimado – que, anteriormente, era privilégio exclusivo dos “bofes” que jogavam futebol.

Todo dia no intervalo tem um esporte. Hoje, tem um horário de futebol, vôlei e queimado e a gente brigou muito para conseguir esse horário. E fomos lá, nos atracamos e a direção da escola nos apoiou, mas não queria interferir, porque geralmente diziam “Ah, vocês tão priorizando eles porque eles são *gays*”. Aí vem aquela história de que *gay* quer ser uma classe superior (Antônio).

Estas dinâmicas narradas pelos jovens nos mostram que o currículo escolar, enquanto espaço-tempo de interação entre diferentes sujeitos, gera possibilidades de existência, através de complexos processos de produção de sentidos. Ao mesmo tempo em que tenta controlar, nomear e legitimar algumas vidas em detrimento de outras, com seus marcos regulatórios, suscita condições de possibilidade para experimentação de vivências dissidentes, que tensiona e altera os próprios termos da legitimidade simbólica. Sua temporalidade performativa abre espaço, portanto, para ação, contestação e rearticulação.

Experiências traumáticas são evocadas por Antônio para justificar a organização de um grêmio estudantil LGBT na escola: “As pessoas podiam ser elas mesmas e eu vi que lá dentro muitos *gays*

se abriram, eles eram quem eles queriam ser, mas ainda tinham medo de dizer para a escola”. A partir desse lugar, desenvolveram uma *rede de solidariedade* e uma série de projetos de dança, canto e teatro, evitando o isolamento e marginalização dos estudantes LGBT no contexto escolar.

Eu sou tipo... a mãe das *gays* aqui da escola. Não sei se tu notasses, quando João chegou aqui, ele me chamou de mãe. Então, a gente tem esse tipo de relação. Eu cuido muito deles porque assim... ninguém cuidou de mim quando eu passava por aquilo e eu sei que uma mão amiga naquela hora é muito foda. Um abraço, coisa que eu não tive, eu estou aqui para dar [...]. Se um *gay* foi agredido, eu estou lá para ver, para saber o que foi, para conversar com ele. Porque eu recebi muitos conselhos quando era jovem e muitos deles eram “não liga!”. Esse “não liga” fode. Fode porque não tem como não ligar. Se você não ligar, se você ignorar, ele vem te bater [...]. Alguém mexeu com um *gay*? Esse *gay* estava errado? Eu estou ali na frente. Porque tem muito *gay*, também, que se faz de vítima (Antônio).

A ênfase no cuidado e a sensibilidade com a dimensão existencial dos problemas vivenciados por estudantes LGBT é uma característica bastante comum entre os sujeitos envolvidos com essa temática nos espaços escolares. Rasmussen (2006), num estudo sobre sexualidade e escolarização nos Estados Unidos e na Austrália, encontrou um conjunto de materiais de formação docente e publicitários que descreviam contextos educacionais abusivos e incentivavam toda uma tecnologia do afeto (Paraíso, 2016) no enfrentamento da LGBTfobia. Oliveira (2009) também percebeu a articulação de lógicas semelhantes nos discursos enunciados por docentes matriculados em cursos sobre gênero e sexualidade fomentados pela SECAD/MEC. Ambas as pesquisadoras destacam que a emergência desse discurso geralmente se revela desprovida de reflexões políticas sobre as desigualdades sociais e tende a reforçar estereótipos e processos de vitimização. Mas, *Antonio* vai além e resgata a metáfora materna (Dauphin, 1993), evocando,

indiretamente a mística da mulher como mãe – muito forte na matriz cultural cristã – para configurar seu papel e sua relação com o grupo de estudantes LGBT da escola. Como enfatiza Ranniery (2016, p. 89), ao mesmo tempo que essas ações reinscrevem os *outros* como carentes de proteção, esses *outros*, paradoxalmente, é que tornam inteligíveis tais ações pedagógicas.

Algumas questões para a pesquisa discursiva em educação a partir das possibilidades de articulação entre interseccionalidade e hegemonia

No final da entrevista com *Antônio*, ele acrescenta em tom nostálgico: “Esse ano eu vim com tudo porque eu estou acabando. Eu estou saindo da escola. Eu quero deixar sementes aqui. E que essas sementes floresçam, criem raízes, se tornem fortes e plantem mais sementes ainda”. Assim, as experiências desses estudantes vão interpelando o currículo escolar e por ele sendo significadas. O currículo, enquanto espaço-tempo de intercâmbio entre diferentes, é reescrito, permanentemente, num jogo de produção de significados, entrecruzado por diferentes projetos políticos e modos de inserção não somente nas relações de gênero e sexualidade, mas, também, de classe, raça/cor, etnia, geração, território.

[...] Um currículo não é uma espécie de algazote torturador a ser combatido ou reformulado, mas um espaço e um tempo a ser reabitado, repovoado, recriado, no aqui e no agora, do instante em que se vive. Instantes fugazes que fazem circular nos currículos formas estéticas e corporais. Nesse estado, não se pode esperar concessões legais ou autorizações judiciais para existir. Desejam-se e constroem-se conexões enquanto o tempo urge – e urde os corpos –, enquanto podem, com aquilo que podem, com armas que se tem na mão e no corpo, no quadril ou nos pés. (Ranniery, 2016, p. 103).

Nesse sentido, trabalhar com o enfoque interseccional nos permitiu ressaltar que não há uma identidade ou estratégia única

e permanente desenvolvida pelos jovens no manejo das situações nas quais estão/são inseridos nos espaços escolares. Performances distintas, situadas, nem sempre conscientes, permeadas por complexas e dinâmicas relações de poder, são o lugar de agência desses jovens para tornar suas vidas possíveis na escola. Assim, a *assunção da homossexualidade* emerge frequentemente como estratégia de subjetivação e afirmação identitária que, ao mesmo tempo, estabiliza uma posição – mesmo que contestada – e abre possibilidades de articulação e ação até então inacessíveis. A alternativa de *entrar na brincadeira* amortece tensões e ironiza práticas de abjeção. A *imposição do respeito* por meio de comportamentos, estilização do corpo, ostentação de bens simbólicos e de consumo, busca alcançar a superação de estigmas através da associação com significantes valorizados em outras lógicas e escalas sociais. Essas tentativas de articulação, entretanto, não deixam intactas essas próprias lógicas, escalas de valores e, também, indicam possibilidades de deslocamento nos próprios modelos de subjetividade e identidade. A formação de *redes de solidariedade*, por sua vez, permite a constituição de dinâmicas coletivas de subjetivação e possibilita o enfrentamento de discriminações e a proposição de demandas nos contextos escolares. Marcadores de diferença e discursos se cruzam, portanto, produzindo múltiplos delineamentos, experiências, dinâmicas de subjetivação e afirmação de posições de sujeito. Essas posições são princípios organizadores inteiramente encaixados de práticas materiais e arranjos institucionais, são matrizes de poder e discurso que produzem um “sujeito” viável” (Butler, 1998, p. 18). Essas observações nos chamam a atenção, então, não apenas para a contingencialidade do sujeito, mas do próprio processo de articulação entre os vários eixos de diferenciação. Isso fica mais evidente, por exemplo, nos momentos de atribuições de sentido ao “corpo feminizado”, ora relatado como obstáculo para obtenção do respeito, ora como marca identitária viabilizadora do encontro e do reconhecimento de vidas LGBT na escola.

Desse modo, a perspectiva interseccional se torna relevante na pesquisa educacional em gênero e sexualidade por auxiliar a perceber os jogos entre os diversos elementos de identificação que influenciam o processo de subjetivação. Acreditamos que atrelar a análise dos processos interseccionais com a noção de hegemonia, como desenvolvida pela Teoria do Discurso (Laclau; Mouffe, 2015), nos permite investigar como se dá a negociação entre esses diversos discursos e aprofundar melhor a análise das tentativas de hegemonização que regem os processos de disputa e tendem a apagar as diferenças, mas que nunca se realizam completamente. A noção de hegemonia nos convoca a observar o processo de constituição das formações discursivas como um campo aberto, heterogêneo/interdiscursivo, portanto, sinalizador da precariedade e incompletude de toda realidade social. Ao mesmo tempo, nos auxilia a compreender os processos de “sutura” ou regularidade discursiva como resultado de disputas hegemônicas e práticas articulatórias.

Vários estudos (Oliveira; Oliveira, 2018; Oliveira, 2009; César, 2009) apoiados em perspectivas pós-estruturalistas e/ou na própria Teoria do Discurso têm discutido, por exemplo, como, nas últimas décadas, a agenda política em direitos humanos – especialmente, a partir do projeto Brasil sem Homofobia – favoreceu os processos de deslocamento nos discursos curriculares sobre gênero e sexualidade. Deslocamento também observado por Antônio ao afirmar que, conversando com “*gays* mais velhos”, percebeu que sua escola tem lidado melhor com as pessoas LGBT. “Hoje, se um aluno *gay* decidir entrar numa fila de mulheres, será tratado como mulher, o que, nos relatos de ex-alunos da instituição, seria algo absurdo”, diz ele. Na perspectiva de compreender com mais profundidade os processos de (trans)formação discursiva, algumas dessas pesquisas têm evocado a noção de lógicas – sociais, políticas e fantasmáticas – proposta nos trabalhos de Laclau (Laclau; Mouffe, 2015; Laclau, 2003; 2013) e de pesquisadores da Escola de Essex (Glynos;

Howarth, 2007) para analisar os processos de formação, sustentação e transformação discursiva. A investigação das lógicas sociais visa à descrição das regras que sustentam determinada identidade ou discurso, permite que se recupere o significado e a função de uma determinada prática social. Com a análise das lógicas políticas é possível explorar como as práticas sociais foram instituídas, contestadas, defendidas e (re)significadas. Já o estudo das lógicas fantasmáticas, tem como foco os processos imaginários e simbólicos que impulsionam tanto a estabilização quanto a mudança social; analisa metáforas e metonímias articuladas em torno de narrativas que capturam a identificação de grandes grupos de sujeitos, tanto em contextos de estabilização de lógicas sociais e políticas, quanto de disputa hegemônica e deslocamento.

A educação brasileira tem presenciado, no contexto atual, um tempo de forte crise hegemônica, gerada pela emergência e recrudescimento de discursos (neo)conservadores que convocam a defesa da chamada “família tradicional”; que reafirmam a abjeção das pessoas LGBT; que evocam significantes como “ideologia de gênero”, “gayzistas”, “feminazi” para estigmatização dos estudos sobre gênero, sexualidade e disseminação do pânico moral (Miskolci, 2006, 2017). A necessidade de focar os dilemas da vida escolar cotidiana e a renovação do presente é evocada direta ou indiretamente nas falas de todos os nossos entrevistados. O diálogo entre perspectivas interseccionais e a Teoria do Discurso pode, nesse sentido, nos fornecer pistas importantes sobre como estratégias de resistência, confrontação, viabilização de vidas LGBT nas escolas têm se relacionado e podem ajudar a lidar com a disseminação dos discursos neoconservadores na atualidade. Pode auxiliar-nos a compreender como a crescente polarização provocada por projetos (neo)conservadores, atrelados a movimentos como o *Escola sem partido*, tem afetado os processos de reconhecimento de vidas na escola.

Algumas questões ainda precisam ser aprofundadas a partir da perspectiva apresentada anteriormente: Até que ponto e como esses “novos” discursos conservadores têm chegado nos cenários escolares? Como a perda de espaço das disciplinas humanísticas no currículo escolar tendem a influenciar essa realidade? Como essa situação pode ser alterada a partir da reforma do ensino médio e da ênfase cada vez maior das políticas educacionais na verticalização do currículo e num modelo de ensino tecnicista? De que forma a busca por símbolos de consumo como elemento de imposição do respeito tende a se colocar e se portar diante dos discursos fantasmáticos de promessas de sucesso e inserção no mercado profissional? Como se colocam as possibilidades de negociação, os desencontros e conflitos entre a articulação de demandas LGBT e de demandas raciais e feministas? Como é possível ainda confrontar a articulação entre os discursos neoconservadores e as lógicas neoliberais de verticalização, padronização e controle curricular que têm se tornado hegemônicas no contexto presente? Essas questões indicam, assim, a clara necessidade de ampliação e aprofundamento dos debates que foram propostos de forma exploratória e preliminar neste texto.

Referências

- AGUIÃO, S. Cenas da circulação: fragmentos de uma etnografia sobre homossexualidade, gênero, cor e mestiçagem em uma favela do Rio de Janeiro. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, n. 9, p. 61-90, dec. 2011.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz diferença. *Estudos Feministas*, Florianópolis, n. 19, v. 2, p. 548-559, maio-agosto, 2011.
- BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 329-376, 2006.
- BRAH, A.; PHOENIX, A. Ain't I A Woman? Revisiting Intersectionality. *Journal of International Women's Studies*. Massachusetts, n. 5, v. 3, p. 75-86, 2004.

- BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- BRITZMAN, D. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n. 21, v. 1, p. 71-98, 1996.
- BURITY, J. A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia em Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. (orgs.). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- BUTLER, J. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”. *Cadernos Pagu*. n. 11, p. 11-42, 1998.
- BUTLER, J. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- BUTLER, J. *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- BUTLER, J. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- CARVALHO-SILVA, H. H. Homossexualidades e consumo na cidade de São Paulo: estratégias de jovens homossexuais masculinos moradores da periferia. *Cadernos Cenpec*. São Paulo, v. 2, n. 2, p. 89-108, dez. 2012.
- CÉSAR, M. R. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”. *Educar*, n. 35, p. 37-51, Curitiba: Editora UFPR, 2009.
- DAUPHIN, C. Mujeres solas. In: DUBY, G.; PERROT, M. (orgs.). *Historia de las mujeres. el siglo XIX: cuerpo, trabajo y modernidad*. Madrid: Taurus, 1993.
- EFREM FILHO, R. Os despidores de Anne McClintock. *Cadernos Pagu*, n. 40, p. 377-385, Campinas, 2013.
- FACCHINI, R. *Entre umas e outras: mulheres, (homo)sexualidades e diferenças na cidade de São Paulo*. 2008. 323f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2008.
- FERREIRA, C. C.; FERREIRA, S. P. A. Vivências escolares de jovens homossexuais afeminados: estratégias de resistência e permanência. *Tópicos Educacionais*, Recife, n. 2, jul/dez. 2015.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- GLYNOS, J.; HOWARTH, D. *Logics of critical explanation in social and political theory*. London: Routledge, 2007.
- GREGORI, M. F. Prazer e Perigo: notas sobre feminismo, sex-shops e S/M. In: PISCITELLI, A.; GREGORI, M.F. & CARRARA, S. *Sexualidade e saberes: convenções e fronteiras*. Rio de Janeiro: Ed. Garamond, 2004.

- JUNQUEIRA, R. D. A Pedagogia do Armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: MISKOLCI, R.; PELÚCIO, L. (orgs.). *Discursos fora da ordem: sexualidades, saberes e direitos*. São Paulo: Annablume, FAPESP, 2012a.
- JUNQUEIRA, R. D. A Pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. *Revista Educação On-line PUC-Rio*, n. 10, p. 64-83, 2012b.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C.. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.
- LACLAU, E. *A razão populista*. São Paulo: Três Estrelas, 2013.
- LACLAU, E. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- LACLAU, E. Identidad y hegemonía: el rol de la universalidad en la constitución de lógicas políticas. In: BUTLER, J. et al. *Contingencia, hegemonía, universalidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003a.
- LACLAU, E. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.
- LOPES, P. V. L. *Sexualidade e construção de si em uma favela carioca: pertencimentos, identidades, movimentos*. 141f. Dissertação (Mestrado Antropologia Social). Museu Nacional, UFRJ, Rio de Janeiro, 2011.
- LOURO, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MACEDO, E.. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio/ago, 2006.
- MISKOLCI, R. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. *Cadernos Pagu*, n. 28, p. 101-128, janeiro-junho de 2007.
- MISKOLCI, R. *Teoria queer: um aprendizado pela diferença*. Belo Horizonte, Autêntica/UFOP, 2012.
- MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Revista Sociedade e Estado*, v. 32, n. 3, Setembro/Dezembro, 2017.
- OLIVEIRA, A. L. A. R. M. de. *O discurso pedagógico pela diversidade sexual e sua (re) articulação no campo escolar*. 2009. 270f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

- OLIVEIRA, A. L. A. R. M. de; OLIVEIRA, G. G. S. Novas tentativas de controle moral da educação: conflitos sobre gênero e sexualidade no currículo e na formação docente. *Educação Unisinos*, n. 22, v. 1, p. 16-25, janeiro-março, 2018.
- PARAÍSO, M. A. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr., 2016.
- PISCITELLI, A. Interseccionalidade, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Sociedade e Cultura*, v. 11, n. 2, p. 263-274, 2008.
- RANNIERY, T. *Corpos feitos de plástico, pó e glitter: currículos para dicções heterogêneas e visibilidades improváveis*. 412F. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.
- RASMUSSEN, M. L. *Becoming subjects: sexualities and secundar schooling*. London: Routledge, 2006.
- SANTOS, J. C. O. *Educação, juventude e homossexualidade: experiências escolares de jovens gays pobres*. 2017. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.
- SEDGWICK, E. *Tendencies*. London: Routledge, 1994.
- SILVA, S. J. da. *Quando ser gay era uma novidade: aspectos da homossexualidade masculina na cidade do Recife na década de 1970*. 211f. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura Regional). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2011.
- SOUTHWELL, M. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. In: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. (orgs.). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. 2ª Edição. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- VARELA, J. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T. T. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 87-96.

ASSINAR A INCLUSÃO, SUBSIDIAR O ENSINO: DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO ÂMBITO DA SECADI¹

Claudia Tomé²

Elizabeth Macedo³

A questão da diferença ou da diversidade⁴ está cada vez mais presente nas políticas públicas no Brasil. Por um lado, as demandas e pressões de movimentos sociais foram garantindo maior representação de grupos identitários historicamente excluídos. Por outro, em nível internacional, um conjunto de agentes multilaterais passou a incorporar um discurso multicultural que promete minorar os efeitos da globalização desigual. A proliferação de sentidos para o termo multicultural, no entanto, dá a dimensão dos problemas envolvidos nas demandas por uma sociedade em que o global não

1 Texto produzido a partir da tese “De que inclusão... Formação, Currículo e Diferença no âmbito da Secad/Secadi” (Tomé, 2016), parte do projeto “Currículo, subjetividade e diferença”, financiado pelo CNPq, pela FAPERJ e pelo Programa Prociência/UERJ.

2 Doutora em Educação pela UERJ, professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

3 Doutora em Educação pela UNICAMP, professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ. Bolsista de Produtividade 1B do CNPq. Cientista do Nosso Estado Faperj. Procientista Faperj/UERJ.

4 Com Bhabha (2013), entendemos que diversidade e diferença são conceitos distintos, sendo o primeiro dependente da identidade e o segundo estabelecido fora desse marco conceitual. Usamos, aqui, ambos como sinônimos porque é como aparecem na maioria das políticas públicas.

se erija sobre os escombros do local (Hall, 2013). Talvez essa seja a versão contemporânea da difícil articulação entre universal e particular que, na argumentação de Laclau (2000), nunca poderá ser resolvida pela escolha de uma das duas posições.

Pretendemos, neste texto, abordar políticas públicas destinadas à formação de professores gestadas a partir de demandas por reconhecimento da diferença. Nosso objeto são ações da SECAD/SECADI⁵, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (e Inclusão), criada no Ministério da Educação, em 2004. A secretaria foi instituída pelo governo do Partido dos Trabalhadores e teve como foco populações marginalizadas pelas políticas públicas: jovens e adultos, indígenas, sujeitos do campo, remanescentes de quilombos (Brasil, 2004). Ao longo de sua existência, a Secretaria desenvolveu um sem-número de ações e programas destinados a minorar a exclusão histórica desses grupos. Especialmente importantes são os materiais produzidos para a formação de professores, disponíveis em seu portal na internet, e analisados por Tomé (2016).

O argumento que buscamos construir é de que as demandas singulares da diferença contempladas no material produzido pela SECADI são articuladas em torno do significante *Educação para Todos*, que chama à cena a inclusão. Não queremos, no entanto, ver nisso uma contradição. Antes entendemos que os registros de singularidade identitária e inclusão criam uma espécie de cartografia da participação como ela se apresenta no debate democrático. Entendidas como exigência ou reivindicação, as demandas são, neste texto, o disparador para compreensão do jogo político (Laclau; Mouffe, 2015). Interessa-nos entender a hegemonização de certa

5 A SECAD passou por reestruturação em 2011, assumindo também as funções anteriormente desempenhadas pela Secretaria de Educação Especial. Usaremos, ao longo do texto, a assinatura mais recente SECADI, independente da data das políticas a que nos referimos. Isso não implica a defesa do argumento de que a transição SECAD- SECADI não trouxe diferentes inflexões ao órgão, mas apenas que tais inflexões não são objeto de estudo neste texto e são mais complexas do que se poderia aqui tratar.

ética utilitarista que justifica a necessidade de inclusão com uma cidadania atrelada a direitos civis, políticos e sociais e associa tais direitos a políticas identitárias.

{Todos pela [Educação] para Todos}

Partimos aqui de um jogo de palavras em relação a um dos subsídios produzidos pela SECADI que usaremos, de forma indiciária, para construir nosso argumento. A docuverse⁶ da SECADI é muito ampla e diversa, de modo que vamos nos ater a uma de suas coleções mais representativas para evitar a dispersão. Nosso foco será a Coleção *Educação para Todos*, constituída por 33 volumes, organizados em duas séries – via de saberes e avaliação – e em publicações fora de série. Em termos temáticos, a série Via de Saberes, com 4 números, versa sobre educação indígena; a avaliação traz temáticas distintas em seus 7 volumes; e as fora de série contemplam: Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular, feminismo, racismo, juventude, meio ambiente, gênero, dentre outras. Também os gêneros textuais são diversos, com volumes formados por artigos e outros por documentos (declarações internacionais, agendas, relatórios, documentos finais de seminários). Ainda assim, a totalidade das publicações da Coleção se vincula a programas, projetos e cursos gerenciados, coordenados ou simplesmente articulados com ações da SECADI (MEC/SECADI, 2008).

Além de ser uma das maiores e mais relevantes Coleções de toda a docuverse da SECADI, seu próprio nome traz marcas históricas importantes para a discussão que vimos propondo. Ele remete ao movimento Educação para Todos, coordenado pela UNESCO, cujas ações mais conhecidas são a Conferência de Jomtien (UNESCO, 1990) e o Fórum de Dakar (UNESCO, 2000), referências nas políticas educacionais inclusivas e preocupadas com a diversida-

⁶ Usamos aqui o termo de Nelson (apud Mucci, 2010) para nos referirmos a uma biblioteca eletrônica global com documentos interconectados.

de. Além de se desdobrarem em inúmeros outros encontros, os compromissos das comunidades internacionais nesses eventos vêm interferindo diretamente nas políticas públicas desde então. No Brasil, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) (Brasil, 1993) foi depositário desses compromissos e envolveu a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Sem perder o foco na inclusão, o slogan *Educação para Todos*, que nucleava as políticas, foi alterado para *Todos pela Educação*. Essa alteração agrega diferentes agentes – públicos e privados –, de modo que, a partir de meados dos anos 2000, a centralidade assumida pela relação entre educação e mercado deu protagonismo ao modelo empresarial. Tal protagonismo fez com que, por exemplo, o Banco Mundial (2011) passasse a reconhecer o papel crescente do mercado na educação, expresso nas prioridades-chave: “ter os pobres e vulneráveis como objetivo, criar oportunidades de crescimento, promover ações coletivas globais e *reforçar a governação*” (p. 3). No Brasil, os eixos estratégicos dos planos com vistas à educação de qualidade (Brasil, 2007, 2011) mantiveram aproximações com as demandas da UNESCO. Nos governos do PT, o discurso neoliberal articulava-se com o resgate de narrativas de desigualdade econômica e social. Para Amaral e Burity (2006), o discurso da inclusão apareceu como uma forma de reinscrever o papel do Estado, que havia “saído de cena”, com a abertura dos mercados e a privatização de significativa parte dos serviços públicos. Na expressão de Burity (2006), “o discurso da inclusão veio representar a sobrevivência da resistência ao neoliberalismo nas margens do discurso dominante” (p. 42).

Nesse contexto, no Brasil sob os auspícios do *Todos pela Educação*, as políticas com foco nas demandas da diferença – nas quais a SECADI era um parceiro importante (Brasil, s/d) – seguiram em negociação conflituosa com a hegemonia internacional do mercado no discurso educacional de inclusão. O *slogan* Todos pela

Educação deu origem, em 2006, ao que hoje existe em 14 países com flagrante do protagonismo na proposição de políticas educacionais. Formalmente, o movimento *Todos pela Educação* é uma iniciativa da sociedade civil, mas funciona como uma rede internacional que agrega empresas, instituições, profissionais e subsiste com financiamento de fundações privadas e bancos multilaterais. No Brasil, tem sido um interlocutor direto do Estado para diferentes ações, como a efetivação das metas do PDE.

O jogo de assinaturas *{Todos pela [Educação] para Todos}* traz à baila a questão da representação na política tanto sob a perspectiva da demanda quanto dos sujeitos por elas produzidos. Quem é o todos aos quais a educação deve servir, assim como quem são os todos que demandam por educação? Se, na lógica simples de reivindicações identitárias, esses todos deveriam coincidir, apenas na fantasia da representação total se poderia ter tal pretensão. Tomamos as assinaturas da Coleção *Educação para Todos* para tornar mais complexa a resposta e jogar por terra tal pretensão.

