

É POSSÍVEL COMBINAR AS ABORDAGENS PÓS-ESTRUTURALISTAS E NEO-MARXISTAS ? A CONSTRUÇÃO DE UMA ABORDAGEM COMPOSTA NA TEORIA E NA PESQUISA EDUCACIONAL CRÍTICA.

Thomas C. Pedroni¹

Tradução: Daniela Fuhro Vilas Boas e Álvaro Moreira Hypolito

Resumo

Considerando que o importante debate, na educação e outras áreas afins, entre pós-estruturalistas e outros teóricos críticos a respeito de assuntos tais como agência, identidade, natureza do poder e do estado e significados e possibilidades das políticas emancipatórias, este ensaio pretende avaliar os termos desse debate, demonstrando que a conversa entre essas diferentes linhas de pensamento, embora algumas vezes caracterizada pela polêmica e pelo desentendimento, tem sido indubitavelmente produtiva. Levando isso em conta, este artigo traz ao primeiro plano um conjunto de temas amplos que são explorados em direção à conceitualização da possibilidade de que ferramentas analíticas pós-estruturalistas e críticas possam ser colocadas conjuntamente, de modo que, enfim, possam servir de forma radical a propósitos sociais e à educação democrática.

Palavras-chave: teoria crítica, neo-marxismo, pós-estruturalismo.

CAN POST-STRUCTURALIST AND NEO-MARXIST APPROACHES BE JOINED? Building composite approaches in critical educational theory and research

Abstract

Taking into consideration the important debate – about issues such as agency, identity, the nature of power and the state, and the meaning and possibility of emancipating policies – that has happened among post-structuralists and other critical theorists in education and related areas, this paper aims at assessing the terms of this debate, showing that the dialogue among these different thoughts, although sometimes characterized by polemic and misunderstanding, has been undoubtedly productive. Taking it into account, this paper highlights a set of broad themes that are analyzed in an attempt to join analytical post-structural and critical tools and, as a result, make them definitely serve social purposes and democratic education.

Key-words: critical theory, neo-marxism, post-structuralism.

¹ Department of Teacher Development and Educational Studies, Oakland University
470C Pawley Hall, Rochester, Michigan, 48309 USA - Phone: (248) 370-2159 / email:
pedroni@oakland.edu

Introdução e propósitos

Nas duas últimas décadas, tem havido um debate considerável, dentro e em torno da educação, dentre pós-estruturalistas e outros teóricos críticos a respeito de assuntos tais como agência, identidade, natureza do poder e do estado e significados e possibilidades das políticas emancipatórias. O meu objetivo, neste artigo, é avaliar os termos desse debate, demonstrando que a conversa entre essas diferentes linhas de pensamento, embora algumas vezes caracterizada pela polêmica e pelo desentendimento, tem sido indubitavelmente produtiva. Temos presenciado o surgimento de métodos compostos de análise que nos permitem uma compreensão mais matizada de nossos temas empíricos e uma maior capacidade para formar uma visão educacional mais transformadora, que se dirija tanto a assuntos estruturais de distribuição quanto a suas intersecções com práticas discursivas excludentes.

Minha primeira tarefa, nesse sentido, será a de reconstruir os termos gerais dessa conversa. Para isso, o meu primeiro objetivo não será a produção de uma narrativa histórica sobre a evolução desses debates, todavia quero também assegurar que minha abordagem não é a-histórica. Ela reconhece que essas discussões têm emergido ao longo do tempo e em resposta a dinâmicas e condições locais que estão enraizadas historicamente. Dito isso, minha ênfase será representar genericamente várias posições com origem em contextos múltiplos, ora intencionalmente em conversações com o outro e ora claramente não. Essa estratégia torna possível fazer com que tradições críticas heterogêneas influenciem uma a outra de tal modo que um comprometimento estrito de temporalidade ou com circunstâncias geopolíticas e culturais comuns não conseguiriam; reconhece que é justamente esse tipo de justaposição que torna possível uma apropriação indevida produtiva e uma interpretação equivocada criativa que freqüentemente prenuncia consideráveis rupturas na pesquisa crítica. Embora esse argumento procure validar a crítica imaginativa e a exploração teórica, não é um endosso à produção acadêmica historicamente irresponsável e epistemologicamente negligente. Alguns constructos teóricos não podem ser expropriados dos seus contextos culturais, geopolíticos e temporais sem danos consideráveis a suas utilidades e validações.

Com isso em mente, quero trazer ao primeiro plano um conjunto de temas amplos que irei explorar em direção à conceitualização da possibilidade de juntar ferramentas analíticas pós-

estruturais e críticas de modo que, enfim, possam servir de forma radical a propósitos sociais e à educação democrática (ao mesmo tempo que relembro a injunção de Judith Butler de que desconstruimos as próprias proposições que permitem nossas ações, recuso-me a minimizar meus objetivos políticos empacotando “radicalmente democrático” entre receosas aspas, tenho realmente de reconhecer a natureza temporária e potencialmente excludente de tal construção).²

Um desses temas transitórios será uma interrogação sobre quais estratégias contributivas do pós-estruturalismo constituem realmente uma inovação. Há precursores a essas abordagens no que se refere ao próprio objeto de muitas das críticas pós-estruturalistas – neomarxismo?

Uma segunda linha de argumento a esse respeito será uma tentativa de esclarecer alguns erros de interpretação sobre as tradições críticas – pós-estruturalistas e neomarxistas – nas polêmicas referentes a cada uma delas. Frequentemente, tais polêmicas baseiam-se em reconstruções anêmicas, redutivas e/ou hiperbólicas do objeto de suas críticas, oferecendo, assim, pouca ou nenhuma contribuição substancial para o debate mais amplo. De modo similar, vou chamar a atenção para exemplos, circunscritos ao pensamento educacional crítico, de algumas conseqüências debilitantes provocadas pelo sectarismo preso a uma única linha de conceituação, seja uma inflexão pós-estruturalista ou neomarxista. Tais perspectivas contribuem menos do que poderiam para iluminar o nosso contexto empírico ou fazer avançar nossas agendas teóricas e políticas.

Finalmente, vou enfatizar algumas pesquisas teóricas e empíricas em educação bem sucedidas na aproximação de tradições analíticas críticas e pós-estruturalistas, conceitualmente rigorosas e claras, e que, ao mesmo tempo, fazem avançar o nosso entendimento a partir de seus contextos empíricos particulares.

Mas, primeiro, apresento uma visão geral de algumas dificuldades das teorias críticas em educação (principalmente as neomarxistas) que têm servido como catalisadoras das muitas intervenções críticas, pós-estruturalistas e pós-modernas.

O neomarxismo precisa de uma reelaboração pós-estruturalista?

A raison d'être de muitas intervenções pós-estruturalistas no trabalho da teoria crítica em educação tem origem em algumas

² Judith Butler, “Contingent Foundations: Feminism and the Question of Postmodernism”, in *Feminists Theorize the Political*, ed. Judith Butler and Joan W. Scott (New York: Routledge, 1992), 3-21.

inadequações e becos sem saída produzidos pelo neomarxismo, dos quais muitos dos seus estudiosos estavam cientes. Por exemplo, muito da divergência do pós-estruturalismo está enraizada no clássico problema do marxismo de teorizar adequadamente a estrutura econômica de uma formação social capitalista e a sua “superestrutura” ideológica e cultural. Em Marx, como muitos neomarxistas repararam, essa relação é subteorizada e/ou contraditória.³ Embora a intenção de Marx fosse “virar Hegel de cabeça para baixo” ao atribuir a primazia às relações materiais de poder como a força condutora da história, ao invés de uma “consciência” idealizada e não material, as formulações incompletas de Marx não foram suficientes para explicar aos marxistas, do início e do meio do século XX, as razões pelas quais a revolução contra o capital, que tem sido postulada como historicamente inevitável, ainda não se realizou.

Marxistas culturalistas, de várias tradições e contextos geopolíticos e culturais do início e meio do século XX, prenderam-se não somente ao questionamento das razões pelas quais a revolução, que deveria ter-se originado de um esgotamento teleológico de contradições inerentes às relações materiais de poder, não se realizara, mas também à desagradável realidade de que as relações capitalistas de poder e de produção, na verdade, em muitos sentidos, tenham-se tornado mais sedimentadas em formações sociais européias por meio do desenvolvimento tanto de tecnologias materiais e institucionais quanto de modelos político-culturais.⁴ Uma tendência comum em cada uma dessas linhas era a sua interrogação e elaboração sobre a conexão entre a base econômica de uma formação social e a superestrutura. Cada uma dessas formulações foi produtiva, mas, em contrapartida, geraram problemas conceituais posteriores. Muitas dessas deficiências foram posteriormente abordadas (de forma parcial, mas produtiva) pelos pós-estruturalistas.

Louis Althusser, por exemplo, respondeu com a tentativa de teorizar a importância do que ele chamou de “Aparelhos Ideológicos de

³ Ver, por exemplo, Louis Althusser, *Lenin and Philosophy and Other Essays* (New York: Monthly Review Press, 1971), 127-186; Antonio Gramsci, *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*, trans. Q. and G. Smith (New York: International Publishers, 1971); Stuart Hall, “The Problem of Ideology: Marxism Without Guarantees”, in *Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies*, ed. David Morley and Kuan-Hsing Chen (New York: Routledge), 25-46; e Schlomo Avineri, *The Social and Political Thought of Karl Marx* (Cambridge, UK: The Cambridge University Press, 1968).

⁴ Ver, por exemplo, Althusser, *Lenin and Philosophy and Other Essays*; Gramsci, *The Prison Notebooks*; e Theodore W. Adorno and Max Horkheimer, *Dialectic of the Enlightenment* (New York: Herder and Herder, 1972).

Estado” na produção e reprodução de relações de poder desiguais e capitalistas.⁵ O que impediu a revolução, para Althusser, foi o poder de sobredeterminação da ideologia capitalista em criar (ou interpelar) sujeitos que seriam responsáveis por estabelecer relações de poder.⁶ Althusser encontrou esse poder “imaginado” e circulando no interior de várias instituições públicas e privadas da sociedade civil, incluindo as escolas, a mídia, os sindicatos, os partidos políticos, a família e a religião.⁷ Para Althusser, a visão teleológica de Marx não se confirmou porque o poder do estado capitalista estava localizado não somente nas forças materiais de produção e nos ramos políticos do estado (aparelhos repressivos de estado), mas também na ideologia sobredeterminada que formou sujeitos obedientes por meio de seus relacionamentos com as instituições.

Mesmo que Althusser tenha contribuído para a teorização marxista, enfatizando a importância da superestrutura na manutenção e reprodução das relações capitalistas de produção e de poder, a sua visão, ao fim e ao cabo, reproduziu a noção da história sem a ação humana e, subsequentemente, sem o potencial para as transformações sociais. Para Althusser, apesar da advertência numa nota de rodapé ocasional, esse projeto de reprodução ideológica é sem obstáculos, eficiente e basicamente incontestável. Qualquer resistência é ou desviante ou inexpressiva. O caráter da ideologia sobredeterminada é perfeitamente consistente e privada de contradições. Inadvertidamente, Althusser construiu um marxismo da desesperança.

Anteriormente, em outro contexto temporal, geopolítico e cultural, Antonio Gramsci debateu-se com esse mesmo dilema do marxismo (a relação entre a base e a superestrutura), embora, talvez, de modo mais produtivo. Com uma formulação de algum modo análoga à noção de Althusser de um estado bifurcado, constituído de aparelhos ideológicos e repressivos de estado, Gramsci propôs “duas grandes esferas” para a superestrutura capitalista, a “sociedade política” (e.g. o parlamento, a polícia, os militares) e a “sociedade civil”. Em sua teorização sobre a sociedade civil, Gramsci descobriu e explicou um processo chamado de consentimento “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à direção da vida social impressa pela classe dominante fundamental, um consentimento que Gramsci acreditou ter sido acumulado “historicamente” pelo aumento do prestígio (e, consequentemente, da confiança) proporcionado pela posição e função

⁵ Althusser, *Lenin and Philosophy and Other Essays*, 127-186.

⁶ *Ibid.*, 174.