As redes da SECADI são notoriamente amplas. A multiplicidade de agentes com os quais ela entrou em articulação – para o bem e para o mal, a depender do analista – tem sido salientada em diferentes análises. O próprio documento que instituiu a então SECAD explicitava que “o MEC, por intermédio da SECAD, tem a missão de promover a união de esforços com os governos estaduais e municipais, ONGs, sindicatos, associações profissionais, de moradores” (Brasil, 2004, p. 1). Ao longo do tempo outros parceiros foram sendo agregados à rede: UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), CONSED (Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação), outras secretarias e órgãos ligados ao MEC, universidades, fundações filantrópicas, entre os nacionais, além de articulações com outros países, especialmente da América Latina e do Caribe, e com organismos multilaterais como a UNESCO. Também é importante notar que, de acordo com o Relatório Gestor do exercício 2013 (Brasil/SECADI,

2014), a secretaria tem assento em uma ampla rede de Comitês, Comissões, Conselhos, Fóruns, Grupos de Trabalho⁷, com destaque, entre outras, para a sua atuação nas políticas de alfabetização e de formação continuada de professores.

Ao buscar, em estudos recentes, mapear redes de políticas, Ball (2014) tem defendido que as redes são “um tipo de ‘social’

⁷ Para o fortalecimento da gestão e do controle social, a SECADI participa: Conselho Nacional de Educação (CONSED); Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE); Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda); Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM); Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos LGBTs (CNDC/LGBT); Conselho Nacional dos Direitos do Idoso; Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA); Conselho Nacional de Juventude (Conjuve); Conselho Curador da Fundação Cultural Palmares; Subcomitê de Promoção da Igualdade Racial; Subcomitê da Igualdade de Gênero; Subcomitê de Promoção do Trabalho Decente nos Grandes Eventos; Subcomitê da Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude; Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos; Comitê Nacional de Prevenção e Combate à Tortura; Comitê Interinstitucional Permanente da Carta de Constituição de Estratégias em Defesa da Proteção Integral dos Direitos da Criança e do Adolescente; Comitê Interministerial da Política de Juventude; Comitê Interministerial de Tecnologia Assistiva; Comitê Interministerial da Agenda Quilombola; Comitê Interministerial da Política Nacional de Resíduos Sólidos; Comitê Gestor Nacional de Registro Civil de Nascimento e Documentação Básica; Comitê Gestor Nacional do Projovem Trabalhador; Comitê Gestor Federal Juventude Viva; Comitê Gestor do Programa Brasil Quilombola; Comitê Gestor do Protocolo Nacional para a Proteção Integral de Crianças e Adolescentes, Pessoas Idosas e Pessoas com Deficiência em Situação de Riscos e Desastres; Comitê Consultivo Nacional da IV Conferência Nacional Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente; Grupo de Trabalho Interministerial da Política Nacional de Educação Popular; Grupo de Trabalho Interministerial para a Educação Infantil do/no Campo; Grupo Interministerial de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas; Grupo de Trabalho Interministerial de Juventude e Meio Ambiente; Grupo de Trabalho Interministerial sobre Jovens Mulheres; Grupo de Trabalho Interministerial Juventude Rural; Grupo de Trabalho Interministerial de Juventude e Meio Ambiente; Grupo Interministerial da Política Nacional para a Inclusão Social da População em Situação de Rua; Grupo Interministerial da Agenda Nacional do Trabalho Docente; Grupo Interministerial do Sistema Nacional de Medidas Socioeducativas; Grupo Gestor Interministerial do Programa BPC na Escola; Grupo de Trabalho sobre Alimentação Escolar Indígena; Grupo de Trabalho de Acompanhamento e Monitoramento do Programa Nacional de Direitos Humanos; Comissão Nacional para Aperfeiçoar as Condições de Trabalho na Cana-de-açúcar; Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil; Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Comissão Intersetorial de enfrentamento ao abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes; Comissão Interministerial do Compromisso Nacional para o Envelhecimento Ativo; Comissão Brasileira de Braille; Comissão Executiva Nacional do Programa Conexões de Saberes/PET; Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos relacionados à Educação dos Afro-brasileiros; Comitê de Articulação em Monitoramento do Plano Nacional de Igualdade Racial (Planapir); Comitê Gestor do Projeto A Cor da Cultura; Comitê Técnico-Institucional do Programa Pró-Equidade de Gênero e Raça; Fórum Nacional de Educação; Fóruns de EJA do Brasil.

novo, envolvendo [...] relações sociais de fluxos e de movimentos” (Ball, 2014, p. 29). São comunidades políticas criadas em função de “concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções” (Ball, 2014, p. 29), fluidas e formadas por articulações deslizantes, na medida em que nem os problemas nem as soluções são estáticos. Nesse sentido, elas não seriam entidades políticas pré-constituídas – mas criadas na identificação de um problema –, o que aproxima a metodologia das discussões da teoria do discurso (Macedo, 2016). É o partilhamento de um problema e de suas soluções que, na visão de Ball (2014), constitui a rede. Na linguagem da TD (Laclau, 2011), poder-se-ia argumentar que é a identificação de um problema comum – pelo antagonismo a um exterior constitutivo – que constitui a rede e, no mesmo processo, hegemoniza as soluções a que se refere Ball (2014). Pode-se assumir que os grupos articulados a quem se atribui as demandas são, para Laclau (2011) e Ball (2014), constituídos como efeitos retroativos de tais demandas. A vantagem de lidar com a ideia de rede, associando-a à teoria do discurso, estaria na possibilidade de entender as articulações em busca de hegemonia nas políticas que analisamos no quadro referencial de uma política global como vem sendo estudado por Ball. Para o autor (2014), as redes de política têm operado de forma global, constituindo “uma nova forma de governamentalidade” e criando “novas formas de sociabilidade” (p. 9). Ele tem sustentado que há uma reterritorialização das políticas na qual as fronteiras entre público, privado, filantrópico, não governamental vêm sendo deslocadas, criando “novas narrativas sobre o que conta como boa política” (p. 6).

Uma passada rápida pelas assinaturas da Coleção Educação para Todos indica uma multiplicidade de “autores”, de distintos matizes em função dos diferentes gêneros presentes na Coleção. Como nas redes mapeadas por Ball e Junemann (2012), vê-se “capital financeiro filantrópico, *think-tanks*, partes dos governos e di-

versos políticos e atores políticos, organizados em partidos, nacionais e internacionais” (p. 85). A maioria dos volumes conta com a participação de agentes públicos e privados, cujos nomes estão impressos em sua capa. A título de exemplo, a série *Via de sa-beres*, desenvolvida pelo Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento/Museu Nacional – UFRJ, conta com a parceria da UNESCO e da SECADI e é financiada pela Fundação Ford. O volume 3 da Coleção, voltado para a educação de jovens e adultos, é levado a cabo pela própria SECADI em parceria com a Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil – RAAAB – esta formada por pesquisadores, administrações públicas, movimentos sociais, sindicatos e outras entidades ligadas à área. Já o volume 21, com foco na alfabetização, envolveu diferentes setores do Ministério da Educação (MEC), como o Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA), e entidades parceiras responsáveis pela implementação do Plano de Avaliação: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), Instituto Paulo Montenegro (IPM) e sua mantenedora Ibope/Opinião, Sociedade Científica da Escola Nacional de Ciências Estatísticas (Science), Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia (ANPEC), Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE). Além disso, contou com representantes da sociedade civil, reunidos em torno dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos e das Coordenações de Educação de Jovens e Adultos vinculadas às Secretarias Estaduais de Educação. Por fim (apenas para evitar uma enumeração muito longa), o quarto volume, dedicado à educação popular, foi formulado a partir do debate com o Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL), que reúne cerca de 200 organizações não-governamentais, situadas em 21 países. Para além dos autores institucionais, a maioria dos volumes é ainda assinada por sujeitos individuais, cuja autoridade – diferencial – é certificada por vínculos institucionais. Os nomes são ligados, e por vezes com mais de

um vínculo, ao governo, a organismos multilaterais, ao judiciário e, principalmente, a universidades brasileiras e estrangeiras.

Há, também, um segundo grupo de assinaturas que cumpre destacar. Alguns volumes da Coleção⁸ são compostos de artigos autorais originalmente publicados em periódicos. Nesse sentido, tanto os autores dos artigos como os próprios periódicos funcionam como assinaturas dos textos apresentados pela política. O conjunto de periódicos é bastante amplo. Eles possuem um nome, mas envolvem também as Universidades que os editam: *Cadernos Pagu (UNICAMP)*, *Revista Estudos Feministas (UFSC)*, *Revista Gênero (UFF)* e *Caderno Espaço Feminino (UFU)*. Destacam-se, ainda, as revistas de entidades das áreas a que se referem, quais sejam a *Revista Latino-Americana de Educación y Política*, editada pelo Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL), e a *Revista Brasileira de Educação*, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Alguns números são dedicados a trajetórias, estratégias, experiências desenvolvidas no exterior, o que acrescenta às assinaturas periódicos estrangeiros. Um exemplo típico é o volume *Católicos radicais no Brasil*, composto por textos publicados pela *Oxford University Press*, com o apoio do *Royal Institute of International Affairs*, em 1970. A SECADI reproduziu, anos depois, a primeira edição da versão em português do volume, que havia sido publicada em 2003 pela Editora da UFPB, com apoio do Comitê dos Produtores de Informação Educacional (COMPED).

8 Os artigos dos diversos periódicos fazem parte de diversos volumes da Coleção *Educação Para todos*. O volume nº 04, intitulado *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*, é uma publicação do ano de 2006; o volume nº 07 foi publicado em 2005 sob o título *Educação como exercício de diversidade*, o décimo sexto volume foi publicado em 2007 sob o título *Juventude e Contemporaneidade*. Do mesmo ano é possível contar também com o volume nº 17, denominado de *Católicos Radicais no Brasil*, bem como com o vigésimo terceiro volume, intitulado *Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental*. A trigésima terceira publicação faz, através do seu título, uma referência ao *I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular* realizado em setembro de 1963. Soma-se a esses, o volume de nº 10 é intitulado *Olhares Feministas*.

O que dizem tais assinaturas sobre o *Todos* que se mobiliza em prol da educação é o que nos interessa discutir. Numa leitura pós-estrutural da política, todos esses nomes que assinam a Coleção não podem ser tomados como identidades constituídas, a não ser como ficções – cuja utilidade ainda é um terreno pantanoso –, mas, sem dúvida, as reivindicações que postulam têm sido apresentadas em nome de uma ideia de representação. Reinscrevemos esse paradoxo na questão posta a partir de Derrida (1991): como é possível a operação de assinar, se o nome próprio designa uma marca que seleciona? Se assim se inscreve, parece plausível pensar que somente uma pessoa singular responde a tal nome. Então, como é possível conferir o mesmo nome a vários indivíduos como a imprimir um *status* de identidade? E como esse nome pode ser assinado como se autenticando uma verdade?

Derrida (1991) entende que essa marca que assina é o que torna o nome possível, mas essa condição atua, ao mesmo tempo, como o impossível, posto que se o signo fosse absolutamente único, seria, pois, incompreensível. Para se tornar nome, o signo tem que ser um significante e como tal é necessário que seja significativo, o que só acontece se for repetível. Em sendo repetível, não pertence a quem o recebe nem tampouco a quem o dá. E, é esse uso não absolutamente individual que faz com que se enuncie o irrepetível (singularidade) sobre o repetível (o mesmo nome em outro). Com efeito, é a apropriação do comum ao próprio. Dizendo de outro modo, trata-se da possibilidade da impossibilidade dos *nomes de Deus*. Vale dizer, entretanto, que, no sentido derridiano, todos os nomes nomeiam a Deus e nenhum o define como tal. Como expressa o autor, de Deus “nada é dito que afirme [...] salvo o nome, que não nomeia nada que afirme, nem mesmo uma divindade, nada cujo ocultamento desloque qualquer frase que tente comparar-se a ele. ‘Deus’ ‘é’ o nome desse desmoroamento sem fundo, dessa desertificação sem fim da linguagem” (Derrida, 1995, p. 36-37, grifo do autor).

A assinatura é, no sentido derridiano, um performativo, mas o que resulta dela não o é, uma vez que se separa da intenção presente e singular de seu ato. De outro modo de dizer, trata-se do que Derrida (1991) chama de contra-assinatura, que, aos seus olhos, reúne todos os momentos da enunciação no momento único em que o escrito, ao ser “fechado”, se abre para o outro. Nesse sentido, toda assinatura é uma contra-assinatura. Na luta pela sobrevivência, a contra-assinatura funciona como “dar-se a morte” para que o nome seja salvo, embora a morte seja da ordem da possibilidade do impossível (Derrida, 2013). Isto é, “para se dar a morte, no sentido em que toda relação à morte é uma apreensão interpretativa [...], é preciso arcar em si com a morte. É preciso dá-la a si mesmo arcando com ela [...] – a morte não se tira nem se dá. Mas se ela não se tira nem se dá, é do outro ou ao outro – [...]” (Derrida, 2013, p. 61, grifos do autor).

Destarte, lutar para preencher o lugar vazio ou para salvar o nome é assumir, nos subsídios, todos os nomes, é agregá-los, sem que seja preciso especificá-los. Não há aqui uma responsabilidade absoluta. Cada assinatura, unida a outras assinaturas, funciona como uma contra-assinatura, quiçá uma espécie de reconhecimento através da repetição. Trata-se do que, inspiradas em Derrida (1991), chamamos de iterabilidade, o que significa dizer que a assinatura poderá ser repetida tanto na ausência de seu referente quanto na ausência de um significado determinado ou da intenção de um significado atual.

A tríade *Deus-o impedimento de um nome absoluto-o duplo Babel-Confusão* aclara o que resulta a multiplicidade de línguas e a impossibilidade do universal. Afinal, um nome próprio “não pode se inscrever propriamente na língua senão deixando-se nela [...] interpretar no seu equivalente semântico: desde esse momento ele não pode mais ser recebido como nome próprio” (Derrida, 2006, p. 22). Nessa trama babélica de muitos coadjuvantes e ao mesmo tempo

protagonistas, é possível argumentar que cada uma das produções referentes ao nome próprio de quem assina cada artigo, cada livro, cada caderno, cada fascículo, cada publicação é o que vai dando legitimidade e o que vai também tornando possível o nome ser assinado várias vezes. É essa repetição que lhe permite não apenas um sentido, mas múltiplos sentidos para um mesmo nome – autoridade, autenticidade, credibilidade. No intervalo *entre* nome, texto e mercado de autoridades (Ball, 2014), nomeia-se o que pode ser institucionalizado como subsídios para formação de professores, de modo que possa ser lido e distribuído – salvo o nome. Todavia, em sentido derridiano, a luta em torno da fixação de sentidos funciona como uma espécie de garantia quanto à iteração – repetição sempre distinta – e quanto à luta para salvar o *nome*.

O *Todos* que assina a Coleção “(...) é Deus, o Absolutamente Outro, como sempre” (Derrida, 2010, p. 133). Com Derrida (1991), argumentamos que se trata de uma extensão da singularidade do outro que não se presentifica no seu nome, apenas ressoa no nome já nomeado. “Deus é o nome dessa metonímia absoluta, o que ele nomeia deslocando os nomes, a substituição e o que é substituído nessa substituição. Antes mesmo do nome, desde o pré-nome” (Derrida, 2010, p. 133). Significa dizer que o sentido de um texto só surge depois, é um evento babélico: “um signo escrito, no sentido corrente da palavra, é, portanto, uma marca que permanece, que não se esgota no presente da sua inscrição e que pode dar lugar a uma iteração na ausência e para além da presença do sujeito empiricamente determinado que, num contexto dado, emitiu ou produziu” (Derrida, 1991, p. 358).

Se o nome não esgota, as assinaturas constantes dos subsídios marcam a luta por sobrevivência num espaço que é pura tradução. Os nomes que estão ali não representam nada, eles se constituíram como ficções nessa luta e buscam desesperadamente esconder sua provisoriamente. Mas não se trata apenas das assinaturas daqueles *Todos* que se constituem ao assinar as políticas. Tais políticas

criam o que Ellsworth (1997) chamou de modos de endereçamentos, lugares simbólicos onde pretendem colocar o outro a que se destinam. O *Todos* a que a educação se destina, o nome em torno do qual se constitui uma reivindicação: negro, afro-brasileiro, quilombola, deficiente, surdos, cegos, superdotados, índios, Guaranis, Guaranis-Kaiowás, Baniwas, Yanomamis, coletivos feministas, grávidas, nutrizes, prostitutas, empreendedoras. Também elas são impossíveis de ser representadas no nome de quaisquer dos sujeitos para os quais se destina, supostamente, a Coleção. Ainda assim, a política requer a *marca* corporal ou ligada ao corpo social (Veiga-Neto, 2011), requer autenticação, certificação, assinatura. Com isso, cria o *Todos* a quem a educação se destina como uma identidade coletiva, o ser-diverso do sujeito multicultural, assim como cria o *Todos* que lutam por uma *Educação para Todos*.

Mas as produções da SECADI não dizem respeito a repetições do que se poderia, por exemplo, chamar de uma velha política compensatória. Criam uma rede de relações políticas engendradas em um movimento de reiteração do discurso colonial que se reinscreve pela lógica da afirmação da diferença. De outro modo, trata-se de promover/subsidiar, por meio de programas de ações afirmativas, uma espécie de proliferação da diferença chamando à cena uma herança. Entretanto, em não sendo uma transposição do anterior e sim uma imitação (Bhabha, 2013), o rastro de um rastro (Derrida, 1991), trata-se de um discurso em que não há uma definição, uma determinação *a priori*, nem uma certeza do presente e menos ainda um projeto de futuro. Constitui-se como o resultado de uma articulação contingente que, desde o início, encontra-se marcada pela ambiguidade e pela incompletude da objetividade. Sendo o nome um signo duplo – rastro do que é, diferença do que não é –, esvazia-se (Laclau, 2013; Laclau; Mouffe, 2015). E, nesse vazio, acaba não sendo para nenhum em específico, mas, ao mesmo tempo, significado como *para Todos* em suas demandas supostamente universais.

Os modos de operação da política multicultural

Educação para Todos é o clamor que une a *Todos*. O projeto empresarial, o projeto social, o projeto identitário, o projeto nacional, o projeto internacional e suas múltiplas demandas – igualdade, competitividade, cidadania, produtividade, sustentabilidade, entre outras – se articulam em torno de uma *Educação para Todos*. Também no que tange ao *Todos* incluído nas demandas e projetos que constituem o *Educação para Todos*, observa-se articulação em torno de um nome ou uma identidade genérica. A representação que, segundo Laclau (2011), “no nível da política, pode operar como lugar em que os discursos dos representantes propõem formas de articulação e unidade entre identidades que estariam de outra forma fragmentadas (p. 149), opera aqui tanto no *Todos* que propõe quanto no *Todos* endereçado pela política. Mas como se constitui a unidade em torno desses nomes? Como as diferenças se articulam em torno de um projeto totalmente inclusivo?

Ao se referir ao processo de nomeação que cria essa unidade, Laclau (2006, 2013) parte do debate entre descritivistas e antidescritivistas para argumentar que a solução destes últimos para a ausência de mediação entre o nome e o objeto é inconsistente. Ao indagar “qual é o objeto [...] que recebe o [...] processo de nomeação? Como constitui-se a sua unidade?” (Laclau, 2006, p. 27), o autor vai buscar a resposta em Lacan. Assim, defende que a unidade de uma série de características heterogêneas é garantida pelo nome, que demandas absolutamente heterogêneas se articulam pela presença do nome. Sem tal presença, as demandas se dissolveriam em uma série de elementos desarticulados, posto que o momento da nomeação é, para o autor, absolutamente central na constituição das identidades. É a articulação da heterogeneidade em torno de um ponto nodal que torna possível a representação e a política.

Para Laclau e Mouffe (2015), o social é constituído como discurso, ou seja, como um sistema de relações diferenciais, atravess-

sado por uma lógica equivalencial: “um complexo social (é) formado por uma infinidade de identidades, constituídas a partir de relações discursivas antagônicas” (Mendonça, 2010, p. 481). No entendimento do social, Mouffe (2003) vai defender que o político – e o antagonismo e o poder que lhe são inerentes – é uma dimensão ontológica do social. A relação entre as lógicas da diferença e da equivalência que constitui o social é o que torna possível as reivindicações democráticas, segundo a TD. A lógica da diferença pura levaria à proliferação de demandas isoladas. É o bloqueio das relações puramente diferenciais por um exterior constitutivo que cria a possibilidade de expansão das relações de antagonismo e a constituição do social. Com isso, Laclau (2011) está defendendo o social como totalidade fluida, na qual as relações de articulação entre demandas ocorrem sem que o caráter diferencial que as constitui seja eliminado. A totalidade é, assim, habitada pela diferença radical e marcada por uma falta que lhe é constitutiva. A ideia de que a totalidade pode ser representada é uma ficção com a qual seguimos operando, produzida pelo ocultamento dessa falta. Nas palavras de Laclau (2011), “a totalidade é impossível e ao mesmo tempo requisitada pelo particular: neste sentido, está presente no particular como aquilo que está ausente, como uma falta constitutiva que força constantemente o particular a ser mais do que ele mesmo, a assumir um papel universal que só pode ser precário e não suturado (p. 41-42).

Essa totalidade ficcional é representada por um nome que se torna repetível e, como a falta não pode ser eliminada, sempre outro. Para Laclau (2006, 2013), a unidade popular se articula em torno de um nome, querendo aniquilar um *outro* para suturar a falta em sua própria representação: “a presença do outro me impede de ser plenamente eu mesmo. A relação advém não de totalidades plenas, mas da impossibilidade de sua constituição” (Laclau; Mouffe, 2015, p. 202). É a “dimensão performática da nomeação” que interessa a Laclau (2013, p. 163), o que significa dizer que a

relação entre nome e coisa é produto da própria nomeação, na medida em que ela é acionada.

Mas o que torna possível que um nome assuma essa função de representação da totalidade? Como ele se torna repetível? Ou como demandas particulares podem ser representadas num *Todos*? Para Laclau (2013), isso exige que ele se apresente como um significante vazio, e aqui o autor se afasta de Lacan argumentando que “o conceito de um significante sem significado é inadequado” (p. 166). Diferentemente, Laclau (2013) vai definir significante vazio como “um lugar no sistema de significação, que é constitutivamente irrepresentável. Nesse sentido ele permanece vazio, mas este é um vazio que pode ser significado, pois estamos lidando com um vazio no interior da significação” (p. 166). Seguindo em sua argumentação, o autor (2013) vai defender que, caso o significante vazio fosse uma localização particular ou um significante sem significado, ele seria apenas o nome de uma totalidade a ser alcançada. Para que ele seja a representação do vazio, é necessário que um significante particular assuma a função de representação do universal. Esse processo é denominado, por Laclau e Mouffe (2015), hegemonia e, por ele, um significante particular esvaziado de sentidos se apresenta como ponto nodal que nomeia a demanda de um *Todos* que também se constitui nesse processo. Esse nome, o significante vazio, o elemento singular, tenta abranger toda a heterogeneidade e diminuir as possibilidades de significação do social, com isso se convertendo em fundamento da coisa. No entanto, quando uma demanda se hegemoniza, o nome se separa do conceito, o significante do significado, ainda que seja ele quem traz o status de unidade para a formação discursiva. Esse é o duplo sentido performativo da nomeação. Ela é criação de sentido e tradução desse mesmo sentido. Por um lado, o nome diz respeito ao espaço do vácuo, do vazio, exigindo um preenchimento que expressa o próprio vazio no sistema hegemônico de representação. Por outro, ele opera sobre o sujeito nomeado, conferindo, por

si mesma, sentido ao nomeado. O movimento duplo universaliza (ou hegemoniza) o nome.

No caso das políticas da SECADI, o nome que representa o *Todos* a que a educação se destina – assim como aqueles que por ela são responsáveis – talvez seja inclusão. Trata-se de um significante capaz de fazer convergir, sem igualá-las, demandas particulares pela expulsão de um inimigo comum, a exclusão e os múltiplos “racismos” que as políticas públicas têm reiteradamente produzido no país. Burity (2006) vai argumentar que a inclusão, como significante flutuante praticamente sem opositor, “assumiu ares de significante vazio, núcleo ou ponto nodal de um discurso hegemônico” quando “articulado pelo *discurso de terceira via* hegemônico no Brasil da segunda metade dos anos de 1990” (p. 47).

Interessante notar que a demanda por inclusão tem sido articulada na Coleção Educação para Todos a partir de demandas identitárias por reconhecimento. Assim, ela envolve, a um só tempo, asserção de identidades específicas e compartilhamento da inclusão em um *Todos* genérico. Esse nome genérico faz lembrar Derrida (2002) quando ele argumenta, em o *Animal que logo sou*, que o homem perde a sua condição de imortalidade através de apenas um homem (Adão). Todavia, a sua nudez não deixa de ser tomada como a de todos, o que justifica a luta pela ampliação das possibilidades de atingir objetivos e metas em favor do “bem comum” do outro que se torna o mesmo. Dessa forma, a dinâmica discursiva das redes de relações políticas tem privilegiado a salvação do nome ou da condição de vergonha do estado-nudez, expulsando o inimigo comum: a *desigualdade* do estado-nudez. Em certa medida, traduz-se na *desigualdade* de acesso, na *desigualdade* de oportunidade, na *desigualdade* de distribuição de renda, na *desigualdade* de consumo, na *desigualdade* de aceitação no mercado global, na *desigualdade de competição e produtividade*. A existência do inimigo *desigualdade* é a condição para a nomeação. Trata-se de uma *desigualdade* agregada a um discurso pedagógico e político

da má qualidade da educação, da má qualidade na prestação de serviços, da má qualidade de mercadorias. Todavia, a forma de expulsão de tais desigualdades tem sido a busca pela efetivação das propaladas qualidade social, qualidade educacional, qualidade empresarial. Minorias, empresários, governo, quer seja por carência ou por capital, quer seja por adesão ou por repulsa, constroem um projeto de mundo para *Todos*.