⁷ *Ibid.*, 143.

da classe dominante no mundo da produção.⁸ Mesmo que essa conceitualização tivesse permitido a Gramsci explicar o sucesso contínuo da classe capitalista dominante, retratando a “hegemonia” como um processo histórico que necessita constantemente “ganhar” o consentimento da população, Gramsci deixou a porta aberta para a ação subalterna e para a possibilidade de transformação social. Por intermédio de fissuras nas alianças hegemônicas, que representam esse consentimento, e pela formação de alianças contra-hegemônicas, as relações materiais de poder no interior de uma formação social poderiam ser modificadas substancialmente.⁹

Embora a teorização de Gramsci tenha sido, e continue a ser, produtiva para nos ajudar a compreender tanto a permanência das atuais relações de classe, como também das relações de gênero, raça e poder sexual, quanto às suas possíveis e reais disputas, ela continha problemas e inadequações que os pós-estruturalistas têm respondido eficientemente.

Mas, antes de dar atenção a essas intervenções pós-estruturalistas, eu gostaria de abordar a maneira pela qual as formulações de pessoas como Althusser e Gramsci têm sido produtivamente incorporadas na pesquisa educacional crítica.

Algumas das primeiras pesquisas neomarxistas em educação emergiram do trabalho de pesquisadores tais como Paul Willis, Michael Apple, Samuel Bowles e Herbert Gintis, os quais procuraram explicar o papel vital que as instituições escolares desempenham na reprodução das relações capitalistas de poder. Para Bowles e Gintis, as escolas ajudam na reprodução do capital de modo muito funcional; elas produzem e reproduzem “capital humano”, treinando e distribuindo trabalhadores para lugares designados no interior da formação econômica capitalista. Desse modo, as escolas “correspondiam” ao projeto capitalista.¹⁰ De modo similar, em estudo empírico sobre meninos em uma escola de classe trabalhadora no Reino Unido, Paul Willis descreveu a maneira pela qual os alunos resistiam aos currículos manifesto e oculto das escolas, mas, ao fim, continuavam reprodutivos; para Willis, as resistências dos meninos somente garantiam o seu futuro engajamento nos becos sem saída da economia que o capital “planejava” para eles.¹¹

⁸ Gramsci, *The Prison Notebooks*.

⁹ *Ibid.*

¹⁰ Samuel Bowles and Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America* (New York: Basic Books, 1976); e Mike Cole, ed., *Bowles and Gintis Revisited* (New York: Falmer Press, 1988).

¹¹ Paul Willis, *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs* (New York: Columbia University Press, 1977).

Em *Ideologia e Currículo*, em sentido similar, Michael Apple enfatizou o papel cultural fundamental que as escolas desempenhavam na reprodução do capital nos Estados Unidos.¹²

Conquanto a tradição neomarxista em educação tenha crescido consideravelmente em sofisticação desde essas incursões iniciais, limitadas, mas bastante produtivas – em parte devido à sua ênfase crescente nas contribuições de Gramsci, dos vários feminismos, da teoria racial crítica, da teoria *Queer*, da lingüística e dos estudos culturais – é precisamente o reducionismo econômico desse período inicial que tem servido como objeto de crítica para os teóricos pós-estruturalistas em educação desde então. Essa negligência, tanto em relação à importância produtiva dessas intervenções iniciais, quanto em relação ao crescimento conceitual ocorrido nos estudos em educação crítica neomarxista, é evidente em volumes tais como *Rethinking the School* (Repensando a Escola) de Ian Hunter. Hunter afirma, de modo reducionista, que a teoria marxista em educação conceitua a emergência da escola moderna como “um meio a serviço das necessidades sociais e interesses econômicos das sociedades capitalistas.”¹³ Embora estudiosos educacionais neomarxistas minimizem (corretamente) o papel que as escolas têm historicamente desempenhado na manutenção das relações econômicas de poder, o reducionismo de Hunter ignora o quadro cuidadoso e cheio de nuances que os neomarxistas e neogramscianos, das duas últimas décadas, têm construído sobre as escolas como locais de resistência, contestação e produção de identidade, nas quais estão incorporadas lutas complexas por um amálgama de movimentos sociais a respeito de questões fundamentais tais como: “Para que servem as escolas?”, “Qual conhecimento deveria ser ensinado?”, e “Conhecimento de quem?”¹⁴

Não obstante tais exemplos, parte significativa do que há na literatura pós-estruturalista tem sido útil ao trabalho educacional crítico, e muitos pesquisadores neomarxistas já incorporam muito dessa conceituação em suas análises (conforme discutiremos mais tarde, permanece o questionamento, contrariamente ao que dizem alguns pós-estruturalistas, quanto ao grau de novidade dessas intervenções para a pesquisa educacional neomarxista e crítica).

¹² Michael W. Apple, *Ideology and Curriculum*, 2d ed. (New York: Routledge, 1990).

¹³ Ian Hunter, *Rethinking the School: Subjectivity, Bureaucracy, Criticism* (New York: St. Martin's Press, 1994), 34.

¹⁴ Michael W. Apple, *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age* (New York: Routledge, 1993); esses argumentos foram mais desenvolvidos em Michael W. Apple, *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*, 2d ed. (New York: Routledge, 2000).

Por exemplo, a ênfase do pós-estruturalismo sobre o processo de formação de identidades, sobre os modos pelos quais as relações de poder estão inseridas e atravessam o discurso, e sobre a sua suspeita vigilante de noções reificadas de ação, de sujeito e do significado e possibilidade dos projetos “emancipatórios”¹⁵, muito tem contribuído para os estudos educacionais críticos. Além disso, o pós-estruturalismo tem encorajado teóricos críticos a retrabalharem conceitos históricos sobre o desenvolvimento das instituições educacionais que estavam imersas em narrativas lineares que não davam a ênfase devida à complexa agregação de forças, dinâmicas e interesses que estruturam as práticas discursivas educacionais.¹⁶

Em muitos desses aspectos, as teorias críticas em educação estavam necessitando ser retrabalhadas em alguns dos seus conceitos mais básicos. Por exemplo, teóricas feministas educacionais, tais como Elizabeth Ellsworth, Jennifer Gore e Carmem Luke, utilizando “*insights*” originados da crítica pós-estruturalista do sujeito unitário (e masculino) do Iluminismo, desafiaram fortemente a figura do agente soberano crítico e libertário que está no coração do projeto pedagógico crítico.¹⁷ Textos pedagógicos críticos fundamentais têm abordado problematicamente as complexas dinâmicas de poder inerentes às relações entre o professor e a professora libertários e os seus alunos e as suas alunas.¹⁸ Ao invés de reconhecer professores e professoras críticos que tivessem poder e buscassem “apoderar” os seus alunos e as suas alunas, educadoras feministas pós-estruturalistas demonstraram a multiaxialidade das relações de poder, discursivamente construídas no dia-a-dia da sala de aula. Seguindo Michael Foucault e outros, elas afirmaram que os professores e as professoras não possuíam poder, mas estavam situados e formados nas complexas redes de gênero, classe,

¹⁵ Carmen Luke and Jennifer Gore, eds., *Feminisms and Critical Pedagogy* (New York: Routledge, 1992).