Cumpre lembrar que, na acepção derridiana, o sentimento de vergonha pela nudez ocorre mesmo quando estamos sós ou – a exemplo da experiência de Derrida com a sua gata – quando estamos diante de um animal que está nu e que não tem conhecimento de sua nudez e nem da nossa. Deus/homem, animal/homem, animal/gato, a qual nome ou a quais nomes é conferido o conhecimento? Por quem é sofrida a vergonha? Quem assina a punição por estar nu? Quem busca cobrir-se? Pensamos que há aqui um hiato homem-animal: o direito a voz, o poder exercido pela palavra. Quiçá, a voz (poder da palavra) defina a assinatura como marca rasurada de uma hegemonia em permanente disputa. Trata-se de uma designação do livre arbítrio que escolhe entre ‘sim e não’ diante do dedo de Deus – o absolutamente outro – dizendo ‘não’ a vergonha. Todavia, a tensão não se encerra por uma assinatura como se fosse um veredito de quem ganha ou de quem perde, nem tão somente de quem nomeia o outro como o mesmo, o diferente como o igual ou sobre quem não quer se colocar nu diante do totalmente outro. Nesse caso, para o que nomeia, é preferível o outro desejável, controlável, consignado à promessa de inclusão. Ademais, também não cessa, a tensão, no compartilhamento da voz ou do poder da palavra a quem fora privado – conforme acontece pelas diversas assinaturas – como uma espécie de tentativa de apagar o hiato entre quem se reconhece e quem não se reconhece nu. Nesse outro caso, trata-se de um tipo de compartilhamento que possibilita entregar a *Todos* o poder de decidir para que se possa lavar as mãos pela sentença de vida ou morte – inclusão ou exclusão – de *Todos*.

A inclusão de Todos

O sujeito contemporâneo, possivelmente descrito como pós-moderno, reivindica espaço, voz, representatividade e, ao mesmo tempo, denuncia a pretensão universalista. Paradoxalmente, no entanto, suas reivindicações têm sido desenhadas por compassos que há muito vêm sendo usados pelas políticas universalistas do Estado moderno. Nessa tensão, o sujeito descentrado vai deslizando por entre as construções da modernidade e desconstruções pós-modernas. A fantasia da identidade plenamente unificada é denunciada e, no mesmo movimento, é reeditado o marco universalista como forma de fazer valer o desejo de igualdade das políticas de reivindicação identitárias. Nos termos de Laclau (2000), o problema é que a afirmação de identidades particulares afirma também àquelas de que se distinguem e, nesse sentido, o contexto normativo em que a distinção está posta. Assim a política de inclusão das demandas identitárias no *Todos* corre o risco de esfumazar no ar a própria ideia de reconhecimento.

A política da SECADI aponta muito claramente para o reconhecimento e valorização da diversidade, tendo a desigualdade – caracterizada por uma enorme dívida social e educacional – como seu corte antagônico. Em seu documento de criação, a SECADI é descrita como instância que “trabalha com a perspectiva de compatibilizar o conteúdo universal da educação com o conteúdo particularista, diferencialista, portanto, de ações afirmativas para grupos, regiões e recortes específicos” (Brasil, s/d, p. 8). Do dicionário, compatibilizar significa tornar (algo, alguém ou a si próprio) compatível com (outrem); conciliar, harmonizar. É possível tornar ou tornar-se compatível com o outro sem que as diferenças sejam subsumidas? As identidades singulares cabem nas representações universalistas? Heterogêneo e homogêneo parecem constituir aqui uma relação que balança em tensão contra o corte antagônico ou o elemento excluído de que nos fala Laclau (2013) – a desigualdade aliada à má

qualidade da educação. Para a SECADI, a distribuição heterogênea de direitos é responsável pela desigualdade, o que torna justificável a universalização pela necessidade de uma indispensável homogeneidade no que toca à qualidade. É também a denúncia de que há cidadãos de primeira e segunda classe que abre a possibilidade de educação de qualidade como sonho para *Todos*. Tal discurso chama os diferentes, na sua heterogeneidade, para integrá-los ao projeto universal, ou seja, é dependente do expurgo da distribuição heterogênea, ao mesmo tempo em que inclui o heterogêneo e, no mesmo passo, universaliza a educação de forma homogênea. O que parece haver em jogo é uma dupla injunção: inclusão pela redistribuição e consumo e exclusão pelo controle da produção de bens e serviços de qualidade, entre os quais a educação. Assim, o qualificado entra no mercado de trabalho, mas o sem qualificação – o jovem e o adulto analfabeto, o deficiente sem profissionalização, o negro e o índio sem curso superior, o professor sem formação inicial e/ou continuada – é excluído do processo de produção e consumo. Com efeito, em havendo políticas de inclusão, a exclusão torna-se responsabilidade individual (Macedo, 2011).

Certificar credita o uso do poder de qualificar, nomear algo ou alguém, de “dar-tirar a morte” (Derrida, 2013). Nos termos de Laclau e Mouffe (2015), uma formação discursiva só define a si mesma dizendo o que ela não é, o que está para além de suas fronteiras. Dito de outra forma, a produção discursiva da SECADI precisa criar um Outro, o não-sustentável, o analfabeto ou o não-alfabetizado, o sem qualificação profissional e/ou o leigo, o que ameaça a natureza, a sociedade, a escola, o sistema de ensino, as relações internacionais – o vulnerável. É necessário definir o que está fora da cadeia de equivalências para que se defina o que está dentro da sustentabilidade, da escolarização, da qualidade de vida, da qualificação profissional, da participação cidadã. *A Educação Para Todos*, torna-se, pois, um fim social, cujos beneficiados são os menos favorecidos social e economicamente, mas, para incluí-los

por meio de programas e projetos afirmativos, precisa-se também controlá-los, o que tem sido feito pela hegemonização de um conjunto de universais.

Assinar e contra-assinar tais políticas se torna a tentativa de deter a ameaça de ser contingencialmente excluído do projeto neoliberal de terceira via (governo), do mercado de trabalho (trabalhadores), da economia global (empresas), dos bens e serviços sociais (sociedade civil). A desigualdade de acesso a bens – sociais, econômicos, culturais – e ao consumo põe a ameaça de exclusão sempre à espreita. Como destaca Laclau (2013), a lógica de heterogeneidade vai sendo subvertida, pela equivalência de um conjunto de particularismos diferenciais, de maneira que vai se constituindo uma identidade na tensão entre a lógica da diferença e da equivalência. Sem a tensão, o nome se torna uma generalização que abarca demandas diferenciadas como uma perfeita representação (Scott, 2005). Como ela sempre estará aí, o momento é um evento babélico em que as diferenças seguem se instaurando, as línguas sendo disseminadas (Derrida, 2006). Dito de outra forma, os sistemas são impedidos de se estabilizar como uma totalidade inteiramente suturada (Hall, 2013).

Se o projeto político opera com a tentativa de controle, muitas são as demandas articuladas. Agentes nacionais e internacionais, governamentais e empresariais, assinam políticas de inclusão e, conseqüentemente, subsídios para um projeto regional e/ou mundial que funciona como forma de regulação, padronização e controle social do *diferente de*. Comunidades epistêmicas, movimentos e organizações da sociedade civil assinam a mesma política como manifestação de contestação do social, sobretudo no que toca à desigualdade e à injustiça social que marca o *diferente de*. Organizações não governamentais empenhadas em preservar o meio ambiente e empresas multinacionais de produtos agrícolas que mantêm um programa alternativo de agricultura familiar para jovens e adultos analfabetos articulam-se na produção de uma uni-

dade popular. Condensam-se, também, demandas de agentes de movimentos sociais negros preocupados em combater a discriminação racial e superar os preconceitos e de empresas e universidades que aderem a políticas de cotas por interesses empresariais ou de mercado. Assim, a inclusão segue marcada por um processo de corresponsabilidade empresarial, governamental, social, profissional e, por vezes, individual e pelo paradoxo inclusão/exclusão. No mesmo movimento em que as articulações apontam para uma domesticação da diferença, é também dado ao outro – aquele que está na invisibilidade do coletivo – poder de qualificar quem ou o que assina, salvando ou apagando o nome do outro. Afinal, na elaboração laclauiana, “o universal surge a partir do particular, não como um princípio subjacente a este e que o explica, mas como um horizonte incompleto, que sutura uma identidade específica deslocada” (Laclau, 2011, p. 57).

Nossa esperança, portanto, está na tensão que Hall (2013) tem chamado de estratégias da *différance*. Para o autor (2003), elas são capazes de inaugurar formas totalmente distintas de vida, surgidas e constituídas da resistência, intervenção e tradução nos vazios e nas aporias. Tais estratégias constituem, por assim dizer, “o fundamento para um novo tipo de ‘localismo’ que não é autosuficiente particular, mas que surge de dentro do global, sem ser simplesmente um simulacro deste. [...] É o exterior constitutivo da globalização” (Hall, 2013, p. 67-68). É o inimigo que perturba e ameaça. Por isso, defendemos que, ao invés de decidir se a inclusão é benéfica ou maléfica, é mais produtivo entender como são naturalizadas como vontades coletivas certas formas de constituição dos agentes institucionais e políticos, assim como de suas demandas (Laclau, 2006, 2013).

A questão talvez seja de que modo se apresenta o evento da assinatura se os nomes agregados nem sempre são visíveis. Há um movimento duplo em que a invisibilidade do *outro* ocorre pela visibilidade da identidade coletiva que intenta apagar a inscrição

da singularidade mediante um nome que a representa. Isso implica dizer que, no interior da visibilidade, há um deslocamento de fundo invisível, uma perturbação pelo “[...] fato de [...] não se saber mais com quem se está lidando, quem assina, como tudo se reúne [*se rassemble*]; é isso que os perturba, que os amedronta” (Derrida, 2012, p. 40). A visibilidade através de uma identidade coletiva intenta, a todo tempo, delimitar o enquadramento que designa reconhecimento numa luta para afastar de si a ameaça. Reconhecimento remete à ideia de pertencimento no sentido de conferir inteligibilidade ao projeto global de inclusão, cuja configuração pós-colonial localiza aquilo que Fraser (2006) considera como problemáticas atualmente dissociadas: reconhecimento e redistribuição. Assim, o projeto da SECADI dialoga com as margens na busca de um sentido universal. Ele não deixa de ser marcado, metaforicamente, por um pêndulo, que, fixado a um centro, acaba por pender para um lado ou para outro, configurando a polaridade do isto ou aquilo.

Embora seja em nome do não-poder, tornar visível parece ser um mecanismo para apagar os efeitos do poder, uma tentativa de esconder a fragilidade e a condição eternamente provisória da identidade pela fantasiosa ideia de uma identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente. A corresponsabilidade defendida na Coleção analisada aqui pode funcionar, assim, como um investimento efetivo de controle e de poder produzido pelas redes de relações políticas. A corresponsabilidade dos que são representados numa identidade coletiva afasta a ameaça do que não se consegue nomear. Busca-se produzir o Outro, para o qual são produzidas e implementadas políticas afirmativas, de dentro. Um Outro que oscila entre o desejo de segurança e de estabilidade pela garantia de direitos e as inúmeras possibilidades dessa nossa época “líquido-moderna” (Bauman, 2005). O reconhecimento, e a consequente corresponsabilidade, nos faz entender, como defende Hall (2013), que, nesse processo, o que substitui a invisibilidade é um

tipo de visibilidade regulada e segregada de forma cuidadosa e minuciosa, até porque “a pura asserção da diferença só se torna viável em uma sociedade rigidamente segregada [...]” (Hall, 2013, p. 93). Embora a corresponsabilidade seja também individual, a visibilidade se dá por uma identidade coletiva que intenta domesticar o outro desejável, o outro diverso, o outro multicultural, o outro de dentro pela visibilidade da nomeação.

Todas as demandas apontam para a diversidade – o *diferente de*, o *Outro multicultural*, o que designa uma marca – e não o *Outro como tal*, aquele que aponta para a diferença das diferenças. Todavia, Hall (2013, p. 97) alerta que “[...] a questão multicultural também sugere que o momento da diferença é essencial à definição da democracia como um espaço genuinamente heterogêneo”. Dito isto, “em nosso anseio de identificar pontos de possível articulação, devemos ser cautelosos para não [apagar] a necessidade inerradicável desse momento de *différance*” (Hall, 2013, p. 97). Para além da tentativa de controle, de domesticação da diferença, entendemos que está nos interstícios, no entre-lugar (Bhabha, 2013), na brisura (Derrida, 2011), a possibilidade ou a tentativa de “construir uma diversidade de novas esferas públicas nas quais todos os particulares serão transformados ao serem obrigados a negociar dentro de um horizonte mais amplo” (Hall, 2013, p. 97). Trata-se de uma experiência que Derrida (2012) compara a uma viagem “que quer dizer *experimental* rumo a, através da ou desde a, vinda do outro na sua heterogeneidade mais imprevisível; trata-se da viagem não programável, da viagem cuja cartografia não é desenhável, de uma viagem sem *design*, de uma viagem sem desígnio, sem meta e sem horizonte” (Derrida, 2012, p. 80). No pensar de Bhabha (2013), é uma experiência que envolve narrativas que não são visíveis, mas estão lá perturbando.

Referências

- BALL, S. J.; JUNEMANN, C. *Networks, new governance and education*. Bristol: The Policy Press, 2012.
- BALL, S. J. *Educação global S. A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: Editora URPG, 2014.
- BANCO MUNDIAL. *Aprendizagem para todos*. Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo. Washington: BM, 2011.
- BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BRASIL. *Relatório de gestão da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)*. Exercício 2013. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15993-relatorio-gestao-exercicio-2013-secadi-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. *Plano Plurianual 2012-2015: projeto de lei/Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos*. Brasília: MP, 2011.
- BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. *Plano Plurianual 2008-2011: projeto de lei/Ministério do Planejamento, Orçamento e gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos*. Brasília: MP, 2007.
- BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação, Edições Eletrônicas. *Coleção Educação Para Todos*. Brasília: MEC, 2007-2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13529:colegao-educacao-para-todos&catid=194:secad-educacao-continuada>. Acesso em: 14 jun. 2014.
- BRASIL. *Relatório de gestão da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)*. Exercício 2008. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14942&Itemid=1064>. Acesso em: 15 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secad. *Documento de apresentação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)*. Brasília: MEC, 2004.

- BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. *Diferentes Diferenças: Educação de qualidade para Todos*. Brasília: MEC/Secad, s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/publicacoes/diferentes_diferencas.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.
- BURITY, J. de A. Cultura e identidade nas políticas de inclusão social. In: AMARAL, Jr. A.; BURITY, J. de A. (Org). *Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas e análise social*. São Paulo: Annablume, 2006.
- DERRIDA, J. *Dar a morte*. Trad. Fernanda Bernardo. Coimbra: Polimage, 2013.
- DERRIDA, J. *Força de lei: o fundamento místico da autoridade*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- DERRIDA, J. *Gramatologia*. Trad. de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- DERRIDA, J. *O animal que logo sou*. Trad. Fábio Landa. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- DERRIDA, J. *Pensar em não ver: escritos sobre as artes do visível (1979-2004)*. Organização Ginette Michaud, Joana Masó, Javier Bassas. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.
- DERRIDA, J. *Torres de Babel*. Trad. de Junia Barreto. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2006.
- DERRIDA, J. *Margens da filosofia*. Trad. Joaquim Torres Costa e Antônio M. Magalhães. São Paulo: Papirus, 1991
- DERRIDA, J. *Salvo o nome*. Trad. Nícia Adan Bonatti. Campinas: Papirus Editora, 1995c.
- ELLSWORTH, E. *Teaching positions: difference, pedagogy and the power of address*. New York: Teachers College Press, 1997.
- FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. Trad. Júlio Assis Simões. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006.
- HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- LACLAU, E. *A razão populista*. São Paulo: Três Estrelas, 2013.
- LACLAU, E. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: Ed/UERJ, 2011.
- LACLAU, E. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: AMARAL, Jr. A.; BURITY, J. de A. (orgs.). *Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas e análise social*. São Paulo: Annablume, 2006.
- LACLAU, E. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

- LACLAU, E.; MOUFFE, C.. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática. Radical*. São Paulo/Brasília: Intermeios/CNPq, 2015 (Coleção Contrasensos).
- MACEDO, E. Por uma Leitura Topológica das Políticas Curriculares. *Education Policy Analytical Archives*, v. 24, n. 26, 2016, p. 1-23.
- MACEDO, E. Curriculum policies in Brazil: the citizenship discourse. In: GRUMET, M.; YATES, L. (eds.). *World yearbook of education*. New York: Routledge, 2011, p. 44-57.
- MENDONÇA, D. de. Teorizando o agonismo: Crítica a um modelo incompleto. *Revista Sociedade e Estado*, v. 25, n. 3, Set/Dez, 2010.
- MOUFFE, C. *La paradoxa democrática*. Barcelona: Gedisa, 2003.
- SCOTT, J. W. O enigma da igualdade. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-30, janeiro-abril/2005.
- TOMÉ, C. M. F. F. *De que inclusão...* Formação, Currículo e Diferença no âmbito da Secad/Secadi. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <www.proped.pro.br>. Acesso em: 15 mai. 2017.
- UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Conferência Mundial de Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <http://app.crearj.org.br/portalcreav2midia/documentos/declaracaojomtien_tailandia.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2014.
- UNESCO. *O marco de ação de Dakar Educação para Todos: cumprindo nossos objetivos coletivos*. Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação. Dakar, Senegal – 26 a 28 de abril de 2000. Educação para todos: o compromisso de Dakar. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/nfraga/educao-para-todos-o-compromisso-de-dakar-2000>>. Acesso em: 08 jul. 2014.
- VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Trad. Samiramis Gorini de Veiga. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2011.

POR UMA EDUCAÇÃO/APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: TRAÇOS DISCURSIVOS NAS POLÍTICAS CURRICULARES¹

Rosanne Evangelista Dias²

Veronica Borges³

Introdução

A região ibero-americana vem projetando, no âmbito da Geração dos Bicentenários⁴, uma série de produções voltadas para a educação nos diferentes níveis e modalidades, tendo como objetivo a superação da situação de desigualdade na região. Em resposta às diversas demandas, em dezembro de 2010 realizou-se em Mar del Plata, Argentina, a XX Conferência Iberoamericana de Chefes de Estado e de Governo aprovando o Programa *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, formulado pela Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). A agenda política assumida

1 Produção do Gruposq Políticas de Currículo e Docência que integra a Linha Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Pesquisa apoiada pelo CNPq e pela FAPERJ.

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da UERJ. Jovem Cientista do Nosso Estado Faperj. Procientista Faperj/UERJ.

3 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da UERJ.

4 A Geração dos Bicentenários relaciona-se à década em que a maioria dos países da região celebrará os duzentos anos de sua independência.

nessa Conferência, como nas demais que se seguiram, e nas publicações que foram disseminadas pelo organismo tem por objetivo: “mejorar la calidad y la equidad en la educación para hacer frente a la pobreza y a la desigualdad y, de esta forma, favorecer la inclusión social” (OEI, 2010, p. 9).

As *Metas 2021* propõem uma articulação entre governos e sociedade no planejamento, definição e acompanhamento na busca de consenso para as ações propostas. Embora as *Metas 2021* sejam resultado da articulação em escala regional dos países Iberoamericanos, o Projeto relaciona-se em escala global com os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM⁵ (ONU) e a Declaração Mundial de Educação para Todos – EPT⁶ (UNESCO). Segundo a OEI, a adesão a uma agenda mais ampla deveu-se à necessidade de alargamento dos prazos que estavam originalmente previstos de 2021 para 2030, passando a ficar, desse modo, em consonância com os acordos assumidos pela UNESCO com a Agenda da Educação 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), aprovados em Conferência Mundial das Nações Unidas em setembro de 2015 (OEI, 2016). Nesse sentido, a OEI aponta para a articulação entre ambas agendas: *Metas 2021* e Agenda da Educação 2030, destacando a perspectiva da *educação/aprendizagem ao longo da vida*. Defendemos que tal perspectiva produz efeitos na formação continuada de professores.

5 Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) foram estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU) no ano de 2000, envolvendo o apoio de 191 nações. Após relatório de avaliação do Programa desenvolvido pela ONU, foi aprovada a agenda de desenvolvimento pós-2015, incluindo o conjunto de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Para mais informações, acessar: <<https://nacoesunidas.org/novo-relatorio-da-onu-avalia-implementacao-mundial-dos-objetivos-de-desenvolvimento-do-milenio-odm/>>.

6 A Declaração Mundial de Educação para Todos – EPT foi aprovada em Conferência com a participação de representantes de 155 Estados-Nação no ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia, com a finalidade de disciplinar o direito à educação, conforme estabelecido pela Declaração Universal de Direitos Humanos. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

Os discursos em torno da *educação/aprendizagem ao longo da vida* postos em marcha nos textos políticos da OEI e da UNESCO, embora estejam voltados mais diretamente para a formação básica, também normatizam e informam as políticas curriculares para formação docente. Esses discursos em defesa de uma *educação/aprendizagem ao longo da vida* vinculados ao Relatório Delors (1996) e a Agenda da Educação 2030 (2016) estão associados à construção de um consenso em busca de um projeto universal de formação, fortalecendo o vínculo com a formação continuada, a defesa de um currículo flexível e suas relações com a sociedade do conhecimento/aprendizagem e influenciando a formação e o trabalho docente. Considerando ainda que tais discursos ganham maior centralidade nas políticas locais a partir das reverberações do relatório Delors (1996), podemos identificar um discurso propagador de uma série de mudanças que visam a ruptura de práticas e princípios da educação “sobre educar e aprender para o século XXI” (p. 268). Propomos discutir aspectos teórico-metodológicos incorporados por autores do campo da Educação que operam suas análises a partir da TD de Laclau e Mouffe (2015) por meio da interpretação de tal discurso. A estratégia teórico-metodológica, apoiada em categorias laclaunianas, mostra-se potente em nossa argumentação que visa des-sedimentar posições marcadamente fundacionalistas e redentoras das políticas de formação docente.

A teoria do discurso (TD) de Ernesto Laclau e Mouffe tem potencializado análises relacionais sobre a docência na região ibero-americana, resultado da investigação sobre processos de produção de demandas e de articulação discursiva. A TD vem contribuindo em nossas interpretações da produção da política de currículo, problematizando a luta por projetos hegemônicos no campo e entendendo-a como uma complexa e conflituosa negociação em torno de significação e dos diferentes sentidos nos projetos em disputa. Com a TD, somos instadas a compreender a produção de sentidos

do social sem apartar as dimensões da linguagem, do sujeito e do político (Costa; Lopes, 2013; Lopes, 2015a).

Neste capítulo, focalizamos os processos de normatividade que envolvem a *educação/aprendizagem ao longo da vida*, buscando compreender seus desdobramentos e vínculos nas políticas de currículo para a formação e o trabalho docente. Destacamos os sentidos e antagonismos produzidos nas políticas curriculares a partir da investigação de textos políticos da região. No processo de interpretação dos discursos, reconhecemos elementos diferenciais entre os organismos que, a despeito da unificação de uma agenda política, produzem significações particulares para o significativo *educação/aprendizagem ao longo da vida* voltadas às respectivas demandas globais e regionais.

Focalizamos as cadeias de sentidos e seus antagonismos produzidos nas políticas curriculares a partir da análise de textos políticos da UNESCO *Educação 2030*⁷ – *Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação* (2016), *Relatório Delors* (1996), *Relatório Faure* (1972) e da OEI *Metas 2021: La Educación que queremos para la Generación de los Bicentenarios. Documento Final* (2010), *Miradas sobre La Educación en Iberoamérica: Desarrollo profesional docente y mejora de la educación* (2013) e *Miradas sobre La Educación en Iberoamérica: Avances en Las Metas Educativas 2021* (2016). Ao elegermos como empiria a fonte documental, não temos a pretensão de representar o pensamento político para a região como uma totalidade tendo como base os documentos selecionados, por entendê-los na sua precariedade e contingência. Tencionamos interpretar a produção dos organismos internacionais nas tentativas de produção dos consensos conflituosos de modo a influenciar a produção de políticas em diferentes escalas. Assumimos no registro da abordagem discursiva um distanciamento das análises que vêm sendo produzidas sobre

7 Este documento será referido neste capítulo como Agenda da Educação 2030 conforme vem sendo apresentado nos textos políticos analisados, a exemplo de *Miradas sobre La Educación en Iberoamérica: Avances en Las Metas Educativas 2021* (OEI, 2016)

a atuação dos organismos internacionais na educação destacando o aspecto econômico. Operamos com incorporações dos conceitos derridianos e lacanianos, que subsidiam a TD, de modo a favorecer a compreensão da contingência radical, o caráter impossível e necessário da sociedade e os processos de subjetivação docente.

Organizamos nossa discussão em duas seções. Na primeira, defendemos o uso teórico-estratégico da Teoria do Discurso nas políticas curriculares para formação e o trabalho docente, trazendo para a discussão os aportes que mobilizamos para a interpretação dos princípios do universalismo e do fundacionalismo nos discursos dos organismos internacionais. Em outra seção, a partir dos textos políticos selecionados, interpretamos os processos de disputas pela cadeia discursiva da *formação/aprendizagem ao longo da vida* empreendendo uma análise discursiva dos textos políticos datados (1972, 1996, 2010, 2013 e 2016), bem como dialogando com autores que nos desafiam a buscar novas reflexões em um referencial pós-estrutural. Mobilizadas por essa discussão, interpellamos discursos pela *educação/aprendizagem ao longo da vida* com os processos de formação continuada e com a defesa de um currículo flexível que se reverberam nas políticas para a docência na região ibero-americana. Tais movimentos se desenvolvem em um contexto de tentativas de controle curricular, forjando sentidos na significação da educação no mundo contemporâneo imersa em uma sociedade da informação, do conhecimento, ou uma “civilização cognitiva” (Delors, 1996, p. 89).

Uso teórico-estratégico da TD nas políticas curriculares para docência

Nesta seção, temos a pretensão de enfrentar desafios teórico-estratégicos que a incorporação da Teoria do Discurso (Laclau, 1990, 2011, 2013; Laclau, Mouffe, 2015) por teóricos do campo do currículo (Macedo, 2016; Lopes, 2015a, 2015b; Dias, 2016; Cunha; Lopes, 2013; Craveiro; Lopes, 2015; Southwell, 2008) nos im-

põem. Fazemos isso especialmente no que se refere à interpelação aos discursos pedagógicos que se pautam em fundamentos fixos, como a concepção de sujeito centrado e de conhecimento científico. Estes fundamentos funcionam como referentes do campo pedagógico, mas têm articulações discursivas incessantes que são impossíveis de serem fixadas (cfr. Lopes, 2015a; Macedo, 2016; Dias 2016). Nessa incorporação da TD para o campo das políticas de currículo para a docência, consideramos fundamental a compreensão de que os textos desde documentos oficiais (ou não), as falas, as imagens, constituem práticas discursivas. Além disso, as opções teórico-estratégicas, por exemplo, ao selecionarmos os textos a serem investigados, ganham ênfase na medida em que há, sempre, um modo de acessar o discurso que nunca está dado e se constrói em ato, na investigação. Ainda assim vale destacar que não advogamos que os discursos sejam regidos por uma total liberdade em seus processos de sedimentação. O que ressaltamos é que um significativo “não tem nenhuma amarra natural com o significado na realidade” (Derrida, 2011, p. 57). Há uma radical contingência na fixação discursiva, mas muitas vezes essas condições de emergência são apagadas via processos de naturalização. As implicações teórico-estratégicas, ao interpretarmos discursos nos documentos selecionados para investigação, impõem ao pesquisador assumir o exercício de interpelação do que se apresenta supostamente como sedimentado. Se não há essa relação necessária entre significantes e significados, a investigação num enfoque discursivo promove a hiperpolitização – impõe que a tomada de decisão se dê na disputa sem lastros necessários que lhe dê causa. Além disso, vai enfatizar que os processos de significação são contingentes, precários e provisórios. Essas condições tensionam a investigação discursiva a todo instante e mantêm pulsante a possibilidade de a significação ser outra, mas mantêm também a afirmação de que há forças contingenciais que delimitam as articulações possíveis (Lopes, 2015a). Essa radical tomada de decisão contingencial maximiza a dimen-

são política das disputas e assume o caráter disruptivo da perspectiva discursiva (Clarke, 2012).

Uma prática discursiva que se sedimentou no pensamento pedagógico e que tem ampla aceitação no campo é a de depositar na esfera educacional os problemas sociais e econômicos (Tröhler, 2013; Ball, 1994). Aliada a isso se articula a crença de que a educação possa ser/ter a força capaz de se contrapor a dificuldades de outros domínios. Numa flutuação de sentidos, de acordo com o enfoque discursivo, essas formações discursivas reverberam-se. Articulam-se cerzindo um tecido discursivo que oferece as condições de emergência para que políticos, líderes econômicos, bem como os cidadãos comuns projetem o que as escolas devem fazer (Tröhler, 2013). Ao atribuir à atuação da escola, especialmente o trabalho do corpo docente, a responsabilidade pelos problemas econômicos e sociais, algumas tentativas são produzidas e disseminadas como propostas de “soluções” para que o professor “aprenda a ensinar” de modo a poder atuar na superação do quadro de insucesso escolar.

Nas últimas décadas, esses discursos vêm acentuando o sucesso da educação via desempenho de alunos nos resultados em testes padronizados que pretendem “medir” a aprendizagem em diferentes escalas: de locais a globais. A intensificação desses discursos difunde a ideia de que os resultados do desempenho, através de testes e avaliações externas, constituem o modo de garantir parâmetros de qualidade no processo de aprendizagem. Na construção do consenso em torno da qualidade da educação o professor tem assumido papel protagônico, com expressivo aumento de sua responsabilidade na educação incluindo a defesa dele vir a ser submetido, assim como seus alunos, a processos de avaliação de desempenho (Dias, 2016; OEI, 2013). Trata-se de um protagonismo ambivalente em que ao mesmo tempo que ele é tratado no âmbito das políticas como elemento fundamental das reformas no desenvolvimento curricular com autonomia e autoria, também é

submetido ao controle do desempenho dos seus alunos e da escola nos resultados dos exames e testes externos.

Argumentamos que se estabelece uma superfície de inscrição no campo das políticas curriculares para a formação e o trabalho docente que tem se retroalimentado, mais sistematicamente, nas esferas econômico-financeiras e que tende a projetar o futuro do professor – o que ele deve ser, o que o professor deve fazer. Para ampliar possibilidades teórico-estratégicas de enfoque discursivo, no âmbito da formação de professores, buscamos enfrentar os desafios de um trabalho empírico que opera buscando a reativação das condições de emergência dessas formações discursivas. Compreendemos a política curricular para formação e atuação de professores como um processo de disputas que tenta fixar sentidos que circulam no campo de FP, tais como formação, professor, docência, aluno, profissionalização, desempenho, entre outros. A política curricular também tem sido analisada nas suas tentativas de constranger e controlar o trabalho do professor via currículos como guias, materiais e avaliações padronizadas.

Neste trabalho, tomamos a UNESCO e a OEI, importantes agências catalisadoras de políticas das Nações Unidas para a educação, ciência e cultura, tendo em vista não apenas seu notório reconhecimento para atuar ativamente no campo a partir de uma extensa produção e publicação acadêmica, mas também promovendo encontros e mantendo uma extensa agenda política de atividades em vários países. Na concepção na qual nos apoiamos, não se trata de um processo trivial a possibilidade de significação. Compreendemos que a circulação dos sentidos envolve processos tradutórios nas variadas possibilidades de leitura desses documentos. Considerando isso, investigamos as formações discursivas representadas na expressão *educação/aprendizagem ao longo da vida* em suas ressonâncias no espaço ibero-americano no que se refere às políticas curriculares para formação e o trabalho docente.

Ao focalizarmos o significante *educação/aprendizagem ao longo da vida* nos textos políticos da UNESCO e OEI em seus efeitos para as políticas curriculares de formação de professores, buscamos na seleção de textos políticos desses organismos internacionais publicados em diferentes épocas, os possíveis nexos com a produção de uma política que pretende educar e fazer aprender sujeitos ao longo de toda uma vida e como a docência se localiza nessa dimensão, seja na sua formação ou no seu trabalho. Nos documentos que selecionamos da UNESCO e da OEI vão se forjando os sentidos sobre educar e aprender assim como sobre a que modo de vida se perspectiva desenvolver a educação.

Esses documentos são operados enquanto superfície de inscrição para que possamos, nas políticas curriculares para formação de professores, investigar a disseminação da prática discursiva *educação/aprendizagem ao longo da vida*. Essa superfície, na qual esses discursos se inscrevem, envolve uma trajetória errante das esferas econômicas para esferas educacionais, passando pelos âmbitos políticos e sociais. Respondem a esses discursos muitas articulações que disputam a manutenção do *status quo*, um projeto já conhecido em sua busca por uniformizar e universalizar o bem comum a todos como a educação. No entanto, também há deslizamentos outros, os quais chamamos de novidade, que é a radical flexibilização dos espaços-tempos da escola, num convite à passagem de bastão da expansão da aprendizagem/formação/educação em tempos de aprender/ensinar determinados na vida escolar/cotidiana/ou profissional para um *continuum* do aprender. Mas sem abrir mão da auditoria requerida pela reivindicação democrática e profissional de certificação desses espaços-tempos não tangíveis. Produzem-se modos de subjetivação docente que se atualizam no sentido de ampliar sentidos flexíveis da formação docente que se projetam para além da formação básica. O relatório Delors (1996), argumentando pela sociedade do conhecimento, antagoniza a ideia de formação com a metáfora da “bagagem escolar cada vez mais pesada”

defendendo um currículo mais flexível e adaptável ao mundo em processos de permanente mudança com a finalidade de prover aos indivíduos e grupos as condições materiais necessárias para a sua inserção na sociedade do conhecimento na *formação/aprendizagem ao longo da vida*.

Nesta visão prospectiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação – uma bagagem escolar cada vez mais pesada – já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança (p. 89).

Interpelar tal movimentação discursiva, nesses documentos, pareceu-nos potente para o campo das políticas curriculares para formação e trabalho docente pela constante reiteração da sua importância: lido, citado, investigado e utilizado como referência e que continua sendo importante quando ambos os relatórios são revisados para a *Agenda da Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de ação: rumo a uma educação inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida*, segundo site da UNESCO. Acrescente-se a esse processo de releitura do marco da *educação/aprendizagem ao longo da vida* pela UNESCO, a confluência das agendas global e regional para a educação com a incorporação pela OEI da Agenda da Educação 2030, em busca da possibilidade de uma ampliação do consenso construído e da hegemonia para a promoção de políticas de currículo que visem tal perspectiva. Esses processos de aglutinação de agendas em busca de novos consensos não problematizam as possíveis fraturas no alcance dos objetivos e metas propostas anteriormente pelos mesmos organismos internacionais. Acentuamos ainda que o consenso construído pretendeu avançar para além dos

organismos das Nações Unidas como podemos identificar no ex-certo a seguir:

En el mismo sentido de animar la reflexión en Iberoamérica sobre las Metas 2030, parece oportuno tomar en consideración la definición de objetivos que realiza la Unión Europea (UE) o las prioridades en educación que plantea la OCDE, organizaciones de las que forman parte diversos países iberoamericanos. Los planteamientos generales de estas instituciones sobre la educación para la próxima década coinciden sustancialmente con los enunciados en la Agenda 2030. Pero también es de utilidad comprobar las concreciones específicas y los indicadores que estas instituciones consideran adecuados para medir los progresos (OEI, 2016, p. 28).

O fundamento *educação/formação ao longo da vida* se espraia por diferentes regiões – ibero-américa e comunidade europeia – e distintos organismos internacionais – UNESCO, OEI e OCDE –, apostando em uma perspectiva geral no alcance das políticas, ao mesmo tempo em que aponta para direcionamentos que focalizam as especificidades de países e regiões. Embora possamos assinalar sua presença com maior centralidade na comunidade europeia (Alheit; Dausien, 2006).

Para favorecer las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida hay que actuar en una doble dirección. Por una parte, se debe asegurar el acceso a la educación básica, que comienza con la alfabetización y continúa con la educación básica de jóvenes y adultos. Por otra parte, parece necesario ofrecer oportunidades de formación continua o permanente a quienes ya cuentan con el equipamiento cultural que puede considerarse fundamental (OEI, 2016, p. 205).

Um primeiro aspecto a ser indagado diz respeito à opção de revisão do Relatório Faure e do Relatório Delors para a Agenda da Educação 2030. Uma escolha desse tipo pode ser lida, no contexto de luta política, como retomada de algo, uma tentativa de traçar linearidade que, de acordo com o registro com o qual se opera, se

impõe de forma absoluta, de forma naturalizada. Este modo de apreensão de sentidos representa a metafísica ocidental, tendo o logocentrismo como fundamento-chave. Como não concebemos a possibilidade de neutralidade, nossa aposta é que talvez, ao promovermos a interpelação desse tipo de discurso, coloquemos sob suspeição o que ele pretende afirmar. Parece-nos que a chancela da linearidade como a apresentada no discurso da UNESCO, que busca nexos entre discursos articulados entre tempos diversos, sugere a racionalidade, bem como o objetivismo do processo e se apoia ainda numa concepção de centramento do sujeito. Um modo de apreender o mundo que vem sendo defendido por inúmeros autores em diversas perspectivas diferentes.

Destacamos o fragmento abaixo retirado do site⁸ da UNESCO:

A UNESCO está ajudando ativamente na estruturação da agenda de educação pós-2015. A Organização convidou especialistas para revisar dois relatórios que são marcos na educação – o relatório Delors (Educação: um tesouro a descobrir”, 1996) e o relatório Faure (“Aprender a ser”, 1972) – e considera a relevância desses documentos no contexto atual. [...]

A UNESCO participou ativamente no marco de ação da agenda Educação 2030, que está incluída no ODS 4. A Declaração de Incheon, aprovada no fórum Mundial de Educação, ocorrido na Coreia em maio de 2015, confiou à UNESCO a liderança e coordenação da Educação 2030 por meio da orientação e apoio técnico no âmbito global ODS.

A nosso ver, um dos sentidos flutuantes que se apresenta é o de que o conhecimento pode ser acumulado. Há vários elementos não explicitados nessa formação: colaboração ativa; convite de especialistas, revisão (estudo) de marcos da educação, tudo isso é trazido, de forma positiva, para a contemporaneidade. Mais do que isso, a UNESCO, a organização que assina o documento, ten-

⁸ Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education-2030>>. Acesso em: 07 fev. 2017.

ta alavancar argumentos (consequência lógica) que possam legitimá-la a falar pelo Outro (Educação), em nome da comunidade internacional. Importa dizer que há várias relações de poder envolvidas nesse processo e que no escopo deste artigo desenvolveremos apenas algumas dessas disputas. Argumentamos desse modo por concebermos que esses discursos não têm aplicação direta, ou que seja um processo verticalizado que transporta de um ponto a outro, seus sentidos. Há atravessamentos de sentidos de ordens completamente diversas, que sequer conhecemos ou podemos nomear, e que articulam representações sem passar pelas regras da racionalidade científica.

Com o propósito de tensionar ainda mais uma prática discursiva tão ordinariamente cotidiana como a de revisar documentos para extrair daí respostas ao que se almeja defender e, mais do que isso, para potencializar seu caráter racional, objetivo e científico, utilizamo-nos dos operadores indecidíveis derridianos como a tradução e seu caráter impossível e necessário (Siscar, 2000, p. 62-63).

Siscar (2000) defende, apoiado na filosofia derridiana, que a irredutibilidade da leitura é constituinte da tarefa de traduzir. Isso interessa para a investigação teórico-estratégica discursiva, na medida em que alerta que o intraduzível é o elemento dissonante nas tentativas de traduzir, “intraduzível é aquilo que perturba a nomeação, a passagem à língua realizada pelo processo tradutório” (Siscar, 2000, p. 59). Isso mobiliza uma postura investigativa que se afasta do pensamento consensuado – especialmente no campo da educação – e que se pauta numa transferência de elementos, num processo derivativo necessário, que abriga essências passíveis de resgate e que o conhecimento seguiria nessa lógica.

A seguir, nos debruçamos na cadeia discursiva que sustenta a ideia *da formação/aprendizagem ao longo da vida*, buscando implicações disso nos processos de disputas das políticas de currículo para a docência.

Processos de disputas pela cadeia discursiva da educação/ aprendizagem ao longo da vida

Com vistas a fazer uma escrita num terreno movediço, dando mostras da falta de conforto que envolve interpelar projetos teleológicos, traremos enunciados que nem sempre aparecem de forma literal no texto. Nosso exercício de investigação põe em marcha uma argumentação, apoiada na razoabilidade apresentada, numa tentativa fracassada, de antemão, em expor processos tradutórios de sentidos. Em outros termos, defendemos que, mesmo diante das tentativas de fixação discursiva que encontramos em diferentes textos políticos como os selecionados para esta investigação, ainda assim, a condição impossível e necessária (Laclau, 2011) do intraduzível se coloca.

A reiteração de que o documento da UNESCO *Agenda da Educação 2030* resulta da revisão dos relatórios Delors e Faure, mais do que um esforço retórico de dar vistas à produção de conhecimento que se acumulou nessas décadas, de dar legitimidade à organização ou dar publicidade ao trabalho realizado, opera também com a fixação de sentidos mais amplos que, cada um desses relatórios, expressam ou reverberam. O Relatório Faure, por exemplo, dá destaque ao conceito de educação permanente (Faure, 1973), a partir da constatação de que os programas tradicionais de Educação Básica guardam escassa relação com as necessidades profissionais (Faure, 1973), e com a afirmação de que, até então, é raro que a educação coloque o indivíduo em situação de adaptar-se à mudança, ao desconhecido (Faure, 1973). Esse discurso se constitui tendo como antagonismo a “dita” pedagogia bancária, baseada na transmissão de conteúdos selecionados de um “banco” de conteúdos previamente definidos e já conhecidos, aqueles conteúdos básicos para a constituição do ser humano articulando-se discursivamente com a metáfora apresentada na seção anterior da “bagagem escolar cada vez mais pesada” no relatório Delors (1996). Esse é um

discurso que se antagoniza com o currículo disciplinar. Nesse relatório, o conceito de educação permanente tende a promover as conexões entre educação e experiências variadas de vida, não se traduzindo por algo novo.

Os discursos da educação e do trabalho se aderem bem com a ideia de indivíduo incompleto, um legado da investigação psicológica. Segundo Ball (2013), “instituições e governos são cada vez menos responsáveis por seus trabalhadores e cidadãos nesses e em outros aspectos” (p. 146), no que ele denomina de política de aprendizagem ao longo da vida. Tal concepção de aprendizagem atribui ao sujeito uma grande responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento, tirando da educação escolar o foco nesse processo.

Así, la educación permanente deviene la expresión de una relación envolvente entre todas las formas, las expresiones y los momentos del acto educativo. Actualmente la educación ya no se define en relación a un contenido determinado que se trata de asimilar, sino que se concibe en su verdad, como un proceso del ser que, a través de la diversidad de sus experiencias, aprende a expresar-se, comunicar, a interrogar al mundo y a devenir cada vez más él mismo. La educación tiene fundamentos sólidos no sólo en la economía y la sociología, sino en la evidencia aportada por investigación psicológica de que el hombre es un ser inacabado y que solo puede realizarse al precio de una aprendizaje constante. Si esto es así, la educación tiene su sitio en todas las edades de la vida y en la multiplicidad de las situaciones y de las circunstancias de la existencia. Recobra su verdadera naturaleza, que es la de ser global y permanente, y franquea los límites de las instituciones, de los programas y de lo métodos que le han sido impuestos en el curso de los siglos. (Faure, 1972, p. 220).

Em primeiro lugar, como dissemos, o progresso científico e tecnológico e a transformação dos processos de produção resultante da busca de uma maior competitividade fazem com que os saberes e as competências adquiridos, na formação inicial, tornem-se, rapidamente, obsoletos e exijam o desenvolvi-

mento da formação profissional permanente. Esta dá resposta, em larga medida, a uma exigência de ordem econômica e faz com que a empresa se dote das competências necessárias para manter o nível de emprego e reforçar a sua competitividade. (Delors, 1996, p. 104).

Mas a educação ao longo de toda a vida, no sentido em que a entende a Comissão, vai mais longe ainda. Deve fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenômeno da globalização para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e o tempo. As alterações que afetam a natureza do emprego, ainda circunscritas a uma parte do mundo, vão, com certeza, generalizar-se e levar a uma reorganização dos ritmos de vida. A educação ao longo de toda a vida torna-se assim, para nós, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de uma cidadania ativa. (Delors, 1996, p. 105).

Advogando estabelecer uma “nova visão para a Educação para os próximos quinze anos” (UNESCO, 2016, s/n), a Agenda da Educação 2030 reconhece estar “longe de alcançar a educação para todos” (p. iii), levando em consideração o balanço das proposições anteriores gestadas em escala global pelo organismo internacional. A UNESCO afirma ainda se tratar de “uma agenda universal de educação mais ambiciosa para o período de 2015 a 2030” (p. 5). Parece-nos que foi articulada uma cadeia discursiva entre educação permanente e aprendizagem ao longo da vida que tem sido potente para interpelar as políticas de currículo para a formação de professores.

Orientações, proposições e metas tal como as apresentadas no documento Agenda da Educação 2030, indicando projetos para o futuro, sugerem sentidos outros que escapam da ideia de *educação/aprendizagem ao longo da vida* para todos, corroborando com os enunciados dos textos políticos da OEI.

A defesa da qualidade da educação *para assegurar a educação/aprendizagem ao longo da vida* está presente no discurso dos documentos da UNESCO e OEI associada aos resultados do desempenho dos alunos e também professores, enfatizando a formação continuada mais do que a inicial como determinante para a qualidade da formação dos professores. Nos excertos a seguir podemos ver sentidos cambiantes tentando normatizar a docência na sua formação e atuação em diferentes tempos e por diferentes organismos internacionais e seus respectivos textos políticos.

Principio: La profesión docente no estará en situación de desempeñar su misión en el futuro sino a condición de estar dotada y de dotarse a sí misma de una estructura mejor adaptada a la naturaliza de los sistemas de educación modernos (Faure, 1972, p. 300).

Para poderem fazer um bom trabalho os professores devem não só ser profissionais qualificados, mas também beneficiar-se de apoios suficientes. O que supõe, além dos meios de trabalho e dos meios de ensino adequados, a existência de um sistema de avaliação e de controle que permita diagnosticar e remediar as dificuldades, e em que a inspeção sirva de instrumento para distinguir e encorajar o ensino de qualidade. Isto implica, por outro lado, que cada coletividade ou administração local analise de que modo os talentos existentes na comunidade envolvente podem ser postos a serviço da melhoria da educação: colaboração de especialistas exteriores à escola, ou experiências educativas extra-escolares; participação dos pais, segundo modalidades apropriadas, na gestão dos estabelecimentos de ensino ou na mobilização de recursos adicionais; ligação com associações para organizar contatos com o mundo do trabalho, saídas, atividades culturais ou desportivas ou outras atividades educativas sem ligação direta com o trabalho escolar etc. (Delors, 1996, p. 165).

[...] La importancia del profesorado para la calidad de la enseñanza. El cambio educativo, la innovación y las reformas fu-

turas, la calidad de la enseñanza, en síntesis, depende de la preparación y del compromiso de los docentes (OEI, 2013, p. 9).

Garantiremos que professores e educadores sejam empoderados, recrutados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam eficientes e dirigidos de maneira eficaz (UNESCO, 2016, p. iv).

La necesidad de un profesorado bien preparado, motivado y adecuadamente valorado para promover la calidad de educación y su mejora permanente, en consonancia con los objetivos sociales definidos, ha sido reconocida desde muy antiguo y, particularmente, desde el establecimiento de los sistemas educativos liberales, como muestran los primeros estudios e informes educativos como los de la española Institución Libre de Enseñanza – inauguración del curso 1880-81 por Giner de los Ríos – o los estudios más recientes (Informes McKinsey). En este sentido se pronunció también la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación celebrada en 2013 en Salamanca, cuando acordó que el Informe para 2013 se dedicara al desarrollo profesional docente (OEI, 2016, p. 213).

A tensão pela responsabilização do trabalho dos professores em garantir o êxito do desempenho de seus alunos e, consequentemente da escola e educação, o desenvolvimento de sistemas educativos sob a lógica da eficiência e eficácia, necessidades de adaptação do exercício do magistério às demandas da educação, processos de avaliação do desempenho docente e meritocracia produzindo flutuações de sentidos nos discursos do “aprender a aprender” são dirigidos à docência em uma pluralidade de demandas. Inspeção, desempenho, controle, resultados, missão, talentos, compromisso, significantes que circulam por vezes de modo ambivalente pretendendo construir a hegemonia em torno daquilo a que se pretende chegar nesse processo contínuo de formação docente que, a despeito de definições de perfis profissionais, reclama na sua contingência a impossibilidade de um fundamento final

(Lopes, 2014). Essas flutuações, como apontado por Laclau (2013), pretendem fixar parcialmente sentidos da formação de professores no contexto da *educação/aprendizagem ao longo da vida*.

No âmbito da organização curricular, a *educação/aprendizagem ao longo da vida* defende o currículo flexível e as competências e habilidades nos textos políticos com diferentes finalidades sociais, associadas a um modelo curricular integrado e voltadas à capacidade de adaptação como um fundamento da formação. Em uma análise sobre as relações no mundo do trabalho contemporâneo, Sennett (2005) nos adverte que “o tempo da flexibilidade é o tempo de um novo poder” (p. 69) em que “busca reinventar decisiva e irrevogavelmente as instituições” (p. 55) e os sujeitos são estimulados a trabalhar simultaneamente em muitas e diferentes frentes embora sejam educados para que a flexibilidade lhe permita maior liberdade.

[...] É importante que se ofereçam percursos de aprendizagem flexíveis e também o reconhecimento das habilidades e das competências adquiridos por meio tanto da educação formal quando da educação informal (UNESCO, 2016, p. iv).

Sobre el aprendizaje de calidad a lo largo de la vida para todos, en todos los contextos y en todos los niveles educativos, la Agenda 2030 se plantea un mayor acceso en condiciones de igualdad a la formación técnica y profesional, a la educación superior y a la investigación. Además, es importante que se ofrezcan vías de aprendizaje flexibles, así como el reconocimiento, la validación y la acreditación de los conocimientos, habilidades y competencias adquiridos mediante la educación informal y no formal. Estas prioridades están recogidas en la formulación de las Metas generales 2021, concretamente en su Meta 6 “Favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la educación técnico-profesional”; Meta 7 “Ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida”; y Meta 9 “Ampliar el espacio iberoamericano del conocimiento y fortalecer la investigación científica”. (OEI, 2016, p. 28).