¹⁶ Peter Wagner and Bjorn Wittrock, “Epistemic Drift or Discourse Structuration: Transformations in the Societal Positions of the Social Sciences,” in *National Policy Systems and Academics: European Experience*, ed. Thorsten Nyborn and Ulf P. Lundgren (London: Jessica Kingsley, 1989).

¹⁷ Luke and Gore, *Feminisms and Critical Pedagogy*.

¹⁸ Ver, por exemplo, Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (New York: Continuum, 1970); Ira Shor and Paulo Freire, *A Pedagogy of Liberation: Dialogues on Transforming Education* (Granby, MA: Bergin and Garvey Publishers, Inc., 1987); Henry Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age* (Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1988); e Peter McLaren, *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education* (New York: Longman, 1989).

raça e poder sexual e institucional.¹⁹ Frequentemente, os alunos e as alunas, ao invés de se sentirem monoliticamente oprimidos, situavam-se numa intersecção de eixos de poder, tão complexos que algumas vezes até privilegiavam o poder discursivo e material estudantil ao dos professores e de si mesmos.²⁰ Finalmente, o projeto “redentor” da pedagogia crítica e do professor libertário foi em si questionado e mostrou-se cheio de enigmas e re-inscrições problemáticas de discursos excludentes.

Muito trabalho também tem sido feito entre os teóricos educacionais pós-estruturalistas chamando a atenção para a produção discursiva do aluno “individual”, em nome de quem a educação crítica, bem como outros projetos “progressistas” e liberais, tem a pretensão de intervir. As intervenções teóricas de John Meyer, Ian Hacking e David Armstrong, por exemplo, têm ajudado a chamar a atenção para o modo como as escolas podem ser identificadas como o local primário nos quais os indivíduos e a própria noção de individualidade são “fabricados”.²¹ Entre os pós-estruturalistas, Valerie Walkerdine tem estado entre os mais bem sucedidos em demonstrar como os discursos envolvendo a escola, a família e a comunidade produzem noções reificadas sobre a infância (ou, na maior parte do seu trabalho, sobre a infância de meninas), as quais colocam as crianças em terríveis dilemas quando elas tentam negociar com os múltiplos e contraditórios discursos que as estão “enquadrando”.²² De fato, muitas pesquisas produtivas têm

¹⁹ Ver, por exemplo, Michel Foucault, *Discipline and Punish: The Birth of the Prison* (New York: Vintage Books, 1979); Michel Foucault, *The History of Sexuality: Volume One: An Introduction* (New York: Vintage Books, 1980); e Judith Butler, *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of “Sex”* (New York: Routledge, 1993).

²⁰ Luke and Gore, *Feminisms and Critical Pedagogy*; e Elizabeth Ellsworth, “Why Doesn’t This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy” (Paper delivered at the Tenth Conference on Curriculum Theory and Curriculum Practice, Dayton, Ohio, October 26-9, 1988).

²¹ David Armstrong, “Bodies of Knowledge/Knowledge of Bodies,” in *Reassessing Foucault: Power, Medicine, and the Body*, ed. C. Jones and R. Porter (London: Routledge, 1994); Ian Hacking, “Making Up People,” in *Reconstructing Individualism: Autonomy, Individuality, and the Self in Western Thought*, ed. T. C. Heller, M. Sosna and D. E. Wellbery (with A. I. Davidson, A. Swidler and I. Watt, Stanford: Stanford University Press, 1986), 222-36; e John W. Meyer, “Myths of Socialization and of Personality,” in *Reconstructing Individualism: Autonomy, Individuality, and the Self in Western Thought*, ed. T. C. Heller, M. Sosna and D. E. Wellbery (with A. I. Davidson, A. Swidler and I. Watt, Stanford: Stanford University Press, 1986), 208-21.

²² Valerie Walkerdine, “Safety and Danger: Childhood, Sexuality, and Space at the End of the Millennium,” in *Governing the Child in the New Millennium*, ed. Kenneth Hultqvist and Gunilla Dahlberg (New York: RoutledgeFalmer, 2001), 15-34.

sido feitas pela escola da “governamentalidade” na teoria educacional crítica e pós-estruturalista, as quais têm chamado a atenção para a relação entre a necessidade do estado e da formação social para produzir sujeitos “governáveis” e a construção de discursos científicos e educacionais em torno do “significado” da infância.²³

Uma outra linha de intervenção pós-estruturalista ou pós-moderna útil emergiu em torno da análise das mudanças dos modos de produção, distribuição e consumo nas novas economias capitalistas (novo capitalismo) e pós-fordistas. Teóricos tais como David Harvey, John Clarke, Janet Newman e Immanuel Wallerstein têm usado “*insights*” das conceitualizações das esferas culturais, econômicas e políticas, tanto de pós-estruturalistas quanto de neomarxistas mais tradicionais, para argumentar que a crescente globalização do capital, bem como a influência das novas tecnologias de produção e comunicação e dos discursos do novo gerencialismo, têm dado uma nova forma não somente ao funcionamento do sistema econômico global, mas também às relações de poder no local de trabalho, na família e nas escolas, assim como entre os estados-nação e o capital.²⁴ Como resultado dessas mudanças, a coerência do significado de termos tais como cidadania, esfera pública e soberania do estado-nação tem sido erodida e contestada.