Os professores, por seu lado, devem trabalhar em equipe, principalmente no secundário, de modo a contribuírem para a indispensável flexibilidade dos cursos. O que levará à diminuição do insucesso, fará emergir determinadas qualidades naturais dos alunos, e facilitará, portanto, uma melhor orientação dos estudos e dos percursos individuais, na perspectiva de uma educação ao longo de toda a vida (Delors, 1996, p. 27-28).

Destacamos o quanto essas práticas discursivas se retroalimentam numa busca de um monismo para a política global de formação docente. Nosso enquadre faz-nos desconfiar desses projetos redentores sem minimizar as relações de poderes que sustentam um projeto teleológico de tal natureza. No entanto, ainda assim, com toda força que possa ter instituições dessa grandeza os (des) caminhos discursivos operam sem trajetórias objetivas e necessárias que defina previamente a disputa política e seus efeitos. Esses discursos estão sendo significados aqui (OEI, UNESCO) e ali (UE, OCDE, UNESCO também, entre outras), mas sua articulação discursiva só dará na contingência radical, precária e provisória. Qual seria então a relevância de uma investigação com materiais discursivos tão diversos e que visam tal uma diversidade de interesses? Para entrar nessa discussão, convocamos Laclau (2011) e sua defesa da importância dos significantes vazios para a política. *Educação/aprendizagem ao longo da vida* para todos parece-nos instado a orbitar um espaço-tempo global/regional/local pelas políticas curriculares de formação docente em que são empreendidas disputas por significação do que se entende por professor, docência, aluno, escola, educação numa tentativa de alcançar o bem de todos.

Políticas de formação ao longo da vida e a indeterminação: é o que temos para hoje!

A opção por investigar discursivamente os relatórios Faure (1972), Delors (1996), Educação 2030 (2016) chancelados pela UNESCO e por outros tantos documentos chancelados pela OEI passa por in-

investigar pavimentações dos discursos a partir da compreensão/argumentação de suas possíveis redes de sentidos acionadas não só com os discursos acessados nos documentos selecionados como da relação textos/contextos.

Consideramos estratégico investigar as relações desses relatórios com os documentos do espaço ibero-americano e, mais do que isso, com os sentidos que circulam neste contexto que tentam fixar sentidos para políticas curriculares docentes. Mais especificamente, com a cadeia discursiva que dá sustentação para políticas de formação ao longo da vida e ainda, via processos de formação contínua, com os modos de subjetivação do fazer docente. Desse modo, nossas pesquisas realçam sempre o cuidado com respostas de cunho totalizante porque estas se apoiam, em grande medida, numa racionalidade científica. Também, por isso, nos motiva a nos apropriarmos de um léxico vacilante, muitas vezes nebuloso, como o que se encontra em certas passagens deste texto. Nossa pretensão, então, é investigar como se pavimentam discursos em seus (des)caminhos no espaço iberoamericano.

Nossa opção pelos relatórios da UNESCO, tensionados por documentos da OEI e por outros textos curriculares do campo de formação de professores, se deu porque entendemos que os discursos pela formação contínua dos professores estão na mesma cadeia discursiva adotada por essa organização, qual seja a de *educação/aprendizagem ao longo de toda a vida*. Vejamos alguns fragmentos desses textos que nos ajudam a situar a discussão:

El concepto de educación permanente se extiende a todos los aspectos del hecho educativo; engloba a todos, y el todos es mayor que la suma de las partes. En la educación no se puede identificar una parte distinta del resto que no sea permanente. Dicho de otro modo; La educación permanente no es ni un sistema, ni un sector educativo, sino el principio em el cual se funda la organización global de un sistema y, por tanto, La elaboración de cada una de sus partes. Proponemos la educa-

ción permanente cómo Idea rectora de las políticas educativas em los años futuros. Y esto tanto para los países desarrollados como para los en vías de desarrollo. (Faure, 1972, 265).

O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação continuada e permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamaram atenção para esta necessidade de retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender. (Delors, 1996, p. 19).

[...] Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida. (UNESCO, 2016, p. iii).

Aprender a aprender constituye una de las competencias básicas que todos los alumnos deberían lograr al término de su educación obligatoria, pues solo así habrán adquirido la disposición de continuar aprendiendo y gestionando sus aprendizajes a lo largo de su vida. Apenas se pone ya en duda que la educación y el aprendizaje no terminan en los años escolares, sino que las personas deben seguir aprendiendo durante la vida entera. No es posible de otra forma insertarse en el mundo laboral de forma activa y creativa ante la velocidad con la que se generan innovaciones y nuevos conocimientos. (OEI, 2010, p. 130).

Na literatura internacional, autores como Elfert (2015) e Alheit e Dausien (2006) destacam que a política da UNESCO visa promover uma proposta unificadora para a educação mundial

ainda que também defenda a diversidade cultural. Elfert (2015) afirma ainda que outros organismos como OCDE investem em pesquisas de desempenho também visando alcance de todos, e a fixação de uma visão pragmática do mundo e da educação. Para essa autora, os propósitos e os efeitos produzidos por cada uma dessas organizações são diferenciados. A UNESCO, principalmente quando se remete ao Relatório Faure, instaura a ideia da educação permanente sob um viés humanista científico e o relatório Delors, que chega anos mais tarde, reedita essa prática discursiva via *educação/ aprendizagem ao longo da vida* abordando a crise no setor produtivo e no trabalho e difundindo o discurso da sociedade do conhecimento. O relatório Delors reconfigura a discussão e defende quatro pilares para a educação: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a aprender em resposta aos tensionamentos de uma sociedade/economia do conhecimento (só para ser breve, mas já destacando a complexidade dos fatores envolvidos). Cabe dizer que uma investigação discursiva trabalha com certa simplificação do social diante da impossibilidade teórico-estratégica de pleno acesso aos discursos.

Invocamos essas relações, assumindo que também estão espectralmente inscritas nos relatórios Faure, Delors e Agenda da Educação 2030 e nos demais textos políticos da OEI e, mais do que isso, essas marcas discursivas circulam, são traduzidas na relação com outros textos/contextos. Quando tomamos como foco o espaço Iberoamericano, estamos focalizando os textos a partir de sua tradução, apoiados na incorporação de Derrida por Laclau. Em outros termos, na relação entre os discursos da *educação/aprendizagem ao longo da vida* pelos documentos da UNESCO reiterados pelos discursos nos documentos regionais.

Para dar uma ideia da força de certos significantes em suas tentativas de pavimentação discursiva, optamos por trazer fragmentos de diferentes textos políticos em diferentes tempos cronológicos com projetos de mundo ora bastante afastados, ora bastan-

te próximos, reeditando questionamentos nada tranquilos sobre o local/regional/global.

Também convocamos especialmente a noção de antagonismo que vai favorecer a compreensão de determinadas emergências discursivas no campo de FP que constituem também modos de subjetivação docente. Invocamos essas relações, assumindo que também estão espectralmente inscritas nos relatórios Faure, Delors e Agenda da Educação 2030 e nos textos políticos da OEI.

No caso do Relatório Faure realçamos que este documento responde também às questões colocadas pelo maio de 1968 na Europa, um momento no qual estavam em relação tanto referenciais iluministas como posturas revolucionárias críticas que tendem a serem defendidas por políticas ditas de bem-estar social em nome de justiça, equidade, cidadania, direitos humanos, liberdade individual e outras demandas. Assim, o Relatório Faure (1972) incita a leituras de crítica à sociedade, especificamente críticas ao modelo tradicional de ensino em sua relação verticalizada entre aluno e professor. Há questionamento do *status quo* e há uma forte defesa da dimensão humanista e da educação em espaços institucionais. Também cabe investigar sob que argumentos as relações entre trabalho e educação ganham destaque e como elas se unem sem que expressem tanto a dimensão econômica como em outras épocas, nomeadamente nas décadas 1990.

No contexto do Relatório Delors (1996), múltiplas entradas do econômico na dimensão educacional podem ser argumentadas. Esse relatório está imerso numa ampla rede de sentidos. Podemos dizer que são alavancas discursivas que respondem ao crescimento demográfico, às demandas do mercado frente a uma economia globalizada, à emergência de uma economia do conhecimento, a aspectos interculturais da sociedade, às transformações intergeracionais, fortalecimento do setor de serviços, aumento substantivo da expectativa de vida com envelhecimento da sociedade, a emer-

gência da empregabilidade, a universalização da educação, entre outros aspectos e dimensões.

Há vários elementos que se impõem na leitura/análise dos textos cerzindo uma superfície discursiva idiossincrática que, por vezes, captamos alguns sentidos e em outros momentos, sequer somos capazes de percebê-los. Numa certa ousadia, poderíamos também afirmar que há sentidos ausentes-presentes (espectrais), que sequer podemos nomear como as escolhas pessoais dos Senhores Delors, Faure e outros atores desse processo, na defesa de determinado argumento e representando determinada cosmovisão. Argumentamos, com isso, que nossa investigação está marcada pela impossibilidade de objetividade do social, pois não há uma resposta última a essas e quaisquer outras questões.

O que acabamos de ressaltar é a radical condição contingencial, provisória e precária de qualquer discurso e que não há possibilidade de, previamente à hegemonia de dado discurso, determinar seus sentidos. O que temos para hoje? Poderia ser uma pergunta da investigação discursiva. A resposta *prêt-à-porter* seria – indeterminação. Nossa aposta nesta investigação é na possibilidade de ampliação do terreno indecidível para que decisões políticas possam ser tomadas. Essa nos parece ser nossa contribuição para o campo: revolver as condições de emergência de cada discurso e, ao mesmo tempo, (re)colocar essas disputas para que possamos decidir na indecidibilidade. Seguindo na nossa questão de fundo: o que temos? Talvez seja o caso de operar com importantes elementos que visam sedimentar o projeto educativo que se pretende instituir como o da adaptabilidade e da flexibilização das tarefas de cada ator social. Compreender com isso que há, entre outras, uma constante atualização (relação texto-contexto) da agenda econômico-social cujo racional está apoiado na sociedade/economia do conhecimento. Entendemos que coube ao discurso da educação/aprendizagem/formação ao longo da vida abrigar

sob seu manto, além da educação formal, a educação não-formal e a informal. Essa formação discursiva se expande de tal modo que se torna um significante vazio (Laclau, 2011, 2013), ganha ares de completude ao unificar em torno de si “todas” essas formas de educação. Esse discurso se edifica a partir do antagonismo com o sistema tradicional de educação. Assim, figuras de relevo nesse sistema como o professor, cuja função seja a de detentor do saber, vai ser abalada.

Referências

- ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006.
- BALL, S. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University, 1994.
- BALL, S. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. *Educação*. Porto Alegre (impresso). v. 36, n. 2, p. 144-155, mai/ago. 2013.
- CLARKE, M. The other side of Education: a lacanian critique of neoliberal education policy. *The Journal of Educational Alternatives*, v. 1, n. 1, p. 46-60, 2012.
- COSTA, H. H. C.; LOPES, A. C. A Geografia na política de currículo: quando a integração reafirma a disciplina. *Pró-Posições*, v. 27, n. 1, p. 179-195 (UNICAMP. Online), 2016. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 27 nov. 2017.
- CRAVEIRO, C.; LOPES, A. C. Sentidos de docência nos projetos curriculares FHC e Lula. *Revista e-Curriculum* (PUCSP), v. 13, n. 3, p. 452-474, 2015. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/curriculum>>. Acesso em: 27 nov. 2017.
- CUNHA, E; LOPES, A. C. Organização curricular em áreas do conhecimento: o nome da Política Curricular de Ciclos em Rondonópolis - MT. *Revista e-Curriculum* (PUCSP), v. 11, n. 3, p. 826-846, 2013.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, UNESCO, 1996.
- DERRIDA, J. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

- DIAS, R. E. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço Ibero-americano. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, n.11, v.02, ago.2013, Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 27 nov. 2017.
- DIAS, R. E. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço iberoamericano. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 590-604, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 27 nov. 2017.
- ELFERT, M. *Rethinking education: towards a global common good?* UNESCO's New Humanistic Manifesto? 2015. Disponível em: <<https://norrag.wordpress.com>>. Acesso em: 02 fev. 2017.
- FAURE, E. *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. Madrid: UNESCO e Alianza Editorial, S. A., 1972.
- LACLAU, E. *New reflections on the revolution of our time*. London: Verso, 1990.
- LACLAU, E. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- LACLAU, E. *A razão populista*. Tradução: Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Três Estrelas, 2013.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. Tradução de Joanildo Burity, Josias de Paula Jr. e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios, 2015.
- LOPES, A. C. Ainda é possível um currículo político? In: LOPES, A. C.; DE ALBA, A. *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014, p. 43-62.
- LOPES, A. C.. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. (org.). *A teoria do discurso de Ernesto Laclau*. São Paulo: Annablume, 2015a, p. 117-147.
- LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*. Brasília: DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, mai/ago. 2015b.
- MACEDO, E. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista* (UFMG), v. 32, n. 2, p. 45-68, 2016.
- OEI. *Metas 2021: La Educación que queremos para la Generación de los Bicentenarios*. Documento Final. Cepal. OEI. Madrid, España: Secretaria General Iberoamericana, OEI, agosto de 2010.
- OEI. *Miradas sobre la educación en Iberoamérica: desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. Madrid, España: OEI, agosto de 2013.

- OEI. *Miradas sobre la educación en Iberoamérica: avances en las metas educativas 2021*. Madrid, España: OEI, agosto de 2016.
- ONU Brasil. *Novo relatório da ONU avalia implementação mundial dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM)*. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/novo-relatorio-da-onu-avalia-implementacao-mundial-dos-objetivos-de-desenvolvimento-do-milenio-odm/>>. Acesso em: 17 de mar. 2017.
- SENNETT, R. *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Tradução Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- SISCAR, M. Jacques Derrida, o intraduzível. *Alfa*, São Paulo, v. 44 , n. esp., p. 59-69, 2000.
- SOUTHWELL, M. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. In: PEIXOTO, L; MENDONÇA, D. (org.). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 115-132.
- TRÖHLER, D. *Los lenguajes de la educación*. Barcelona: Octaedro, 2013.
- UNESCO. *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción Mundial sobre Educación para Todos Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2017.
- UNESCO. *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação*. Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília: DF, 2016. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278POR.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

FORMAÇÃO, CONVENCIMENTO E MOBILIZAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO POVO NAS INSTITUIÇÕES E REDES ECUMÊNICAS

Joanildo Burity¹

Introdução

O campo do ativismo social passou por fortes transformações nas últimas décadas no que se refere tanto a sua conformação quanto a suas estratégias de mobilização e recrutamento. Do modelo da educação popular às práticas formativas atuais, mudaram concepções sobre o povo e sobre o lugar e o papel das organizações da sociedade civil na produção da mudança. Não podendo mais supor o sujeito popular como preexistente nem como uno e estável, assumiu-se a necessidade de construir o povo por meio de múltiplas interpelações e estratégias de formação. Não apenas – e por boas e más razões – o sujeito-trabalhador foi sendo descentrado como lugar epistêmico e político das aspirações por um mundo pós-capitalista, e mesmo como partícipe de algumas das lutas anticapitalistas e contra formas específicas de dominação contemporâneas, mas o próprio sujeito-Povo, como unidade de forças so-

1 Pesquisador titular e professor do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio, Fundação Joaquim Nabuco. Professor colaborador dos Programas de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política, Universidade Federal de Pernambuco.

ciais definidoras da identidade nacional, perdeu espaço no mundo globalizado e “multiculturalizado”.

O debate sobre a construção do sujeito da mudança tornou-se policêntrico, seja em decorrência desse descentramento intelectual e político, seja pela emergência de vozes não-ocidentais (ou da periferia ocidental – tratadas para todos os efeitos como não-ocidentais). Com ele, não apenas “velhos contendores” voltaram à baila, como na voz das religiões, mas também novas articulações críticas emergiram, com uma crescente crítica pós-colonial se articulando e deslocando a linha divisória de Ocidente/Oriente para Norte/Sul. Sobrepondo-se a essa dupla fronteira se desenvolveu um imaginário de conexão e repartição que uma vez mais retorceu as coordenadas socioespaciais contemporâneas: o da globalização e, com ele, inseparavelmente, o da fronteira global/local. Policentrismo, cruzamento de linhas de fronteira e um efeito de proximidade e conexão que “comprimia” o espaço deram lugar a uma percepção de *enredamento* que passou a descrever novas visões do sujeito popular ou dos sujeitos da mudança, como sujeitos-redes, atores(-em)-rede.

A tarefa *educativa* de construção desse(s) sujeito(s), quer pela *conscientização* de sua posição numa teia de relações de poder que lhes subalternizaria ou excluiria, quer pela *capacitação* para operar num terreno muito mais sobredeterminado do que o da política estatal e o da luta de classes, passou a ser executada por muitas e novas mãos. Formar para aguçar a indignação eticopolítica, desvelar o funcionamento profundo do capitalismo e suas instituições e desenvolver ferramentas estratégicas (metodologias/tecnologias de poder) para a luta, passou a ser um exercício feito em muitos lugares, por diferentes atores e com agendas a um só tempo específicas e ampliadas.

Este texto se propõe a discutir um dos *loci*, nada óbvio e largamente ignorado, dessa trajetória, as *instituições e redes ecumênicas*

no âmbito cristão, a partir de um diálogo com elaborações teóricas surgidas para dar conta do contexto acima introduzido, tais como a problemática do populismo de Ernesto Laclau, a ideia do pluralismo agonístico de Chantal Mouffe e a literatura sobre o liame militância-formação em estudos sobre redes, ONGs e movimentos sociais contemporâneos.

O movimento ecumênico, com sua agenda de promoção da unidade cristã em escala global (*oikoumene* é toda a terra habitada, a casa comum), sempre se constituiu como rede. Sua interpelação de pessoas e pequenos grupos no interior das estruturas eclesiásticas e fora delas cedo teve que envolver modos de pensar e de agir que produziram instituições convencionais (como os conselhos de igrejas, os departamentos de relações ecumênicas de igrejas particulares e as agências de serviço), mas também práticas de criação de conexões intermitentes e fluidas. O ecumenismo também cedo foi atraído para uma agenda de ativismo sociopolítico que se fazia localmente, mas se beneficiava tanto das instituições globais quanto das conexões construídas. Em várias partes do mundo, a partir dos anos de 1950, o ecumenismo foi-se tornando parte do campo democrático-popular, como lócus de uma das articulações da educação popular nos anos de 1960 e 1970 (disseminada por aquelas instituições, seus eventos, assembleias e cursos, ou por iniciativas locais, por vezes informais, e pela participação de militantes ecumênicos em movimentos sociais), apoiando movimentos de descolonização na África e Ásia ou acolhendo uma sensibilidade pós-colonial e de novos sujeitos sociais (etnicidade, gênero, ecologia, sexualidade) nos anos de 1980 e 1990. Sendo em toda parte uma ação de pequenos grupos, o movimento ecumênico é um lócus da articulação entre fé e ação coletiva, de formação de redes, de construção do povo².

2 Sobre essa história pouco conhecida, ver, sobre Brasil e América Latina: Tiel, 1991; Brakemeier, 2001; Couto, 2008; Padilha, 2011; Brito, 2014; Barreto Jr., 2010.

Educação popular, formação como construção de (contra) hegemonia e existência virtual

O campo da educação popular esteve sempre umbilicalmente vinculado à dupla questão da formação do sujeito coletivo e da construção de uma nova forma de sociedade, justa, livre e participativa (Paiva, 1980; Freire, 1981, 1987; Brandão, 1985; Gohn, 2004, 2009; Paludo, 2006). Nos anos de resistência à ditadura militar pós-1964, a expressão definia uma forma de compreensão dessa dupla questão que afirmava a primazia do povo como sujeito da política e que, não sem ambiguidades, admitia o caráter projetual dessa subjetividade popular. Em outras palavras, haveria que se investir num processo de indefinida e, talvez, interminável, formação política para que o povo assumisse o protagonismo da transformação social. Uma priorização, portanto, do “trabalho de base”, ao mesmo tempo de mobilização constante e de educação para a vida ativa (como diria Arendt), para “a luta”. As origens já múltiplas e articuladas na teologia da libertação, em grupos autônomos da esquerda partidária, em coletivos de educadores/as, no novo sindicalismo, tornavam o discurso da educação popular permeado por elementos de romantismo político (expressa em sua ética militante), pela busca de novas formas de articulação entre o trabalho intelectual, a subjetivação popular e a recusa em separar pedagogia e a experiência prática, ainda que fragmentada dos setores populares.

É certo que essa compreensão não se dava nos mesmos termos em que as afirmações acima soam a nós, na segunda década do século XXI. Mais frequentemente, ela se ancorava numa leitura de inspiração marxista de que haveria um descompasso ou distância entre o povo (como Nação, pobres, classe trabalhadora ou o conjunto dos explorados e discriminados) e seus “verdadeiros interesses” ou suas “verdadeiras tarefas históricas”, compreendidas como compromisso com uma pauta anticapitalista, um projeto so-

cialista, ou ao menos uma democracia de massas (sinalizada pelo “basismo” e a bandeira da “democracia participativa”).

A tarefa da educação popular era construir uma espécie de *pedagogia política da articulação*, de tal forma que esse descompasso ou distância fossem desfeitos e um “projeto democrático-popular” emergisse (a caminho da revolução). Em tal pedagogia, a construção do povo teria, é certo, mais o caráter de uma “conscientização” (Paulo Freire) para a autoorganização e autonomia, da qual os intelectuais-educadores seriam apenas mediadores. Mas a intuição articulatória, em sintonia com os marcos do discurso populista vigente, já sinalizava para o caráter internamente diferenciado desse sujeito coletivo e para uma possibilidade de escapar à lógica determinista dos discursos clássicos de esquerda.³

As vicissitudes da construção democrática no Brasil, particularmente a partir de fins dos anos de 1970, nos seus avanços, recuos e impasses, transformaram profundamente a configuração

3 Há aqui um efeito do discurso da educação popular que revela essa articulação, notadamente em sua crítica política da esquerda marxista ortodoxa (i.e., do vanguardismo e do economicismo) e numa glorificação das “bases”, uma primazia do povo como “sujeito de sua própria história”, oriunda das teologias políticas dos anos de 1960 e, particularmente, da teologia da libertação e seu projeto de pastoral popular (cf. Burity, 1994; Freire, 1981; Löwy, 2000; Nascimento, 2009). Este efeito implica uma concepção estratégica tendente a priorizar a luta por fora dos mecanismos institucionais (e mesmo em forte tensão com o partido, como suposto dirigente do processo e ponto focal da relação de representação) e a valorizar a disputa ideológica e a ação cultural como tarefas incontornáveis na construção do novo “projeto de sociedade”. Nos anos de 1980, esta elaboração será fortemente marcada por uma recepção do pensamento gramsciano que fará do campo da “política de base” no Brasil (terreno natural dos ativistas da teologia da libertação, educadores radicais e militantes da esquerda democrática) o lugar por excelência de uma construção democrática orientada pelo conceito de *hegemonia* (Staccone, 1982; Coutinho, 1984; Sader, 1988; Secco, 2002; Semeraro, 2007; Sciarretta, 2015). Mas há outra fonte do discurso da educação popular: a ação pastoral católica pós-Vaticano II que, na América Latina, particularmente no Brasil, levou aos movimentos da teologia da libertação e das comunidades eclesiais de base. Este discurso da libertação tornou-se locus de práticas de organização e mobilização coletivas que deixaram um enorme saldo para a política de bases no Brasil e na América Latina (Queiroz, 1985; Teixeira, 1988; Baldissera, 1988; Burity, 1994; Costa, 2011). Sua contraparte protestante teve nas igrejas e iniciativas vinculadas ao campo ecumênico seu lugar principal, constituindo o campo de uma pastoral popular protestante e de uma teologia da libertação protestante (que remontava ao mesmo processo vivenciado no catolicismo), o que constitui um elo histórico com os temas discutidos neste trabalho.

dos atores coletivos e, certamente, do povo, objeto do discurso da educação popular. Em primeiro lugar, houve uma transição negociada e moderada à democracia política, que não foi liderada pelos setores populares nem se materializou num “projeto popular”. Em segundo lugar, o desfecho do processo expressou uma profunda ambivalência, ilustrada na quase contiguidade entre a aprovação de uma nova Constituição (com fortes tons participativos, afirmação do estado de direito e algumas conquistas claramente oriundas do campo democrático-popular) e a eleição de um presidente oriundo das velhas elites políticas. Em terceiro lugar, o período das primeiras gestões presidenciais eleitas pelo voto popular, coincidindo com o desmonte do chamado bloco socialista (antiga URSS e países da Europa central), impôs uma profunda crise à política de esquerda. Essa crise foi marcada pela fragmentação do campo democrático-popular, o advento do neo-liberalismo e da “terceira via” como projetos eleitoralmente viáveis e uma paulatina, mas pouco refletida e teorizada, absorção da oposição política e de amplos setores do ativismo social radical na luta institucional (eleições, políticas de coalizão, políticas públicas e instâncias consultivas e deliberativas do poder executivo) (cf. Gohn, 2004; Burity, 2006b).

A crise forçou a um realinhamento de forças ao longo dos anos de 1990 que, de um lado, delimitou um novo campo de “educação popular”, doravante redescrito como “educação para a cidadania”, que se manteve, fortemente associado a movimentos sociais radicais, com destaque para o MST (Paludo, 2006, 2008; Pontual, 2005), e, de outro lado, pluralizou definitivamente o campo da representação política (VVAA, 2005, p. 81-128). Em ambos os casos, pluralização significou proliferação de identidades, estratégias e demandas, levando analistas a falar de construção democrática, democratização interminável ou radicalização da democracia, enquanto outros apontavam para a necessidade de “modernizar” os

marcos da ação coletiva e da própria institucionalidade (o que, tal como se deu, quase invariavelmente, significou aproximar-se de um “centro radical” em que se fundiam neoliberalismo e elementos do discurso da terceira via). É do mesmo período uma crescente atenção ao tema da cultura e à valorização da “diversidade cultural”, quer numa chave multiculturalista quer num pluralismo radical (cf. Dagnino, 2002; Scherer-Warren, 2006; Gadea; Scherer-Warren, 2005; Burity, 2002, 2006).

A tensão histórica entre “educação popular” e “educação escolar”, por sua vez, torna-se cada vez menos pronunciada e, de modo instrumental ou teoricamente articulado, o espaço da educação escolar ou formal passa a fazer parte da agenda e das intervenções pedagógico-políticas de ativistas/teóricos da educação popular.⁴ No mundo das ONGs, educação popular, onde ainda se mantém como referência, o faz mais no âmbito da metodologia de trabalho daquelas organizações do que como discurso-contexto de sua identidade (cf. Lyra, 2005; VVAA, 2005).

Um desenvolvimento mais recente do processo se deveu ao profundo impacto das novas tecnologias da informação e da comunicação sobre a política institucional e sobre as formas de expressão e mobilização da vontade coletiva. Esse cenário uma vez mais redefiniu os contornos conceituais e prático-estratégicos do “povo”. A definição da agenda de questões e demandas e a própria conformação da ação coletiva vêm mudando significativamente, por meio de um ativismo virtual de base individual, baseado no efeito quantitativo de manifestações de concordância/

4 Esta aproximação, já defendida por militantes e assessores(as) desde fins dos anos de 1970 (cf. Paiva, 1980; 1987), pode ser observada, por exemplo, na adoção da perspectiva da educação popular como política pública por Paulo Freire, como secretário de educação de São Paulo (1989-1991), na formação da Rede de Educação Cidadã-Recid, nas ações de implementação de políticas de direitos humanos em várias partes do país nas duas últimas décadas e no processo de preparação da Conferência Nacional de Educação de 2014, com a divulgação de um Marco de Referência sobre o tema (Prefeitura de São Paulo 2015; Brasil 2014). Ver também, sobre a Recid: <<http://recid.redelivre.org.br/tag/educacao-popular>> e <<http://recid.redelivre.org.br/o-que-defendemos-2>>.

divergência ou no efeito demonstrativo de tomadas de posição singulares em discussões polêmicas, combinado ou não a formas presenciais de manifestação.

Seguindo uma tendência descrita por Derrida como a “artefatualização” e “atovirtualização” da realidade e da militância (Derrida, 2002; Trivinho, 2012), esse processo não apenas tem impactado a definição de quem é e onde está o povo, como também produzido novas formas de contestação tanto da política tradicional, como da própria realidade desse ator popular virtual. Como em tantas outras situações, a virtualização da ação coletiva não define necessariamente atores emancipatórios. Antes, mobilizações e articulações das mais diversas orientações ideológicas e políticas têm se valido dos recursos virtuais, especialmente as chamadas mídias sociais. Nessa nova determinação do lugar e da forma como se constroem e aparecem novos atores sociais ganha espaço uma forte tendência anti-institucional, expressa numa desassociação frente aos mecanismos de representação política tradicionais (não somente os eleitorais, mas também o da palavra autorizada de lideranças formais de organizações sociais ou associações civis de vários tipos) e na pretensão de apresentação direta (em contraste com a mediação representativa).

Mais do que isso, a artefactualização/atovirtualização da realidade é filtrada, refratada por uma injunção de concretude que é dita/marcada pela referência ao nacional, ao regional, ao local, ao imediato (novamente Derrida – cf. 2002, p. 87). De um lado, a representação dessa realidade deixa de lado muitos acontecimentos e ações que ocorrem no mesmo tempo, mas em dimensões ou com vistas a incidir sobre práticas sociais/institucionais de diferentes níveis – relações interpessoais, interorganizacionais, internacionais. Muita coisa que se passa “no cotidiano” permanece invisível ao olhar público da mídia e das instituições que *produzem* o público como estatal e nacional. De outro, a atualidade é marcadamente etnocêntrica – é o que nos interessa como habitantes de

uma cidade, de um país. Dupla concentração de como percebemos o real (da ação coletiva): pela mídia e pelo marco nacional-estatal.

Mas há outra tendência que se pode identificar como resultado cumulativo da crise dos anos de 1990 e da virtualização da ação coletiva, expressa por meio dos significantes “rede(s)” e “parceria(s)” (cf. Castells, 1996; Burity, 2000, 2006; Gohn, 2004; Luna, 2005; Scherer-Warren, 2006; Bringel; Falero, 2008). Tendo iniciado como busca por horizontalizar relações de poder no duplo sentido de relações entre parceiros e relações entre Estado e sociedade civil, a construção de redes tem se transformado a um tempo numa estratégia e num componente de repertórios de ação coletiva. O discurso das redes e parcerias não se deteve no campo da militância social, tendo-se desenvolvido uma intensa reapropriação do mesmo no discurso da gestão empresarial, inclusive com o surgimento de iniciativas corporativas de provisão de serviços sociais. Para mantermo-nos no contexto do ativismo social, três ordens de considerações têm levado ao acionamento do recurso às redes e parcerias: (a) por necessidade, a partir de diagnósticos sobre a desproporção entre os recursos organizacionais disponíveis e a amplitude dos objetivos e tarefas que se colocam para associações, organizações e movimentos sociais, e a vantagem de agir em parceria com outras congêneres; (b) por razões instrumentais, baseadas em cálculos quanto aos menores custos e maior efetividade de ações realizadas em rede ou através de parcerias; (c) por estratégia, a partir de uma concepção articulatória da ação coletiva, que valoriza os múltiplos vínculos, a desconcentração das relações de poder e a tendência à dessubstancialização das fronteiras que definem o ator coletivo (para além de marcos institucionais-legais, formalização em estruturas fixas de deliberação e definição prévia de quem e quantos podem ser reconhecidos como “membros”).

Nesse processo, a educação popular, como discurso de formação do povo como sujeito transformador experimentou múltiplas redefinições, mas certamente perdeu importância ou mesmo foi

abandonada como uma concepção em descompasso com os novos tempos (Gohn, 2004, p. 25; Pontual, 2005). Outras linguagens da mobilização social ocuparam espaço e o campo, quando não foi circunscrito aos embates disciplinares da educação, “regionalizou-se” no âmbito de alguns movimentos sociais.

No bojo das mudanças vividas pelos movimentos e organizações de ativismo social desde os anos de 1990, os processos de formação da vontade coletiva incorporaram tanto o imaginário e a estratégia das redes quanto a realização de práticas formativas com vistas a difundir agendas e repertórios de ação (portanto, de caráter mobilizador) ou, eventualmente, a recrutar novos ativistas entre públicos sensibilizados ou beneficiados pelas ações e serviços. Participar de redes, construir redes e forjar parcerias (de caráter mais pontual) tornaram-se práticas crescentemente internalizadas na sociedade civil organizada e nos movimentos sociais, impactando a forma organizativa e a estratégia de ação dos novos atores coletivos (inclusive no âmbito do movimento operário – cf. Melucci, 1996; Bringel, 2010; Alcântara, 2015; Burity, 2015; Arditi, 2016). Por outro lado, a realização de ações formativas – com uma crescente imbricação, se não com a educação formal (escolas ou universidades), ao menos com saberes acadêmicos cidadãos e ativistas. Nos dois casos, a lógica hegemônica tornou-se um marco generalizado da ação, quer através da construção de equivalências entre demandas ou da marcação de diferenças, quer por meio do recurso associativo no qual a formação de uma rede (um ator coletivo) constitui uma estratégia de interpelação de um campo de atores e práticas para certa agenda ou luta envolvendo uma pedagogia política da articulação.

Identities e povo, da resistência à pluralização

Desde uma perspectiva analítica, este processo – muito menos “ar-rumado” e coerente do que a narrativa anterior deixa crer – pode

ser interpretado na linha da formação de identidades políticas e da construção de *sujeitos-povo*, que não se confundem com a clássica definição de “nação”, na obra de Ernesto Laclau.

Segundo Laclau:

[...] É no nível de uma história fatural e contingente que devemos buscar as condições de existência de qualquer objetividade que possa existir. E como esta objetividade tem uma identidade puramente relacional com respeito a suas condições de existência, isto significa que a identidade ‘essencial’ da entidade em questão será sempre transgredida e redefinida (1993, p. 39).

A formação do povo se relaciona a processos de questionamento do *status quo*, com vistas a uma nova formação social em descontinuidade com o vigente. O “povo” não é o pressuposto da nova formação social, seu ator “natural”, mas o nome do coletivo que se articula por uma nova ordem, quando esta ainda é uma aspiração ou demanda. Isso é importante, porque a utilização da categoria, em Laclau, não está em continuidade com representações tradicionais – e essencialistas – do povo, que o tomam como previamente constituído aos discursos que o nomeiam ou buscam expressar/representar. De um lado, “povo” é uma categoria relacional, portanto, não descreve uma identidade plenamente constituída. Tampouco se pode manter a ideia de povo como recobrando todos os “de baixo” numa dada formação social nacional. De outro lado, ao longo de um período de luta pela nova ordem almejada, o povo se recompõe e se modifica, seja em termos dos agentes e grupos que com ele se identificam, seja em termos da identidade que se constitui *entre aqueles* (e em contraposição a um “outro” também cambiante).

A unidade desses atores coletivos se dá pela *articulação* entre suas demandas (Laclau, 2005, p. 98). Articulação produzida, por um lado, por uma delas que se “metaforiza” ou “amplia” para dar conta das demais, produzindo uma equivalência entre elas, e por ou-

tro lado, por sua comum referência a uma ordem insensível, ameaçadora, exploradora etc. Essa ordem não precisa coincidir com “o Estado”. Pode se tratar de um estado de coisas, uma situação.

A unidade é construída, nessas circunstâncias, fatural e continuamente. Não é simplesmente imaginada ou proposta, é vivenciada. Segundo Laclau, “‘o povo’ não constitui uma expressão ideológica, mas uma relação real entre agentes sociais. Em outros termos, é uma forma de construir a unidade do grupo” (Laclau, 2005, p. 97). Mas essa unidade popular não está predefinida por nenhum mecanismo estrutural subjacente. As demandas não são semelhantes, comuns, harmonizáveis por si próprias. São articuladas.

O ator-povo que resulta da articulação é o resultado de uma *nomeação* (Laclau, 2005, p. 10) – no duplo sentido português de uma atribuição de nome e da construção de uma relação de representação. Nesse sentido, a nomeação é um efeito de identificação, portanto, o nome de uma relação dos muitos em termos de um (destes). Esse processo nunca está completo e dado de uma vez por todas. E embora Laclau, em *Razão Populista*, pareça reservar o nome “povo” para o “momento de cristalização” em que “[o] que era simplesmente uma mediação entre demandas adquire agora uma consistência própria”, uma parte (*plebs*) pretendendo ser a totalidade (*populus*), ele não se fecha à possibilidade de que algo menos que uma referência a *toda* a ordem social possa definir *um* povo (Laclau, 2005, p. 122-124). Em outras palavras, há uma oscilação sutil entre *o* povo e *um* povo, que dá a entrever duas formas de compreender o que está em jogo na construção política dessa categoria.

Além do mais, como Laclau admite, a fronteira dicotômica que define uma identidade popular não é única, nem fixa, em contextos concretos, por exemplo, quando demandas democráticas são disputadas por projetos rivais, ou quando diferentes maneiras de construir o povo estão em disputa pela hegemonia de uma demanda (Laclau, 2005, p. 157, 164, 165). Isso significa que os

mesmos “temas” ou significantes podem estar sendo mobilizados pelo discurso ecumênico tanto quanto por outros – problemática do significante flutuante, em Laclau – deixando em suspenso quando/como “o” ou “um” povo se constitui como ator “estável” (cf. Laclau, 2005, p. 192).

Laclau continua:

Não existe nenhuma intervenção política que não seja até certo ponto populista. Entretanto, isto não significa que todos os projetos políticos sejam igualmente populistas; isso depende da extensão da cadeia equivalencial que unifica as demandas sociais. [...] Mas certa classe de equivalência (certa produção de um “povo”) é necessária para que um discurso possa ser considerado político. (Laclau, 2005, p. 195).

O caráter flutuante das demandas pelas quais se busca construir um povo é, a meu juízo, o que constitui a condição de emergência da formação como tarefa política em contextos concretos. E como não está dado previamente quem ou que discurso assumirá essa tarefa e visará, portanto, incidir na hegemonização das demandas populares, abre-se um campo analítico para pensar o lugar de um discurso singular como o ecumênico nesses contextos.

Nos termos da análise acima, o ecumenismo, objeto de análise neste trabalho, pode ser visto como um discurso duplamente centrado na temática/categoria da *relação*. A relação é a matéria mesma que o distingue. O foco do ecumenismo na “unidade cristã”, embora possa se basear, numa de suas expressões, numa metafísica da unidade subjacente, preexistente, holística, mais frequentemente, na prática, está colocado na relação. Ecumenismo é construção de relações de equivalência entre as diferenças cristãs e, ao longo de sua história já secular, entre as diferenças religiosas e não – ou irreligiosas (macroecumenismo ou “diálogo interreligioso”), questionando os efeitos de fronteira que as separam e propondo outras fronteiras. Ecumenismo é, além disso, o nome do “lugar” em que essas diferenças se reconhecem como equivalentes em re-

lação ao que produz suas divisões (o dogmatismo, a intolerância, a violência, a opressão).

Por outro lado, essa caracterização do ecumenismo inspirada em Laclau rejeita sua caracterização apenas como abordagem pacificadora, “holística” (isto é, supondo um todo que se desdobraria em diferenças funcionais, ou que governaria desde um centro duro as relações entre as diferenças). O ecumenismo contemporâneo, com sua ênfase no reconhecimento das diferenças, pode ser pensado em chave holística, mas as experiências concretas de articulação ecumênica, mais frequentemente, revelam a necessidade de produção (ativa) da convergência, ou seja, como “uma diferença que, sem deixar de ser *particular* [cristã ou mesmo, às vezes, certo tipo de cristianismo, católico, protestante, ortodoxo], assuma a representação de uma totalidade incomensurável” (Laclau, 2005, p. 95). O ecumenismo não é a tradução espontânea da identidade cristã, nem, em suas inserções sociopolíticas, é facilmente reconhecido como sequer presente no campo dos atores – ou mais precisamente – das demandas conducentes à construções do povo. O engajamento ecumênico, por exemplo, desde os anos de 1990, o aproxima fortemente de uma postura pós-colonial, ecológica, anticapitalista, crítico da globalização neoliberal/alterglobalista, pró-igualdade de gênero, antirracista, de defesa das populações tradicionais, o que o situa no cruzamento de múltiplas formas de antagonismo, dentro e fora das igrejas cristãs. A unidade a que apela é uma interpelação ao que não aguarda para ser despertado. Trata-se de uma unidade que ele encarna em sua particularidade, de forma frágil e minoritária, desde dentro de relações de equivalência que se constituem concretamente.

Como argumentarei em seguida, a sensibilidade do ecumenismo para a importância da construção da unidade, como articulação, e para o reconhecimento das diferenças (para além do meramente religioso), o tem posicionado, há décadas, no campo em que ações de *formação* do povo e de *articulação* de demandas po-

pulares têm sua participação e sua repetida “oferta” de ser uma superfície de inscrição dessas demandas, enquanto discurso *cristão e popular*. Porque o ecumenismo não pode supor nem a “vontade de unidade” nem a identificação consigo como lugar/representação da unidade, a formação torna-se uma de suas estratégias necessárias, como educação popular (articulação de demandas populares, na terminologia laclauniana) ou como política de reconhecimento (articulação de demandas democráticas, *idem*).

Redes ecumênicas, saberes em disputa e o povo a partir da religião minoritária

O campo das religiões, no contexto empírico e teórico acima delineado, aparece ao mesmo tempo como caso de pluralização e sobredeterminado por dinâmicas e discursos originadas em outros contextos sociais. Como caso de pluralização, duas formas de diferenciação emergem: (i) entre diferentes tradições denominacionais (doutrinárias e éticas); (ii) entre diferentes dinâmicas institucionais (especialmente a distinção entre estruturas eclesiais oficiais e organizações autônomas, em formato de associações civis, redes ou grupos de militância informais).

Pluralização, portanto, não é apenas um processo *horizontal*, de multiplicação contígua de grupos e organizações com perfis e práticas distintos e autorreferentes. É também um processo *transversal* de multiplicidades internas a cada manifestação horizontal e de interconexões diferenciais. Portanto, um processo de *articulação*, que melhor seria descrito como uma teia multidimensional de relações entre pessoas, grupos, organizações, repertórios de ação e práticas ético-políticas, na qual circulam, adensam-se e transformam-se (por tradução, redescricao ou reinvenção) em discursos de ativismo social.

Esse feixe de relações abre as fronteiras discursivas e organizacionais, permitindo difusões e apropriações de energias, práticas,

visões, valores de outros lugares, o que torna os contextos religiosos pluralizados lugares em que se replicam e redefinem parcialmente (em seu conteúdo e/ou forma) disputas por voz, posição e influência definidas em outros contextos sociais. Sobredeterminação de práticas e vozes laicas e religiosas.

O campo ecumênico, nesse sentido, não só nos parece um excelente caso dessa heterogeneidade, produzida por pluralização e sobredeterminação. O próprio sentido de “ecumênico” se transforma aí, ampliando a identidade ecumênica dentro do cristianismo e para além do cristianismo. *Dentro* do cristianismo, evangélicas, pentecostais, liberacionistas, liberais, pós-liberais, anarcocristãos, se agrupam de diferentes maneiras – ou se opõem de outras tantas – e se envolvem em *relações ecumênicas* concretamente, mesmo quando não sancionadas pelo discurso oficial de suas igrejas. Ecumenismo, em sentido estrito, intracristão, articulando posições para além das fronteiras denominacionais e das divisões teológicas e éticas historicamente existentes. *Para além* do cristianismo, aqueles mesmos grupos interagem ou o fazem já como movimento ecumênico, coparticipam com gente de outras religiões e de nenhuma, gente de outras ideologias, gente de outras identidades de militância. O efeito de fronteira que produz e transforma o ecumenismo é dado pelas demandas em questão, pelos antagonismos que elas a um tempo expressam e produzem.

Por outro lado, o ecumenismo sempre se apresentou como um *localismo globalizado*. Duplamente: como afirmação de uma identidade ecumênica local que evidenciaria a presença do ideal ecumênico e como parte de um movimento que afirma a missão universal da igreja cristã, mas que concretamente surgiu desde a Europa ocidental, em dados momentos e lugares. Assim, a dimensão transnacional sempre esteve presente no movimento ecumênico, por razões intrínsecas a seu projeto e identidade. Transnacionalismo, em se considerando que a tensão entre lugar (nacional) e projeto (global) está na origem do movimento – a despeito

de seu ideário não-local, que sempre esteve presente como “reserva imaginária” para militantes menos apegados às estruturas eclesiais, o movimento ecumênico tendeu a construir formas organizativas assentadas em referências nacionais e regionais (via conselhos nacionais e continentais de igrejas). Transnacionalismo, ainda, pela ativação frequente de conexões entre organizações (ou setores destas) e ativistas em encontros internacionais, em comissões criadas para explorar certos temas ou pela atuação mediadora de instituições do movimento ecumênico em processos sociopolíticos concretos.

À primeira vista, *por sua vocação*, o ecumenismo pareceria contradizer o argumento desenvolvido até aqui. A busca das *convergências subjacentes* às divergências ou paralelas a elas, o esforço de *pacificação e mediação* de conflitos, a afirmação da *unidade fundamental* seja dos cristãos, seja da própria humanidade, a invocação de um *poder-serviço*, que se recusaria a ser instrumento de dominação, colocariam o discurso ecumênico noutro paradigma. No entanto, essa visão irênica do ecumenismo em nada corresponde à realidade. Tanto histórica como contemporaneamente, a afirmação ecumênica define fronteiras e confronta-se com adversários religiosos e não-religiosos.

O ideal ecumênico emerge, em primeiro lugar, a partir de um diagnóstico das divisões e dos conflitos entre os cristãos e cedo teve que haver-se com tais como *mais uma posição* (ainda que orientada para sua pacificação). O movimento ecumênico também, ao longo de sua trajetória, desenvolveu uma apreciação das diferenças como base para a construção de sua identidade que levou à formulação de teologias pluralizantes duramente atacadas por fundamentalistas ou questionadas por moderados (normalmente por razões de eclesiologia denominacional ou de concepções proselitistas). Essa apreciação pela pluralidade não impediu que a teologia da libertação e outras formas de teologia política do século XX fossem solidamente incorporadas ao pensamento

ecumênico, reforçando sua dimensão agonística e não somente pluralista (Cf. Hortal, 1996; Vercruyssen, 1998, p. 47-98; Briggs *et al.*, 2004; Sinner, 2012).⁵

Mas é na prática do engajamento social e político que a ambivalência do discurso ecumênico emerge com mais força. Nesse contexto, o ecumenismo cedo tornou-se um lugar de ativismo e de radicalização teológica que deslocou permanentemente sua identidade entre o chamado à unidade e o compromisso com setores concretos das sociedades nacionais marcados pela opressão, discriminação ou vulnerabilidade. O desenvolvimento de uma ética social e de um engajamento ecumênicos críticos do desenvolvimento, do capitalismo, da globalização, da pobreza, e afirmativa da pluralidade social e cultural se deram em contextos agonísticos ou antagonísticos (inclusive revolucionários), nos quais a *posição* ecumênica raras vezes buscou a neutralidade.

A participação nas lutas sociais dos países latino-americanos, nas lutas por independência na África e Ásia, nos conflitos no Oriente Médio, nos organismos multilaterais de promoção do desenvolvimento e em iniciativas globais recentes (como o Fórum Social Mundial e múltiplas plataformas de movimentos sociais transnacionais contemporâneas), situam claramente o ecumenismo como uma posição agonística em cenários de disputa. Sem prejuízo de sua pregação pluralista, mas tensionando com ela muitas vezes, esse perfil *situa* o movimento ecumênico no ato de traduzir sua inspiração teológica em marcos de ação ético-políticos (cf. Gurney, Hadsell e Mudge, 2006; Sinner, 2012; Kinnamon, 2015).

O ecumenismo, assim, exhibe a marca clássica do ator hegemônico numa leitura laclauiana: uma particularidade que *se apresenta* como capaz de representar/encarnar o conjunto das demandas por acolhimento, reconhecimento, dignidade, igualdade, justiça etc.,

5 Esta referência à articulação entre pluralismo e agonismo baseia-se nas leituras próximas, mas distintas, de Chantal Mouffe (2005; 2013) e William Connolly (2005; 2012). Ver também, Howarth 2008.

em situações concretas. Talvez a única qualificação a fazer aqui seja a da insistência em não se tornar a particularidade hegemônica, mas em apontar para a dinâmica articulatória da hegemonia, uma posição decorrente de uma certa consciência minoritária (um tipo de antivanguardismo) e de uma marca liberal-pluralista do ecumenismo euroamericano. Fixar a identidade ecumênica em termos de sua autoapresentação pacificadora ou da bandeira da unidade apenas não só distorce, mas também oblitera a compreensão desta dinâmica particular/universal marcada pelo conflito.

Na pesquisa em que se baseia a presente discussão, foram identificadas instituições e redes ecumênicas e organizações cuja atuação as coloca regularmente frente a uma pluralidade de posições religiosas e não-religiosas seja em nível de serviços oferecidos seja de articulações temáticas em vista de potencializar sua atuação.⁶ Ecumênicas, portanto, por sua prática, quando não também por seu imaginário ético-teológico. O estudo envolve exemplos de

6 Em caráter puramente indicativo, listo a seguir as instituições pesquisadas, a partir das quais a questão da formação tal como colocada neste trabalho foi elaborada: (1) Brasil: A Rocha Brasil, Caritas, Centro de Estudos Bíblicos (CEBI), Coordenadoria Ecumênica de Serviço (Cese), Centro Ecumênico de Serviço à Evangelização e Educação Popular (Ceseep), Centro Indigenista Missionário (Cimi), Christian Aid-Brasil, Conselho Latino-Americano de Igrejas-Brasil (Clai-Brasil), Conselho Nacional de Igrejas Cristãs (Conic), Diaconia, Fórum Ecumênico Brasil (FE Aliança ACT), Fundação Luterana de Diaconia, Rede Jubileu Sul, Koinonia – Presença Ecumênica e Serviço, Processo de Articulação e Diálogo (PAD), Rede Ecumênica da Juventude, Rede Religiões por Direitos, Tearfund, Visão Mundial; (2) Argentina: Asociación Ecuménica de Cuyo, Comisión Argentina para los Refugiados y Migrantes (Caref), Caritas, Centro Ecuménico Cristiano de Córdoba, Centro Nueva Tierra, Centro Regional Ecuménico de Asesoría y Servicio (Creas), Diálogo 2000, Federación Argentina de Iglesias Evangélicas (Faie), Fundación Protestante Hora de Obrar, *Grupo de Estudios Multidisciplinarios sobre Religión e Incidencia Pública (Gemrip)*, Instituto de Cultura Popular (Incupo), Red Jubileo Sur, Servicio de Paz y Justicia (Serpai); (3) Reino Unido: Anglican Alliance, A Rocha International, Caritas Social Action Network, Catholic Agency For Overseas Development (Cafod), Catholic Association for Racial Justice (Carj), Christian Aid, Church Action on Poverty, Churches Together in Britain and Ireland (CTBI), Citizens UK, Ekklesia, Green Christian, Jubilee Debt Campaign, Refugee Support Network, Tearfund, World Vision. De caráter global, a ACT Alliance está presente nos três países estudados, através de várias das organizações selecionadas, e foi também incluída no estudo. Algumas das organizações acima, e mais ainda as redes mencionadas, não têm na identidade religiosa (mesmo ecumênica) seu perfil principal ou sua apresentação pública, mas têm vinculação/participação ecumênica em sua origem ou governança.

três países, Brasil, Argentina e Reino Unido, adotando uma perspectiva comparativa. O foco, entretanto, aqui, não será o de explorar as múltiplas implicações desse engajamento, mas um aspecto muito particular dele, a saber, a dinâmica da construção do lugar da *agência agonístico-pluralista* ecumênica, do “povo” do discurso ecumênico, através das práticas formativas desenvolvidas por organizações e redes ecumênicas (tal como acabo de defini-las).