Muitas dessas teorizações, simultaneamente situadas nas teorias pós-estruturalistas e nas teorias críticas, incluindo, talvez com maior relevância, o neomarxismo, têm sido trazidas para a educação, de forma produtiva, por teóricos educacionais críticos tais como Stephen Ball, James Paul Gee e Michael Apple²⁵ (Ball 1994; Apple 1996, 2001; Gee,

²³ Ver, por exemplo, Thomas S. Popkewitz and Marianne Bloch, “Administering Freedom: A History of the Present -- Rescuing the Parent to Rescue the Child for Society,” in *Governing the Child in the New Millennium*, ed. Kenneth Hultqvist and Gunilla Dahlberg (New York: RoutledgeFalmer, 2001), 85-118; Nikolas Rose, *Powers of Freedom: Reframing Political Thought* (Cambridge: Cambridge University Press, 1999); e Kenneth Hultqvist and Gunilla Dahlberg, eds., *Governing the Child in the New Millennium*, ed. Kenneth Hultqvist and Gunilla Dahlberg (New York: RoutledgeFalmer, 2001).

²⁴ Ver, por exemplo, David Harvey, *The Condition of Postmodernity* (Cambridge, MA: Blackwell, 1989); Immanuel Wallerstein, *The Modern World-System* (New York: Academic Press, 1974); e John Clarke and Janet Newman, *The Managerial State: Power, Politics and Ideology in the Remaking of Social Welfare* (London: Sage Publications, 1997).

²⁵ Ver, por exemplo, Stephen Ball, *Education Reform: A Critical and Post-Structural Approach* (Buckingham, England: Open University Press, 1994); Michael W. Apple, *Cultural Politics and Education* (New York: Teachers College Press, 1996); Michael W. Apple, *Educating the “Right” Way: markets, Standards, God, and Inequality* (New York: RoutledgeFalmer, 2001); James Paul Gee, *An Introduction to Discourse Analysis: Theory*

Hull e Lankshear 1996). Curiosamente, nenhum desses teóricos considerar-se-ia adepto do pós-estruturalismo ou do pós-modernismo e, inquestionavelmente, cada um consideraria ter-se beneficiado ricamente de várias tendências de pensamento advindas da tradição neomarxista. Isso demanda a próxima questão que eu gostaria de propor: Quanto da pretensão pós-estruturalista para a inovação teórica em educação e em outras áreas é realmente legítimo? Não obstante as afirmativas de muitos pós-estruturalistas educacionais, o quê da agenda do pós-estruturalismo (se pode ser dito que tal coisa exista) é realmente originada de forma significativa da produção teórica neomarxista?

Por exemplo, freqüentemente afirma-se que discursos neomarxistas necessariamente, senão problematicamente, re-inscrevem uma noção de sujeito soberano iluminista.²⁶ Dado isto, é irônico pensar-se que foi precisamente um dos neomarxistas mais desacreditado (e até certo ponto de modo correto), Louis Althusser, quem introduziu, nas teorizações francesas do marxismo, a noção de um sujeito interpelado por ideologia e por intermédio da ideologia.²⁷ Na verdade, a noção de identidade como constituída no interior do discurso – a identidade como assunção das “posições do sujeito” produzidas no discurso – (talvez a peça central de muitas das críticas pós-estruturalistas), está profundamente enraizada nas construções de Althusser.

Relacionada a isso, a reivindicação pós-estruturalista de inovação no nosso entendimento da instabilidade de significantes lingüísticos e discursivos é, da mesma forma, questionável. Trabalhando no campo dos lingüistas marxistas, no início do século XX, Mikhail Bakhtin e V. N. Volosinov (possivelmente, o mesmo indivíduo) postularam noções sobre o caráter polissêmico e heteroglóssico da língua e da prática discursiva que continuam a fazer parte de algumas das pesquisas educacionais mais promissoras da atualidade.²⁸

and Method (London: Routledge, 1999); e James Paul Gee, Gary Hull, and Colin Lankshear, *The New Work Order* (Sydney: Allen and Unwin, 1996).

²⁶ Hunter, *Rethinking the School*; Thomas S. Popkewitz and Marie Brennan, eds., *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education* (New York: Teachers College Press, 1998).

²⁷ Althusser, *Lenin and Philosophy and Other Essays*, 174.

²⁸ Mikhail Bakhtin, *The Dialogic Imagination*, ed. M. Holquist and trans. M. Holquist and C. Emerson (Austin: University of Texas Press, 1981); Mikhail Bakhtin, *Speech Genres and Other Late Essays*, ed. C. Emerson and M. Holquist and trans. V. W. McGee (Austin: University of Texas Press, 1986). Ver, por exemplo, Gee, *An Introduction to Discourse Analysis*; e Kris Gutierrez, “Global Politics and Local Antagonisms,” in *Revolutionary Multiculturalism: Pedagogies of Dissent for the New Millennium*, ed. Peter McLaren (Boulder, CO: Westview Press, 1997), 192-222.

Além disso, a noção de multiaxialidade nas relações de poder nos ambientes escolares, peça central da bem sucedida crítica de Ellsworth à pedagogia crítica²⁹, na verdade, antecipa a maioria do “*corpus*” do projeto pós-estrutural. Michael Apple e Lois Weis, dois dos teóricos mais reconhecidos na tradição educacional neomarxista, postularam a “posição paralelista”, já no ano de 1982, como forma de entender as dinâmicas simultâneas de classe, raça e gênero e suas intersecções com as esferas econômica, política e cultural.³⁰ Esta transcendência de alguns dos aspectos mais problemáticos de modelos de base/superestrutura no neomarxismo *pelos neomarxistas* é freqüentemente pouco reconhecida pelos adeptos do pós-estruturalismo em educação.³¹ O neomarxismo não tem tido uma presença estática no campo educacional; antes, seu desenvolvimento fluido está demonstrado pela revisão subsequente da posição paralelista elaborada por Apple e Cameron McCarthy, quando postularam uma “posição paralelista não-sincrônica” que permitiu que identidades de raça, classe e gênero, interseccionadas em um único indivíduo, não estavam necessária e mutuamente reforçando umas as outras; além disso, ao diferenciar contextos sócio-culturais, uma das dinâmicas de identidade (por exemplo, raça) talvez pudesse tomar precedência temporária sobre as outras.³²

Finalmente, mesmo que o alerta dos pós-estruturalistas para uma reconceitualização não-linear da história educacional seja em si mesmo bastante compreensível, suas afirmações implícitas de que interpretações prévias da história educacional têm sido monoliticamente lineares não é justificável. Por exemplo, o proclamado trabalho de história de Herbert Kliebard sobre as lutas em torno de currículo nos Estados Unidos é exemplar da força da história não-linear para chegar a um acordo com as agregações, às vezes estranhas, de movimentos sociais e de outras forças históricas por detrás da criação de um complexo e contraditório currículo estadunidense.³³

²⁹ Ellsworth, “Why Doesn't This Feel Empowering?”

³⁰ Michael W. Apple and Lois Weis, *Ideology and Practice in Schooling* (Philadelphia: Temple University Press, 1983).

³¹ Hunter, *Rethinking the School*.

³² Cameron McCarthy and Michael W. Apple, “Race, Class and Gender in American Educational Research: Toward a Nonsynchronous Parallelist Position”, in *Perspectives in Education* 4, no. 2 (1988): 67-69; e Cameron McCarthy, *The Uses of Culture* (New York: Routledge, 1998).

³³ Herbert M. Kliebard, *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958* (New York: Routledge and Kegan Paul, 1987); sobre este tema ver também Apple, *Official*

O Pós-estruturalismo precisa de uma reelaboração neomarxista?

Mesmo que o grau de influência que o pós-estruturalismo absorveu do neomarxismo como ponto de partida significativo esteja em questão, muito da pesquisa educacional pós-estruturalista poderia ser beneficiada por uma reelaboração neomarxista. Por exemplo, no trabalho de alguns pesquisadores pós-estruturalistas, encontramos o 'discurso' embuído de um caráter monolítico e totalizante que assombrosamente acompanha as posições vangloriadas dadas às relações materiais de poder e suas expressões na ideologia na maioria das leituras economicistas de Marx.

Encontramos, mesmo no trabalho de um dos mais brilhantes teóricos pós-estruturalistas em educação, Thomas Popkewitz, uma elegante descrição de múltiplos e interseccionados "discursos-andaime"^{NT} nos contextos educacionais, que, não obstante sua complexidade, ainda não permite possibilidades de tensões dentre esses múltiplos discursos-andaime no modo como interpelam os sujeitos do ensino (ou da aprendizagem).³⁴ Para Popkewitz, esses discursos nem mesmo parecem se roçar uns com os outros, com os discursos pré-assumidos de professores em formação, ou mesmo com os contextos nos quais estão localizados,³⁵ embora haja um reconhecimento de que esses discursos-andaime possam ser um ponto de partida para reconstruir um sentido pós-estrutural de agência dentre indivíduos e grupos subalternos, ao invés de somente parecerem cooperar com uma arquitetura social singular e totalizante.

Entre teóricos pós-estruturalistas, na área da educação, podem-se encontrar assertivas semelhantes, de que todas as posições de sujeito

Knowledge; e Bruce Curtis, *True Government by Choice Men?* (Toronto: University of Toronto Press, 1992).

^{NT} Muito embora o termo "scaffolded discourses", utilizado por Thomas Popkewitz em seu livro "Struggling for the Soul" tenha sido traduzido no Brasil como "discursos estruturados", optamos por "discursos-andaime", mais literal, porque ficamos convencidos disso após conversarmos com o próprio autor da expressão, com o qual pudemos dialogar longamente sobre o tema, e com o autor deste artigo. Popkewitz afirmou que não tem utilizado mais este conceito porque considera que não é adequado para o que ele pretendia destacar. De todo modo, o sentido dado por ele é de discursos que se associam, interpenetram, apóiam e colaboram entre si para construir algo. O autor faz questão da metáfora sobre o papel do andaime na construção.

³⁴ Ver, por exemplo, Thomas S. Popkewitz and Sverker Lindblad, "Educational Governance and Social Inclusion and Exclusion: Some Conceptual Difficulties and Problematics in Policy and Research" (Paper delivered August 12, 1999).

³⁵ Thomas S. Popkewitz, *Struggling for the Soul: The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher* (New York: Teachers College Press, 1998); Althusser, Lenin and Philosophy and Other Essays, 127-186.

e todas as intervenções educacionais produzem eticamente exclusões similares, apresentam problemas adicionais. Mesmo considerando-se argumentativamente correto e criativo que cada etapa discursiva na direção da inclusividade produz novas e freqüentes exclusões imprevistas, a enunciação relativista de tal posição deixa educadores e pesquisadores em educação numa situação de beco sem saída, no qual não há caminho ético para ser educador ou pesquisador. Muito embora as intervenções que possamos produzir para confrontar a exclusão, inevitavelmente, conterão elementos que produzem novas e involuntárias exclusões, Judith Butler e Gayatri Spivak oferecem uma noção contingente de possibilidades que nos move para além desse beco sem saída.³⁶

Considerando que essa visão sobre a relação inclusão/exclusão induz professores e outros agentes educacionais a ficarem paralisados, Butler e Spivak falam da necessidade de pessoas eticamente comprometidas assumirem, contingente e estrategicamente, posições de sujeito a partir das quais possam agir, falar e ser ouvidos.³⁷ Mesmo que essas posições de sujeito sejam necessariamente construídas e assumidas, Spivak e Butler advertem àqueles mais incapacitados a destruírem simultaneamente as muitas identidades que assumem, a fim de chamar a atenção para as exclusões que são produzidas (e esperançosamente atenuá-las). Apesar de essas posições de sujeito não corresponderem ao agente universal masculino do Iluminismo Europeu – ao contrário, são contingentes, fluidas e historicamente construídas –, sem sombra de dúvidas preservam um modo no qual podemos presumir um projeto político viável que valha a pena nos engajarmos.

Em direção a uma abordagem composta na teoria e na pesquisa educacional

Michel Foucault, um dos teóricos do poder mais referidos entre pós-estruturalistas e neomarxistas, adverte-nos para não tomarmos o poder discursivo como um *substituto* de conceitos mais tradicionais, estruturais e materiais de poder. Ele escreve: “*Na realidade tem-se um triângulo, soberania-disciplina-governo, que tem como alvo primeiro a população e como mecanismo essencial o aparelho de segurança*” (Foucault, 1979b, pp. 5-22). Assim, para Foucault, as noções

³⁶ Ver Butler and Scott, *Feminists Theorize the Political*; e Gayatri C. Spivak, *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics* (New York: Routledge, 1988), 197-221.