Não é possível, nos limites deste trabalho, caracterizar as organizações e redes de *per se*. Empregarei, portanto, um recurso sintético de exposição, agregando perfis e tendências identificáveis a partir do procedimento analítico (e comparativo). Embora haja óbvios riscos de simplificação (ou, ao contrário, de generalização) indevida nesse recurso, a vantagem é de poder oferecer uma análise ancorada em mais do que estudos de caso, na reconstituição de um campo de práticas, cuja invisibilidade ou percepção fragmentária é precisamente o que o projeto mais amplo e este capítulo, em particular, pretendem questionar. Destacarei, em seguida, três pontos que se depreendem da análise dos sites dessas organizações e redes e da realização de entrevistas com lideranças ou técnicos.

O primeiro aspecto a ressaltar é o vasto rol de áreas e temáticas nas quais atuam as organizações e redes pesquisadas. Não há qualquer denominador comum, nem mesmo em termos da compreensão de ecumenismo que perpassa a atuação e a identidade daquelas. Embora haja ênfases conjunturais que parecem hegemonizar o discurso ecumênico, elas não são universalmente assumidas, nem da mesma maneira, quando o são. Hoje as questões de justiça ambiental, étnica e de gênero parecem galvanizar muito da energia do movimento ecumênico, mas ênfases clássicas no tema da pobreza e da solidariedade permanecem. Em todo caso, o perfil ecumênico e a adesão a valores ecumênicos são ubíquos, mas funcionam ao modo das semelhanças de família wittgensteinianas. Em vão se procurará encontrar uma identidade, em sentido tradicional.

Por outro lado, não apenas as articulações entre organizações ecumênicas, quanto o que entre elas se reparte como ecumênico, são objeto de investimentos contextuais e relacionais. Contextuais, em razão do localismo globalizado que o ecumenismo encarna historicamente, não havendo jamais um lócus centralizado de irradiação (nem mesmo quando falamos de organizações católico-romanas⁷). Relacionais, porque o que define o vínculo e o conteúdo ecumênico decorre de antagonismos e deslocamentos postos por atores e situações, o que também permite entender que o campo ecumênico não se constitua apenas por organizações religiosas ou mesmo oficialmente ecumênicas.

Esse cenário resulta numa complexa arquitetura de redes, multidimensional, por vezes fractal ou feita de sobreposições parciais. Entidades locais/nacionais participam de redes domésticas e redes globais, as quais possuem composições nunca exclusivas e frequentemente elas mesmas se articulam em metarredes (redes de redes), de modo *ad hoc* ou em bases duradouras. Os critérios de articulação de redes e entre redes dizem respeito a origens confessionais, fontes (ou modalidades) de financiamento, campos temáticos, países/regiões de atuação, emergências, vínculos multilaterais, atores de preferência etc. Há ainda vínculos intermitentes ou temporários, em função de convergências contingentes. Em todos os casos, a formação de redes diz respeito tanto à magnitude dos desafios ou da ameaça a enfrentar quanto à necessidade de compartilhar recursos crescentemente escassos e potencializar equipes diminutas.

⁷ É significativo que haja numerosas agências de ação social católicas, não apenas de perfil nacional, mas mesmo as que atuam em escala internacional. Caritas é efetivamente uma rede, não mais uma organização, com variações profundas entre suas versões nacionais e regionais. A necessidade de uma articulação global de agências católicas para ações de desenvolvimento, a CIDSE (www.cidse.org), para coordenar ações em 120 países, quando em grande parte deles a Igreja possui suas próprias estruturas de ação sociopolítica e quando mais de uma das 17 agências atua em vários desses países em projetos distintos, reforça a ideia de uma dispersão identitária.

Em segundo lugar, há uma reivindicação de que as *ações* dessas organizações e redes, quando não suas próprias *estruturas*, estão *enraizadas nas bases* das sociedades onde operam, por meio de processos regulares de presença, consulta, participação e compartilhamento de informações e recursos. Essa presença capilarizada não é, necessariamente, direta, sendo mais frequente, dado o pequeno porte e complexidade organizacional, que parceiros beneficiados com recursos e possuindo sua própria base de operação realizem as ações. Desde macrorredes (ou organizações) globais, como a ACT Alliance, a Rede Jubileu Sul, Christian Aid, Cafod ou a Caritas, a redes nacionais, como a Rede Ecumênica da Juventude, Serpaj ou a Catholic Social Action Network, dependem dos vínculos com entidades ecumênicas ou laicas em parceria para “fazer coisas” (prestar serviços, mobilizar/articular ou desenvolver capacidades). ACT Alliance, que envolve 144 organizações-membro e atua (somente) através delas em 120 países, por exemplo, assim reivindica sua inserção concreta:

A Aliança ACT está profundamente enraizada nas comunidades que serve. Ela ganhou a confiança e o respeito das pessoas locais muito antes de grandes intervenções internacionais ganharem proporções, e permanece firme em seus compromissos com a base por muitos anos depois de a atenção mundial se dirigir a outras áreas. (Tradução nossa).⁸

A ação de ACT Alliance,⁹ uma iniciativa de agências ecumênicas de cooperação para o desenvolvimento e ação humanitária e

8 ACT Alliance is deeply rooted in the communities it serves. It has earned the trust and respect of local people long before large international interventions scale up, and remains steadfast in its grassroots commitments for many years after world attention has shifted elsewhere. (Disponível em: <<http://actalliance.org/about>>. Acesso em: 06 jun. 2017).

9 “ACT” é um duplê de sigla e slogan: *Action by Churches Together*, nome de uma rede internacional de organizações ecumênicas vinculadas ao Conselho Mundial de Igrejas e à Federação Luterana Mundial, e também uma afirmação: as igrejas *agem (act)*, em inglês) juntas e conjuntamente com outros atores sociais. A Aliança, resultante da fusão de redes distintas de agências humanitárias e de agências de cooperação para o desenvolvimento ecumênicas, em 2009, originou-se tanto de fatores contingentes – crescente dificuldade de captação de recursos e de sustentação das estruturas de atuação (equipes, instalações,

suporte institucional do Conselho Mundial de Igrejas, está presente nos países estudados através de Christian Aid (Reino Unido); Creas e Fundación Hora de Obrar (Argentina); Diaconia, Fundação Luterana de Diaconia, Koinonia e Coordenadoria Ecumênica de Serviço (Brasil). Estas organizações, por sua vez, atuam internacionalmente¹⁰ ou nacionalmente, de forma direta ou apoiando iniciativas de organizações locais e movimentos sociais. O mesmo se pode dizer da Aliança Anglicana e do Processo de Articulação e Diálogo-PAD.¹¹ Organizações de caráter global, como Christian Aid, Visão Mundial, Tearfund e Caritas, ou nacional, como Cese, Serpaj, Incu-po ou Citizens UK, têm a mesma orientação, apoiando projetos e iniciativas de organizações parceiras (religiosas e laicas) locais.

Essa inserção envolve ainda uma grande valorização da *incidência pública* e da promoção de direitos (*advocacy*), por meio da qual o peso da inserção em rede e as conexões transnacionais existentes (via agências de cooperação ecumênicas ou redes

projetos financiados) – quanto da oportunidade de dar maior peso e escala a ações que muitas vezes se duplicavam, gerando ineficiência e fragmentando seu impacto. Ver o histórico de fundação da Aliança em <<http://actalliance.org/wp-content/uploads/2015/09/ACT-Founding-document-ENG.pdf>>.

10 Christian Aid atua em 10 países da América Latina e Caribe, além de países na África, Oriente Médio e Ásia, num total de 38 países. No Brasil, 15 instituições parceiras (organizações ecumênicas, ONGs e movimentos sociais) realizam trabalhos focados no enfrentamento da desigualdade étnico-racial e de gênero e na promoção de justiça ambiental com apoio de Christian Aid (cf. <<http://www.christianaid.org.uk/whatwedo/the-americas/brazil.aspx?Page=2>>). Um escritório nacional é mantido em São Paulo, onde também está a representante para América Latina e Caribe da agência. Creas, baseado em Buenos Aires, atua em 11 países da América Latina e Caribe, realizando “ações de cooperação, desenvolvimento de capacidades e produção de conhecimento para gerar e sustentar processos de mudança na América Latina e Caribe”. (<<http://creas.org/acerca-de-creas/>>). Ver mais em <www.christianaid.org> e <www.creas.org>.

11 A Aliança Anglicana é uma articulação global de 5 agências de desenvolvimento e serviços nacionais de ação social de 38 igrejas (províncias, por vezes plurinacionais) e 6 organismos extraprovinciais anglicanas, atuando na coordenação e desenvolvimento de capacidade em ações de desenvolvimento, advocacia e ajuda humanitária (<<https://anglicanalliance.org/about>>). O PAD é uma rede criada em 1996, no Brasil, a partir de agências ecumênicas europeias de cooperação internacional. Seu papel é de articular as organizações parceiras brasileiras, colaborar em ações de incidência e desenvolver capacidades. Mais de 70 parceiros ecumênicos e laicos são apoiadas hoje com recursos de 3 agências – Christian Aid (Reino Unido), Pão para o Mundo (Alemanha) e HEKS (Suíça) – ver <<http://www.pad.org.br>>.

transnacionais e globais temáticas de ativismo social) permitem o lançamento de iniciativas em plano transnacional; o acompanhamento, a pressão qualificada e a sensibilização além das fronteiras nacionais em temas privilegiados pelas entidades. Essa é uma área presente em todas as organizações e redes pesquisadas, o que as situa permanentemente no espaço público e estabelece uma relação de distância e aproximação do estado e de organismos internacionais e multilaterais nos quais políticas e ações estatais (ou que envolvem o estado nacional como alvo) são propostas, definidas e/ou implementadas.

Em terceiro lugar, em quase toda parte há uma consciência da necessidade de *capacitação/formação de ativistas*, seja no âmbito local de atuação (parceiros e beneficiários), seja das próprias equipes técnicas que implementam projetos nesse âmbito (diretamente ou através de parcerias). Essa formação, concebida em moldes conceituais específicos (como a educação popular) ou feita de modo mais intuitivo, metodologicamente variável, tem, entretanto, invariavelmente um formato participativo que enfatiza a autoafirmação dos participantes, a construção coletiva de conhecimento, o desenvolvimento de capacidades individuais e organizacionais e a orientação para a ação coletiva (direta ou mediada pelo estado ou por organismos e plataformas internacionais).

A formação para qualificar a incidência pública e a *advocacy* é uma constante. Caref, na Argentina, por exemplo, tem na “promoção, capacitação e fortalecimento institucional” uma de suas três áreas de atuação, nos seguintes temas¹²:

- Os migrantes como sujeitos de direito: o fortalecimento de organizações sociais para a construção de práticas cidadãs.
- Tráfico de pessoas: um tema associado à migração e aos direitos humanos.

12 Disponível em: <<http://www.caref.org.ar/que-hacemos/areas-proyectos>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

- Tráfico de pessoas: o compromisso das Igrejas ante a fragilização de Direitos.
- Migrações e Direitos Humanos: por uma cidade aberta a tod@s.

Koinonia, uma das principais organizações de serviço ecumênicas brasileiras, definiu a formação como um de seus novos desafios estratégicos, ao lado da justiça de gênero. Segundo a organização:

O desafio “Formação” aponta para duas direções. Em uma, para a melhoria da formação dos quadros internos em vista da necessidade continuada de melhoria profissional dos serviços e da renovação progressiva da direção institucional. Em outra, para a sistematização, integração e otimização dos acúmulos institucionais relacionados às ações de caráter pedagógico, que foram se constituindo na interação com diferentes grupos e redes sociais. Para isso será necessário propor o diálogo com entidades parceiras e com eventuais consultorias da área de educação. (<<http://koinonia.org.br/pagina-inicial/planejamento-estrategico>>).

Organizações como Cebi, Ceseep, Gemrip or Theos existem precipuamente para realizarem ações de formação, pensadas em termos tanto de construção/difusão de conhecimentos como de mobilização para a ação. Caritas possui uma detalhada política de formação, que se aplica em toda a extensão de sua atividade (Adams, 2006). Nesses casos, mobilização que diz respeito a outras instituições e espaços, visando a reforçar movimentos sociais, organizações comprometidas com a promoção e garantia de direitos e incidência pública, bem como a criar um espaço de *presença pública das igrejas* (e das religiões) que não esteja focado na representação política formal, mas na mobilização de redes de ação direta.

A formação também aparece como forma de qualificar e mobilizar diretamente os agentes que são vítimas de violações de direitos, em luta pelo reconhecimento de direitos, ou que precisam ser beneficiados com políticas públicas. É o caso da Refugee Support Network, uma rede de inspiração evangélica britânica, focada no atendimento a refugiados, asilados e sobreviventes de tráfico de pessoas, e com atuação interreligiosa. Ela realiza sessões de capacitação para professores, assistentes sociais, ativistas que trabalham com jovens, lideranças de comunidades de fé etc.¹³ Citizens UK, A Rocha, Jubileu Sul, Koinonia e o Instituto de Cultura Popular fazem intervenções bastante semelhantes, em suas próprias áreas de atuação. Educação para a cidadania, educação ambiental, formação em temas técnicos, como dívida externa ou sensibilização para a justiça de gênero e étnico-racial, são objetos de atividades dessas organizações.

Algumas dessas organizações também incidem no campo da educação formal, particularmente por meio de ações de incidência pública na área das políticas educacionais, com ocasionais intervenções diretas – via oficinas ou preparação de materiais de apoio didático promovendo temas de seu interesse para uso em escolas.

Os temas/demandas que nucleiam essas iniciativas de formação frequentemente envolvem parcerias entre organizações que de alguma maneira percebem conexões (equivalências) entre seus focos de atuação e situações identificadas pelas organizações ou redes proponentes. Ativistas, seus públicos e instituições parceiras se articulam e sobrepõem múltiplas vezes, indicando não só o esforço de criação de vínculos entre os temas/demandas, mas também a própria limitação da base ativista, a qual se desdobra em múltiplos pertencimentos e múltiplas frentes de atuação. Desde uma ótica intraorganizacional, as sobreposições de pessoas e

13 Disponível em: <<http://www.refugeesupportnetwork.org/training>>; e <<http://www.refugeesupportnetwork.org/faith-communities>>. Acesso em: 11 mai. 2018.

temas/demandas também estão ligadas às prioridades de agências financiadoras, às oportunidades de obtenção de recursos ou à emergência de alguma (nova) “brecha” na agenda pública e estatal, algo já sobejamente explorado na literatura sobre ONGs e cooperação para o desenvolvimento.

Percebe-se em tudo isso um persistente esforço de vinculação entre formação e incidência/*advocacy*. A construção de conhecimentos através das ações formativas se destina a alimentar energias participativas (qualificando a atuação) e a intervir nos circuitos de debate público (donde a preocupação em acessar e produzir informações alternativas e ocupar os espaços de mídia por meio de estratégias de comunicação estruturadas) e de tomada de decisões sobre estratégias organizacionais (sociedade civil e empresas privadas) e políticas (legislação, políticas públicas e ações judiciais). O caráter ecumênico das organizações provê não apenas uma mística para a ação, mas conexões, vozes de apoio e repercussão a demandas dos parceiros locais e recursos logísticos, humanos e financeiros para mobilizações. Provê ainda, no âmbito da ação local, em contato direto com populações vulneráveis ou atores coletivos organizados, ferramentas de produção de conhecimentos, metodologias participativas e assessoria técnica sobre temas complexos implicados na ação de promoção de direitos.

Como são realizadas essas ações formativas? Aqui podemos explorar dois aspectos relacionados: a ligação entre identidade de fé e articulação de demandas (construção de atores coletivos, de “povos”). Que povo constroem as ações ecumênicas? Como as demandas às quais respondem são descritas e postas em equivalência conforme as fronteiras antagonísticas que ocupam?

Empiricamente, o repertório de ações não é estranho: seminários, oficinas, cursos de curta duração, rodas de diálogo, comunidades de práticas, são modalidades amplamente utilizadas na cooperação para o desenvolvimento, nas agências multilaterais e

nos movimentos sociais e ONGs, globalmente. Em alguns casos, tem-se experimentado com ferramentas de educação a distância. Algumas organizações produzem recursos para estudo, disponibilizados em seus sites, que podem ser utilizados de modo descentralizado por outras organizações ou por pessoas interessadas.

Mas há várias experiências conjuntas, em rede, de estratégias de formação. Bastante ilustrativa, nesse contexto, por sua abrangência e arrojo, é a Joint Learning Initiative on Faith and Local Communities, uma rede inter-religiosa de agências ecumênicas e laicas, incluindo organizações de várias regiões do mundo (inclusive organismos da ONU, como UNICEF, UNESCO, PNUD, ACNUR, Fundo de População e UNAids).¹⁴ A JLI, como é conhecida, possui atualmente cinco *Learning Hubs* (Pólos de Aprendizagem) temáticos: (a) Mobilização de comunidades de fé locais; (b) Violência sexual e de gênero; (c) Refugiados & migração forçada; (d) Paz & conflito; e (e) Fim da violência contra crianças. Além desses, há um *hub* mais técnico, voltado para a produção de dados para fins de avaliação, o Grupo de Trabalho sobre Evidência, surgido a partir da presença de organizações religiosas no encontro “Meeting the Moral Imperative to End Extreme Poverty and Advance the SDGs”, em setembro de 2015, no qual apresentaram um Marco de Ação Baseada na Fé (*Faith-based Action Framework*), em que se comprometiam com a produção de evidência, a colaboração e a promoção de direitos.¹⁵

Tearfund, uma agência evangélica britânica com atuação global (50 países, incluindo um escritório no Brasil), que é membro da JLI, também mantém seu próprio Espaço Internacional de Aprendizagem (Tearfund International Learning Zone), para com-

14 A Aliança ACT, a Aliança Anglicana, Cafod, Caritas, Christian Aid, Tearfund, o Conselho Latino-Americano de Igrejas, Conselho Mundial de Igrejas e Visão Mundial, dentre as organizações pesquisadas por mim, fazem parte da Iniciativa.

15 Sobre a JLI e as organizações que a compõem, ver <<https://jliflc.com>>. A informação sobre os Learning Hubs se encontra em <<https://jliflc.com/about/learning-hubs>>.

partilhar experiências de seus projetos nos diferentes países em que atua, oferecer recursos para estudo e metodologias de ação.¹⁶ Christian Aid mantém uma sub-página web com recursos para professores e alunos, sobre questões referentes à justiça global e ao enfrentamento da pobreza e das desigualdades.¹⁷ Em menor escala, todas as páginas web das entidades e redes pesquisadas oferecem uma área de recursos voltados para a formação ou sensibilização de ativistas.

Diferentemente de boa parte dessas expressões ecumênicas radicadas na Europa, América do Norte e países anglófonos da Oceania, o ecumenismo na América Latina possui um caráter combativo, dentro e fora das igrejas. Em luta histórica contra o conservadorismo teológico, ético e político das principais denominações protestantes históricas, com seu entranhado anticatolicismo e proselitismo, e contra o autoisolamento, por décadas, dos pentecostais, a identidade ecumênica forjou-se como espaço alternativo e em forte tensão com os espaços eclesiais, privilegiando o engajamento sociopolítico e a organização por fora das estruturas eclesiais. A pauta ecumênica, que no Norte já salientava elementos de ética social que favoreciam uma “presença no mundo”, nesta região era dramatizada pela ascensão da mobilização sociopolítica dos anos 1950 em diante, pelas interrupções geradas por golpes militares – que tiveram alinhamento incondicional das igrejas cristãs – e pela emergência de novas formas de organização popular a partir de meados dos anos de 1970. Assim, não é de admirar que, em meados da década de 1990, a articulação das agências ecumênicas e algumas estruturas denominacionais no Fó-

16 Sobre o Espaço de Aprendizagem Internacional da Tearfund (TILZ), ver <<http://tilz.tearfund.org>>. O site tem uma versão em português (<<http://tilz.tearfund.org/pt-pt>>), que atende às atividades de Tearfund-Brasil, além de inglês, francês e espanhol.

17 Ver <<http://learn.christianaid.org.uk>>. O site também fornece recursos metodológicos para a formação de grupos de jovens, que atuem como ativistas pelo desenvolvimento, e para a capacitação de lideranças para esses grupos e suas iniciativas.

rum Ecumênico Brasil, para tomar um exemplo, se expressasse de modo tal que as questões de identidade religiosa e de identidade política se cruzassem de modo agonístico, embora dialogal:

O ecumenismo dos movimentos sociais representa um desafio muito próprio para a Igreja. Se o ecumenismo está em risco de emancipar-se das Igrejas, então cabe a elas questionarem-se sobre as razões por que isto ocorre. Os organismos ecumênicos, de certa maneira, querem ser vanguardas de uma nova Igreja – não confessional –, em que valores como utopia-nova sociedade-justiça-solidariedade-partilha são temas-chave. Mas esses organismos não são Igrejas. Há a necessidade urgente de diálogo, de acertar os passos, e as Igrejas históricas têm de buscá-lo, animá-lo, integrar-se. Por outro lado, elas necessitam ser lubrificadas e arejadas pelas experiências, pelas bases, pelo empenho da organização popular para uma caminhada conjunta” (Encontro do CER-Brasil¹⁸, 27 e 28 de março de 1995, *apud* FE-Brasil, 2006, p. 29).

A ligação, portanto, do movimento ecumênico com a dimensão conflitiva da vida social o aproximava das questões relativas à construção do povo sujeito da nova ordem democrática pós-1985, ao mesmo tempo em que já se abria às “novas demandas” de gênero, ecológicas, sexuais e étnico-raciais da conjuntura da democratização. Nos anos de 1990, o discurso ecumênico assumiu a discussão sobre a globalização em sintonia quase imediata com a crítica do globalismo economicista e posicionou-se ao lado da crítica feita a este pelo emergente movimento antiglobalização. O movimento esteve no nascedouro do discurso alterglobalista e participou ativamente da construção de sua principal expressão organizada, o Fórum Social Mundial, articulando nesse contexto uma proposta de “economia de solidariedade e da vida” e confrontando-se com

¹⁸ O CER, Compartilhar Ecumênico de Recursos, foi o precursor do Fórum Ecumênico Brasil, o qual, posteriormente, com a criação da Aliança ACT, foi encampado como Fórum Regional da Aliança, a despeito de somente uma minoria de suas organizações-membro serem filiadas à Aliança.

discursos teológicos de suporte ao capitalismo global e de intolerância com a diversidade através de uma “espiritualidade da resistência” (Burity, 2013, 2014, 2016).¹⁹

Tomando o exemplo do Fórum Ecumênico Brasil (que também funciona como Fórum Regional da Aliança ACT), em documento produzido em 2006, por ocasião da 9ª Assembleia do Conselho Mundial de Igrejas, realizada em Porto Alegre-RS, lê-se:

O Fórum Ecumênico Brasil quer ser visto, junto ao público, e por meio desta publicação, como um espaço ecumênico impregnado por valores de partilha e da não competição, onde cada parte se vê representada pela ação dos integrantes dessa família. Especialmente aquelas ações em favor da unidade dos cristãos, da unidade no diálogo com aqueles que expressam outra fé, e da unidade na luta pela justiça, paz e a integridade da criação (FE-Brasil, 2006, p. 7-8)

19 Entre 1999 e 2005, o Conselho Mundial de Igrejas (CMI), através de sua Comissão de Justiça, Paz e Integridade da Criação, desenvolveu o projeto Alternative Globalisation Addressing People and Earth (AGAPE), uma sigla que obviamente aludia ao termo grego que liga “amor” e “partilha do pão”, “comunhão”. Foram realizadas consultas em várias partes do mundo, com declarações parciais de mulheres e povos indígenas. O relatório final apresenta uma crítica aberta da globalização econômica e do neoliberalismo e apresenta a proposta de uma “economia solidária do *ágape*”, economia de afirmação da vida, economia de comunhão (ver <<http://www.oikoumene.org/es/resources/documents/assembly/2006-porto-alegre/3-preparatory-and-background-documents/alternative-globalization-addressing-people-and-earth-agape>>). O relatório foi lançado e discutido durante a Assembleia Geral do CMI em Porto Alegre, em 2006, em explícita referência ao local como sede do Fórum Social Mundial. No mesmo período, um projeto de menor escala, comissionado pelo Instituto Ecumênico de Bossey (Suíça), o centro de formação teológica do CMI, produziu uma avaliação dos caminhos da ética social ecumênica frente ao desafio da globalização econômica acelerada, resultando em duas publicações (Koshy, 2002; Gurney *et al.*, 2006). O projeto teve sequência em outro, que enfocava a relação entre pobreza, riqueza e ecologia, que prosseguiu até 2012, através de reuniões em vários continentes, com a publicação de mais um “chamado à ação”, ecoando o de 2006, apresentado à 10ª Assembleia Geral do CMI, em Busan, em 2013 (cf. <<http://www.oikoumene.org/es/resources/documents/programmes/public-witness-addressing-power-affirming-peace/poverty-wealth-and-ecology/neoliberal-paradigm/agapecallforaction2012/agape-call-for-action-2012>>). Aqui se faz explícita a condenação da “economia da cobiça” e seu sancionamento por teologias da prosperidade e da caridade. Semelhantes iniciativas foram realizadas pelo Conselho Latino-Americano de Igrejas, com apoio do CMI (cf. <<http://www.oikoumene.org/es/resources/documents/programmes/public-witness-addressing-power-affirming-peace/poverty-wealth-and-ecology/neoliberal-paradigm/latin-american-consultation-on-faith-economics-and-society>>).