³⁷ Ver Butler and Scott, *Feminists Theorize the Political*; e Gayatri C. Spivak, *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics* (New York: Routledge, 1988), 197-221.

soberanas de poder (e de agência) ainda operam em uma formação social na qual a regulação normatizadora é, contudo, central (Rabinow, 1984). A ênfase, praticamente exclusiva, de Foucault em seus escritos sobre as tecnologias discursivas de poder precisa ser lida, por conseguinte, como uma polêmica contra a tradição do marxismo francês a partir do qual ele emergiu, e não como redução de todo e qualquer poder a formas não-estruturais.

Embora não seja possível ou mesmo desejável uma “síntese” clara a respeito das concepções neomarxistas e pós-estruturalistas de poder, fica claro que tanto as formas estruturais quanto as formas não-estruturais de poder operam simultaneamente no interior da formação social, produzindo padrões de inclusão e exclusão e péssima distribuição de recursos, às vezes em reforço mútuo e às vezes em formas “não-sincônicas” (McCarthy, 1998). Portanto, como Nancy Fraser e outros têm demonstrado, também podemos prever que justapor abordagens pós-estruturalistas e outras abordagens críticas nas nossas análises, em nossos diferentes contextos empíricos, será muito mais útil do que os esforços sectários de uma linha teórica única.³⁸ A determinação que deveríamos seguir, então, pode não ser “gramscianizar Foucault enquanto foucaultianizando Gramsci”, como John Fiske teria feito³⁹, mas antes gramscianizar e foucaultianizar simultaneamente nossas próprias análises. Teóricos e estudiosos tão variados quanto Michael Apple, Stephen Ball, Jim Gee, Stuart Hall, Kris Gutierrez e muitos outros, alguns da área de educação e outros não, têm feito tentativas significativas, com diferentes graus de sucesso, para praticar o que podemos chamar de um “pós-estruturalismo neomaterialista” em seus trabalhos.

Por exemplo, em seu artigo “Structuring the Postmodern in Education Policy”, Michael Apple e Geoff Whitty fazem um apelo aos pesquisadores educacionais críticos para que acolham uma série uma série de *insights* e temas do pós-modernismo e do pós-estruturalismo, incluindo a rejeição a grandes narrativas que pregam a partir de causalidades singulares, com especial atenção ao “pragmático” e ao “local” como arenas políticas, o reconhecimento da complexidade dos nexos entre poder/conhecimento e uma extensão das preocupações políticas para além do que eles chamam da “sagrada aliança” de classe, raça e gênero. Mais adiante, os autores argumentam em favor da ênfase pós-estruturalista sobre a multiplicidade e heterogeneidade em nossas

³⁸ Nancy Fraser, *Justice Interruptus: Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition* (New York: Routledge, 1997), 11-39.

³⁹ John Fiske, *Power Plays and Power Works* (London: Verso, 1993), 255.

análises, bem como o foco sobre o sujeito descentrado como uma arena de luta.⁴⁰

Ao mesmo tempo, Apple e Whitty insistem para que consideremos seriamente a economia como uma sólida força de estruturação. Para eles, os teóricos educacionais críticos devem, por exemplo, falar claramente sobre a estruturação de classe sem reduzir tudo a um determinismo estrutural restrito. Muito embora as teorias pós-estruturais sejam úteis para se superar a tendência de teorias excessivamente estruturais em ignorar o papel do local, do contingente e das inclinações individuais ao explicar o que a educação faz, “há uma grande diferença entre enfatizar o local, o contingente e o não-correspondente e ignorar qualquer resolução ou qualquer relação estrutural entre as práticas.”⁴¹

Da mesma forma, Dennis Carlson e Michael Apple estimulam uma abordagem neo-gramsciana composta e pós-estrutural em sua introdução a *Poder/Conhecimento/Pedagogia*:

O discurso Gramsciano enfatizou os papéis que as forças econômicas e tecnológicas e as lutas ideológicas estão tendo na remodelação da paisagem cultural e política “pós-fordista; e o trabalho de Foucault foca nossa atenção no papel do estado e do conhecimento “especializado” para a construção de cidadãos “normalizados” e da subjetividade.⁴²

Essa abordagem composta aparece em um trabalho anterior de Cho e Apple sobre as práticas significantes de estudantes e os educadores que interagem com eles nas escolas de ensino comercial na Coreia do Sul.⁴³ Encarando a falta de trabalhadores manuais, ao mesmo tempo que enfrentando níveis problemáticos de desemprego, o estado da Coreia do Sul procurou tratar esta crise por meio de um processo a que se referem Cho e Apple como “formação do sujeito” no interior dessas

⁴⁰ Michael W. Apple and Geoff Whitty, “Structuring the Postmodern in Education Policy”, in *Postmodernism in Educational Theory: Education and the Politics of Human Resistance*, eds. Dave Hill, Peter McLaren, Mike Cole and Glenn Rikowski (London: Tufnell Press, 1999).

⁴¹ *Ibid.*, 29.

⁴² Dennis Carlson and Michael W. Apple, eds., *Power/Knowledge/Pedagogy: The Meaning of Democratic Education in Unsettling Times* (Boulder, CO: Westview Press, 1998), 6.

⁴³ Misook K. Cho and Michael W. Apple, “Schooling, Work, and Subjectivity,” *British Journal of Sociology of Education* 19, no. 3 (1998): 269-90.

escolas comerciais. Isso significa que o estado aspirou a alterar as disposições do aluno para o trabalho manual e para o trabalho administrativo de forma a atenuar os aspectos da crise econômica – a falta de trabalhadores manuais e o desemprego, simultaneamente. Cho e Apple revelaram as formas através das quais esta tentativa do Estado de reconstituir a subjetividade social foi mediada ao nível de cada escola pelos agentes participantes, incluindo professores, administradores, alunos e pais. Eles demonstraram que os professores e os administradores no máximo “fingiam que apoiavam” a reforma, ou de outro modo resistiram a ela.