Composto, então, por 20 entidades, igrejas, conselhos de igrejas e entidades ecumênicas de serviço (FE-Brasil, p. 8), o FE ACT se apresenta articulando valores, ação e objetivos de unidade (pensados na chave do que chamaríamos, com Laclau, conceitualmente, de articulação) que põem em equivalência igrejas cristãs, outras religiões e lutas sociais. Essa forma de construir o discurso ecumênico implica numa complexa estratégia de utilização de linguagem explicitamente religiosa ou teológica (no sentido técnico, disciplinar, do termo) e linguagem secular (oriunda da órbita movimentalista, da sociedade civil organizada, da cooperação internacional, da ação estatal, particularmente no contexto das políticas públicas, e do discurso acadêmico), mas também recorrendo a um repertório de ação que articula espiritualidade e ritualidade religiosa e formas de ação dos movimentos sociais e ONGs.

Mas isso não é suficiente para fechar o argumento. É preciso acrescentar algo sobre a tessitura do discurso ecumênico e seus engajamentos, para perceber como essa dimensão conflitiva se articula com demandas não-atendidas, delineando uma fronteira política. Isso se faz tanto em termos estruturais, com a identificação do globalismo neoliberal e dos discursos teológicos da prosperidade e da caridade como o outro polo de um antagonismo à “idolatria do mercado”, à justiça econômica, ao equilíbrio ecológico, à afirmação da pluralidade identitária e cultural. Como afirmou o ex-secretário geral do CMI, Rogate Mshana, durante o III Fórum Social Mundial, em 2004:

Temos visto que o paradigma neoliberal é uma nova Torre de Babel, um projeto uniformizante e soberbo, que contradiz a vontade de Deus de um Reino onde a diversidade é valorizada. As igrejas têm aqui uma grande oportunidade de denúncia profética e de educação. (CMI, 2004)²⁰.

20 Disponível em: <<http://www.oikoumene.org/es/resources/documents/programmes/public-witness-addressing-power-affirming-peace/poverty-wealth-and-ecology/neoliberal-paradigm/another-world-is-possible-a-spirituality-of-resistance>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

O povo, nessa perspectiva, é um ator que confronta o neoliberalismo e o capitalismo global desde o lugar de formas de vida tradicionais (ecológica e etnicamente), culturas religiosas e de uma miríade de minorias (inclusive os ecumênicos) que demandam reconhecimento e justiça. Nisso, a *particularidade* ecumênica não implica necessariamente em *distintividade* do que é dito e feito, havendo forte sobreposição com a militância da sociedade civil e dos movimentos sociais, indicativa de uma *cultura globalizada do ativismo social* (da qual, por sua vez, a ação ecumênica é historicamente uma fonte importante).

Embora os nomes que o discurso ecumênico apresenta para articular esse povo – solidariedade, vida, comunhão, unidade na diversidade – sugiram uma visão de complementaridade e sinergia entre as demandas, é inegável a fronteira antagonística estabelecida em relação ao neoliberalismo, às formas de exploração predatória do meio ambiente, às teologias da prosperidade e à intolerância cultural e religiosa. Essa tensão não se resolve no discurso ecumênico. No documento do FE-Brasil já mencionado, lê-se uma articulação de equivalências em termos de “moratórias” impostas pela globalização capitalista, que ao mesmo tempo marca uma diferença com o discurso clássico de esquerda, por meio dos significantes “cuidado” e “reciprocidade”:

Cada vez mais fica patente que o modelo de construção dessas ações [contra a violação global de direitos de povos e grupos específicos, JAB], nos planos local, nacional e mundial não atende mais ao envelhecimento do movimento social construído a partir da dialética capital-trabalho. A contradição capital-trabalho persiste; entretanto, o que há de novo são questões emergentes, mais complexas. Por exemplo, a consciência das moratórias impostas pelo Capital se aprofundou: a moratória ecológica, a moratória da diversidade cultural e religiosa, a moratória étnica, de gênero e geracional criaram novas pautas de lutas sociais que exigem mais qualidade de vida, mais felicidade. Esses são, em última instância, valores ético-político-espi-

rituais, os quais têm que responder à necessidade de cuidado e de reciprocidade. (FE-Brasil, 2006, p. 37; ver também as onze teses sobre a concretização desses desafios, p. 39-45)²¹.

Num documento produzido em sequência a uma articulação realizada por ocasião da Cúpula dos Povos da Rio + 20, em 2012, o presidente de Koinonia, o bispo metodista Paulo Ayres Mattos, é explícito em relação a essa visão nuançada do “comum” entre as múltiplas formas de luta em torno da questão ambiental:

“Comum”, nesse sentido, não significa necessariamente um retorno ao discurso da primazia do universal sobre demandas sociais pretensamente específicas. Muito pelo contrário, já que a crise ambiental pode se fazer sentir de formas mais ou menos agudas, de acordo com o pertencimento de classe, identidade cultural ou de gênero. Os moradores de áreas rurais e urbanas; os habitantes de nações empobrecidas, sobretudo, aqueles que vivenciam a pobreza extrema e os de países desenvolvidos; os grupos étnico-raciais colonizados e os povos colonizadores; as mulheres e os homens sofrem com diferentes intensidades os impactos desses problemas. Portanto, a questão não é fundamentalmente a dos diversos ecossistemas, mas sim de política. Ou melhor, a *natureza* é também uma questão política. (Mattos, 2014, p. 5).

No mesmo texto, o secretário executivo de Koinonia, Rafael Oliveira, escreve:

O planejamento [refere-se às ações pós-2015, que marca o fim do período de implementação dos Objetivos do Milênio, JAB] deve assegurar que as minorias (não importa a raça, etnia, gênero e grupo social) e todos os indivíduos que vivem em nosso sistema ambiental compartilhado sejam ouvidos sob todos os aspectos. A igualdade, a participação e a reciprocidade devem ser garantidas a todos. O que significa dar voz e

21 Outra expressão militante deste projeto, sempre incluindo iniciativas de formação, via oficinas e construção de documentos coletivos, foi a da programação montada pela Coalizão Ecumênica “Religiões por Direitos” na Cúpula dos Povos durante a Conferência da ONU sobre Desenvolvimento Sustentável, a Rio +20, em 2012. Ver <http://religioespordireitos.blogspot.com.br/p/quem-somos_29.html>.

condições de participação (de tempo e recursos materiais) a todos os indivíduos que, em geral, são tratados como diferentes. (Oliveira, 2014, p. 11).

Não à toa, “o povo” tende a só aparecer no plural, como “povos” – os povos (como nações, na Cúpula dos Povos), os povos tradicionais, indígenas, quilombolas. Por outro lado, as famosas enumerações de grupos marginalizados, que supostamente convergiriam de modo automático, continuam a estar muito presentes nos textos e falas de ativistas ecumênicos. No texto citado acima, no entanto, há uma percepção de que esse alinhamento se dá em termos de uma demanda – por justiça ambiental – e que é preciso um trabalho de construção da articulação, no qual as ações formativas são uma atividade necessária:

Os dias da Cúpula dos Povos foram precedidos por atividades de articulação, formação política e mobilização realizadas em várias partes do Brasil e do mundo. Este processo amplo e diverso possibilitou que, no Rio de Janeiro, a força da denúncia das verdadeiras causas da crise climática, da crítica às falsas soluções da economia verde e da defesa dos modos de vida tradicionais e alternativas construídas pelos povos das cidades, do campo e das florestas, fizesse o contraponto às negociações da Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, a Rio+20. (Oliveira, 2014, p. 81).

Essa densa teia de construção simbólica visa a expressar *motivações e identidades* nas quais se ancora a ação ecumênica, mas também esforços de *tradução e articulação* entre lógicas de ação coletiva distintas – a religiosa e a laica. Percebe-se, particularmente nas entrevistas realizadas para a pesquisa com lideranças dessas organizações, como tem havido uma renovada ênfase, em especial desde a última década, na *explicitação* desse componente religioso como marca da *presença ecumênica* nas ações realizadas, sem que isso signifique qualquer pretensão de *colonizar* as iniciativas por meio do componente religioso.

Ao contrário, a presença ecumênica tem se tornado uma oportunidade de cruzar fronteiras múltiplas para uma pedagogia da articulação: *linguístico-culturais*, em encontros transnacionais e globais, e em encontros com componentes pluriétnicos; *religiosas*, das ações conjuntas entre diferentes grupos cristãos a outras religiões (o “diálogo” com o “negativo” secular ou irreligioso já é batalha ganha: quase todas as formações religiosas já o fazem, antagonística ou agonisticamente, pelo menos desde os anos de 1940, globalmente, e de 1950, na América Latina); *organizativas*, com associações e movimentos civis e políticos, religiosas e laicas; *ideológicas*, com correntes distintas de esquerda (liberais, socialistas, anarquistas) e posições distintas frente ao capitalismo (global); *ético-identitárias*, na relação com estilos de vida, formas de subjetivação e concepções do “diálogo intercultural” situadas em múltiplas tradições e práticas. Tanto as relações experimentadas como as práticas simbólicas envolvidas nesses encontros, coalizões e ações conjuntas são frequentemente descritas como “aprendizados”, “capacitações”, “atividades de formação” que sinalizam para várias aparições e redescrições da educação popular cunhadas nos laboratórios sociais latino-americanos e terceiro-mundistas dos anos de 1950 a 1970.

Num contexto contemporâneo (especialmente desde os anos de 1990) em que a multiplicação de diferenças e a intensificação da ação em rede têm o potencial de diluir a *singularidade* das organizações e grupos articulados como preço por sua maior capacidade de incidência, esse esforço por uma forma de *visibilidade não-competitiva* (num sentido de mercado, mas agonística, porque decorrente de um percebido risco de perda de espaço ou de diluição, “perda de identidade”!) cumpre diversas funções. De um lado, permite o monitoramento da *contribuição específica* dos atores ecumênicos (seguindo a *lógica da avaliação* amplamente difundida no mundo da sociedade civil organizada, da cooperação internacional e da ação estatal). De outro, permite a marcação de um *espaçamento* (Derrida,

1991) entre os atores que é a própria condição para a articulação das demandas que os aproximam.

Mas a marca que me parece mais significativa é a do reconhecimento efetivo no discurso ecumênico de que (a) *não há um coletivo pronto*, a ser apenas conclamado, para assumir as tarefas de construir essa economia da solidariedade e esta sociedade da pluralidade; (b) portanto, o *esforço paciente de formação* tem o duplo sentido de conscientizar (à moda freireana e da teologia da libertação) para a resistência e de mobilizar para a ação; (c) esse trabalho é, tem sido, *obra de minorias* dispostas a suportar a demora, intermináveis atalhos e aceitar a contingência dos avanços e conquistas que levam à construção do povo (oprimido); (d) embora a linguagem nunca seja usada nesses termos, o modelo dessa pedagogia crítica da articulação é o do *pluralismo agonístico*, como o entendem, de forma distinta mas largamente complementar, Mouffe (2013) e Connolly (2012).

Referências

- ADAMS, T. *Política de formação para a prática da solidariedade* (Série Políticas 2). Brasília: Cáritas Brasileira, 2006.
- ALCÂNTARA, L. M. de. Ciberativismo e movimentos sociais: mapeando discussões, *Aurora: revista de arte, mídia e política*, São Paulo, v. 8, n. 23, junho/setembro, p. 73-97, 2015.
- ARDITI, B. *Redes, exocerebro y espectáculos* (Documento de trabajo Nº. 8). 2016. Disponível em: <https://arditiesp.files.wordpress.com/2016/01/redes_exocerebro_espectaculos_2016.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.
- BALDISSERA, A. *CEBs: poder, nova sociedade*. São Paulo: Paulinas, 1988.
- BARRETO JR., R. O Movimento Ecumênico e o Surgimento da Responsabilidade Social no Protestantismo Brasileiro. *Numen: Revista de estudos e pesquisa da religião*, v. 13, n. 1-2, p. 273-323, 2010.
- BARROS, S. Inclusión radical y conflicto en la constitución del pueblo populista. *CONfines*, n. 3, enero-mayo, p. 65-73, 2006.

- BRAKEMEIER, G. Ecumenismo: repensando o significado e a abrangência de um termo. *Perspectivas Teológicas*, n. 33, p. 195-216, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRASIL. *Marco de referência da educação popular para as políticas públicas*. Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República, 2014. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/MarcodeReferencia.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2017.
- BRIGGS, J; ODUYOYE, M. A.; TSETISIS, G. (eds.). *A history of the ecumenical movement*. Vol III: 1968-2000. 3rd ed. Geneva: World Council of Churches, 2004.
- BRINGEL, B. Ativismo transnacional, o estudo dos movimentos sociais e as novas geografias pós-coloniais. *Estudos de Sociologia*, v. 16, n. 2, p. 185-215, 2010.
- BRINGEL, B.; FALERO, A. Redes transnacionais de movimentos sociais na América Latina e o desafio de uma nova construção socioterritorial. *Caderno CRH*, v. 21, n. 53, p. 269-288, Maio/Agosto, 2008.
- BRITO, A. S. *“Cristianismo ateu”*: o movimento ecumênico nas malhas da repressão militar do Brasil, 1964-1985. Tese (Doutorado em História Social). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.
- BURITY, J. *Radical religion and the constitution of new political actors in Brazil: the experience of the 1980s*. Tese (Doutorado em Ciência Política). Department of Government, Essex University, Colchester, 1994.
- BURITY, J. Redes sociais e o lugar da religião no enfrentamento de situações de pobreza: um acercamento preliminar. *Cadernos de Estudos Sociais*, v. 16, n. 1, p. 29-53, janeiro-junho, 2000.
- BURITY, J. Cultura e cultura política: sobre retornos e retrocessos. *Revista de Ciências Sociais*, v. 33, n. 1, p. 7-31, 2002.
- BURITY, J. *Redes, parcerias e participação religiosa nas políticas sociais no Brasil*. Recife: Massangana, 2006.
- BURITY, J. Entrepreneurial Spirituality and Ecumenical Alterglobalism: Two Religious Responses to Global Neoliberalism. In: GAUTHIER, F.; MARTIKAINEN, T. (eds.). *Religion in the neoliberal age: brands, consumers and markers*. Vol. 1. Farnham: Ashgate, 2013, p. 21-36.
- BURITY, J. Latin American Pentecostalism and Ecumenical Alterglobalism as Cases of Agonistic Cosmopolitanism. In: ROVISCO, M.; KIM, S. (eds.). *Cosmopolitanism, religion and the public sphere*. London: Routledge, 2014, p. 68-84.
- BURITY, J. Políticas de minoritização religiosa e glocalização: notas para um estudo de redes religiosas de ativismo sociopolítico transnacional. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, v. 18, n. 7, p. 19-20, Agosto-Noviembre, 2015.

- BURITY, J. Minoritisation and global religious activism: Pentecostals and ecumenical confronting inequality in politics and culture. In: LLEWELLYN, D.; SHARMA, S. (eds.). *Religion, equalities and inequalities*. London/New York: Routledge, 2016, p. 137-147.
- CASTELLS, M. *The information age: economy, society and culture*. Vol. II: The power of identity. Oxford: Blackwell, 1996.
- CMI – Conselho Mundial de Igrejas. ¡Otro mundo es posible! Espiritualidad de la resistência, 2004. *Oikoumene* [online], 01/01/2004. Disponível em: <<http://www.oikoumene.org/es/resources/documents/programmes/public-witness-addressing-power-affirming-peace/poverty-wealth-and-ecology/neoliberal-paradigm/another-world-is-possible-a-spirituality-of-resistance>>. Acesso em: 14 fev. 2017.
- CONNOLLY, W. E. *Pluralism*. Durham, NC: Duke University, 2005.
- CONNOLLY, W. E. Agonism, Pluralism, and Contemporary Capitalism. An Interview with William E. Connolly. *Para_Doxa*, [online], 20 June, 2012. Disponível em: <<https://neodoxa.wordpress.com/2012/06/20/agonism-pluralism-and-contemporary-capitalism>>. Acesso em: 18 mai. 2017.
- COSTA, I. S. Admirável Perani – trajetória de um cristão da libertação. Trabalho apresentado no XXVI Encontro Nacional de História da Anpuh. São Paulo, 17 a 22 de julho de 2011. Disponível em: <[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300880037_ARQUIVO_iraneidsoncostaadmiravelperani\(artigo\).pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300880037_ARQUIVO_iraneidsoncostaadmiravelperani(artigo).pdf)>. Acesso em: 10 mai. 2017.
- COUTO, E. S. Ecumenismo de serviço. In: ALBUQUERQUE, E. B. (org.). *Anais do X Simpósio da Associação Brasileira de História das Religiões – “Migrações e Imigrações das Religiões”*. Assis: ABHR, 2008. Disponível em: <<http://www.abhr.org.br/wp-content/uploads/2008/12/couto-edilece.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2017.
- COUTINHO, C. N. *A democracia como valor universal e outros ensaios*. São Paulo: Salamandra, 1984.
- DAGNINO, E. *Sociedade civil e espaços públicos no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- DERRIDA, J. The deconstruction of actuality. *Negotiations: interventions and interviews – 1971-2001*. Stanford: Stanford University, 2002, p. 85-116.
- DIAS, A. C. O movimento ecumênico no Brasil contemporâneo: 1980-2000. *Estudos Teológicos*, v. 54, n. 1, p. 140-152, 2014.
- FE-BRASIL. *Ecumenismo, direitos humanos e paz: a experiência do Fórum Ecumênico Brasil*. Rio de Janeiro: Fórum Ecumênico Brasil/Koinonia, 2006.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADEA, C.; SCHERER-WARREN, I. A contribuição de Alain Touraine para o debate sobre sujeito e democracia latino-americanos. *Revista de Sociologia e Política*, n. 25, p. 39-45, novembro, 2005.
- GOHN, M. da G.. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. *Saúde & Sociedade*, v. 13, n. 2, p. 20-31, maio-agosto, 2004.
- GOHN, M. da G. Paulo Freire e a formação de sujeitos sociopolíticos. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, v. 4, n. 8, p. 17-41, 2009.
- GURNEY, R.; HADSELL, H.; MUDGE, L. (eds.). *Beyond idealism: a way ahead for ecumenical social ethics*. Grand Rapids/Cambridge: Wm B. Eerdmans, 2006.
- HORTAL SÁNCHEZ, J. *E haverá um só rebanho: história, doutrina e prática católica do ecumenismo*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- HOWARTH, D. R. Ethos, Agonism and populism: William Connolly and the case for radical democracy. *British Journal of Politics and International Relations*, v. 10, n. 2, p. 171-193, 2008.
- KINNAMON, M (ed.). *The Ecumenical movement: an anthology of key texts and voices*. 2nd rev. ed. Geneva: World Council of Churches, 2015.
- KOSHY, N. (ed.). *Globalisation: the imperial thrust of modernity*. Malad West, India: Vikas Adhyayan Kendra, 2002.
- LACLAU, E. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Aurora, 1993.
- LACLAU, E. *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- LÖWY, M. *A guerra dos deuses: religião e política na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- LUNA, M. Las redes de acción pública: ¿un nuevo ‘circuito’ de la ciudadanía? In: ARDITI, B. (ed.). *¿Democracia post-liberal? El espacio político de las asociaciones*. Rubi/México: Anthropos/Facultad de Ciencias Políticas e Sociales – UNAM, 2005, p. 107-135.
- LYRA, C. *Ação política e autonomia: a cooperação não-governamental para o desenvolvimento*. São Paulo: Annablume/Terre des Hommes Suisse, 2005.
- MATTOS, P. A. Apresentação. In: *Koinonia*. Rio+20 ao pós-2015: uma ponte entre futuros. Rio de Janeiro: Koinonia Presença Ecumênica e Serviço, 2014, p. 5-6.
- MOUFFE, C. Por um modelo agonístico de democracia. *Revista de Sociologia e Política*, n. 25, p. 11-23, novembro, 2005.
- MOUFFE, C. *Agonistics: Thinking the world politically*. London/New York: Verso, 2013.

- NASCIMENTO, C. G. do. Intelectuais orgânicos e teologia da libertação na América Latina. Trabalho apresentado no *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología/VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Sociología, 2009. Disponível em: <<http://www.aacademica.org/000-062/1707>>. Acesso em: 10 mai. 2017.
- OLIVEIRA, R. S. de. Democracia e ação ecumênica para o futuro que queremos. In: *Koinonia*. Rio+20 ao pós-2015: uma ponte entre futuros. Rio de Janeiro: Koinonia Presença Ecumênica e Serviço, p. 10-19, 2014.
- PADILHA, A. *Ato público de repatriação dos documentos do Projeto Brasil: Nunca Mais*. Reflexões sobre medidas de verdade: do Brasil Nunca Mais a uma Comissão da Verdade. Depoimento de Anivaldo Padilha. 2011.
- PAIVA, V. Estado e educação popular: recolocando o problema. *Síntese – Revista de Filosofia*, v. 7, n. 19, p. 73-80, 1980.
- PAIVA, V. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.
- PALUDO, C. Da raiz/herança da educação popular à pedagogia do Movimento e a educação no e do campo: um olhar para a trajetória da educação no MST. Trabalho apresentado no GT Educação Popular, durante a *29ª Reunião Anual da Anped*, 2006. Caxambu-MG, 15-18/10/2006. Disponível em: <<https://xa.yimg.com/kq/groups/22757236/16909673/name/PALUDO+Edu+Popular.pdf>>. Acesso em: 08 mai. 2017.
- PALUDO, C. *Movimentos sociais e educação popular: atualidade do legado de Paulo Freire*. 2008. Disponível em <<http://www.academia.edu/download/33625774/ConceicaoPaludo.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2017.
- PONTUAL, P. Educação popular e democratização das estruturas políticas e espaços públicos. In: *VVAA*. Educação popular na América Latina: desafios e perspectivas. Brasília: UNESCO/MEC/CEAAL, p. 95-106, 2005.
- PREFEITURA DE SÃO PAULO. *Educação popular e direitos humanos* (Série Cadernos de Formação). São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo, 2015.
- QUEIROZ, J. J. A. *Educação popular nas Comunidades Eclesiais de Base*. São Paulo: Paulinas, 1985.
- SADER, E. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SCHERER-WARREN, I. Das mobilizações às redes de movimentos sociais. *Sociedade e Estado*, v. 21, n. 1, p. 109-130, janeiro/abril, 2006.
- SCIARRETTA, M. Gramsci, o liberacionismo e a potência política da religião. *Revista Virtual En_Fil*, v. 4, n. 6, p. 1-15, dezembro, 2015. Disponível em: <http://www.en-fil.net/ed6/conteudo/archives/Gramsci%20e%20a%20potencia%20politica_Massimo.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2017.

- SECCO, L. *Gramsci e o Brasil: recepção e difusão de suas ideias*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SEMERARO, G. Da libertação à hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 29, p. 95-104, novembro, 2007.
- SINNER, R. von. *The churches and democracy in Brazil: towards a public theology focused on citizenship*. Eugene, OR: Wipf and Stock, 2012.
- STACCONI, G. *Bloco histórico e hegemonia*. Recife: Pastoral Universitária, 1982.
- TEIXEIRA, F. L. C. *A gênese das CEBs no Brasil: elementos explicativos*. São Paulo: Paulinas, 1988.
- TIEL, G. Ecumenismo de base na América Latina: Resultados preliminares de um projeto de pesquisa. *Estudos Teológicos*, v. 31, n. 1, p. 47-64, 1991.
- TRIVINHO, E. *Glocal: visibilidade mediática, imaginário bunker e existência em tempo real*. São Paulo: Annablume, 2012.
- VERCRUYSSSE, J. *Introdução à teologia ecumênica*. São Paulo: Loyola, 1998.
- VVAA. *Educação popular na América Latina: desafios e perspectivas*. Brasília: UNESCO/MEC/CEAAL, 2005.

Título A teoria do discurso na pesquisa em educação
Organização Alice Casimiro Lopes
Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira
Gustavo Gilson Sousa de Oliveira

Revisão de Texto Adriano Dias de Andrade
Capa e Projeto Gráfico Ildembergue Leite

Formato *E-book* (PDF)
Tipografia Stempel Schneidler Std (texto), Corbel (títulos)
Desenvolvimento Editora UFPE



Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 | Várzea, Recife-PE
CEP: 50740-530 | Fone: (81) 2126.8397
editora@ufpe.br | editora.ufpe.br