Cho e Apple observaram que, paradoxalmente, a necessidade criada pelo mercado das escolas comerciais, a fim de promover a própria imagem dessas escolas, usualmente medidas por sua habilidade em transformar os alunos em trabalhadores administrativos, provoca nas escolas um interesse contrário às tentativas do Estado em atenuar a crise na economia coreana. Não somente os administradores e os professores realmente resistem e medeiam as reformas, mas também os alunos muito criativamente resistem às posições do sujeito possibilitadas pelas escolas, pelo Estado e pelos discursos de gênero, às vezes de maneira que coincidem, de fato, com o objetivo do Estado de reconstituir as subjetividades dos alunos para que eles aceitem o trabalho manual nas fábricas.

Como em uma pesquisa anterior de Apple e Oliver, sobre o controverso processo de luta em torno da utilização de um determinado livro didático, em uma comunidade semi-rural de um estado do oeste dos EUA, o principal objetivo teórico e analítico dos pesquisadores é permitir que questões sobre formação de identidade permeiem sua análise sem deixar de lado uma avaliação realista de constrangimentos econômicos.⁴⁴

No mesmo sentido, Michelle Fine, em trabalho ainda anterior, analisa os discursos institucionais a respeito da evasão escolar em uma escola urbana de Ensino Médio⁴⁵. Os alunos que ela acompanhou deviam ou aceitar as posições de sujeito oferecidas pela escola – tipicamente aquelas do aluno irresponsável e desmotivado – ou lidar com as contradições econômicas e sociais que herdariam quando saíssem da escola como “evadidos” do ensino médio para ingressar em

⁴⁴ Apple, *Cultural Politics and Education*, 42-67.

⁴⁵ *Urban School*, aqui traduzido como escola urbana, nos EUA é comum significar escola de grupos populares, pois, nas grandes cidades, as escolas de subúrbio é que são frequentadas por classe média alta e grupos mais favorecidos. [Nota de Tradução]

empregos de baixos salários e que não lhes dariam satisfação.⁴⁶

Momentos igualmente produtivos de justaposições bem sucedidas de abordagens analíticas críticas e pós-estruturalistas podem ser encontrados em livros ou coletâneas de outros pesquisadores críticos em educação, incluindo Jim Gee, Chris Gutierrez, Joe Kincheloe, Shirley Steinberg, Nelson Rodriguez, Ronald Chennault, Geoff Whitty, Sally Power, David Halpin e Stephen Ball.

Tanto Jim Gee quanto Kris Gutierrez efetivamente incorporaram ferramentas analíticas de Mikhail Bakhtin, Pierre Bourdieu e Michel Foulcault em suas investigações sobre o modo como, na formação social, tanto o processo discursivo quanto o estrutural penetram a vida diária da sala de aula, especialmente com referência à reprodução, à contestação e à troca do capital cultural.⁴⁷ Alguns colaboradores de um dos volumes de Joe Kincheloe, Shirley Steinberg e Nelson Rodriguez, por outro lado, usaram análises pós-estruturalistas e neogramscianas para examinar a formação de identidades raciais e sexuais, hegemônicas e contra-hegemônicas, nos meios educacionais e em seus entornos.⁴⁸ Geoff Whitty, Sally Power e David Halpin, assim como Stephen Ball, descrevem as formas por meio das quais discursos privatistas e a construção de quase-mercados na educação têm corroído não somente a educação pública, mas também o significado de cidadania e da esfera pública circunscritos na formação social mais ampla.⁴⁹

Direções futuras: para onde vamos?

Embora um progresso significativo tenha sido feito, na área da educação e afins, para exitosamente se articular conjuntamente as abordagens críticas e pós-estruturalistas, de maneira a ajudar os pesquisadores educacionais críticos a iluminar seus contextos empíricos

⁴⁶ Michelle Fine, *Framing Dropouts: Notes on an Urban Public High School* (Albany, NY: State University of New York Press, 1991).

⁴⁷ Gee, An Introduction to Discourse Analysis; Gutierrez, "Global Politics and Local Antagonisms"; Bakhtin, *The Dialogic Imagination*; Bakhtin, *Speech Genres and Other Late Essays*; Pierre Bourdieu, *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984); and Pierre Bourdieu, *Language and Symbolic Power* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991).

⁴⁸ Joe L. Kincheloe, Shirley R. Steinberg, Nelson M. Rodriguez, and Ronald E. Chennault, *White Reign: Deploying Whiteness in America* (New York: St. Martin's Griffin, 1998).

⁴⁹ Geoff Whitty, Sally Power, and David Halpin, *Devolution and Choice in Education: The School, the State and the Market* (Buckingham: Open University Press, 1998); Ball, *Education Reform*.

e a identificar possíveis espaços para uma transformação social e educacional radical, há momentos neste projeto por uma abordagem composta que ainda não se articulam tão facilmente e necessitam ser re-trabalhados posteriormente.

Mesmo que os diálogos entre Nancy Fraser, Judith Butler e Seyla Benhabib quanto à possibilidade de uma reconceitualização convincente de agência crítica à luz de intervenções pós-estruturalistas seja tão fascinante quanto produtiva, é uma proposição que está ainda um tanto incompleta.⁵⁰ Uma construção bem sucedida de uma teoria da subjetividade, que seja ao mesmo tempo não-essencialista e também politicamente possível, permanece evasiva. Stuart Hall ajuda apontando para as inadequações continuadas das teorias pós-estruturalistas de identidade. Tentativas atuais nesse projeto, ele argumenta, “oferecem-nos uma consideração formal sobre a construção de posições do sujeito no discurso à medida que revela pouco sobre por que é que certos indivíduos ocupam certas posições de sujeito ao invés de outros... As posições discursivas do sujeito tornam-se categorias *a priori* que os indivíduos parecem ocupar de uma forma não-problemática”.⁵¹ Hall continua (e eu o cito longamente porque acredito que ele compreenda perfeitamente as tensões que cercam a teorização do sujeito):

O que penso que podemos ver [em Disciplina e Punição] é Foucault sendo empurrado, pelo escrupuloso rigor de seu próprio pensamento, através de uma série de mudanças conceituais em estágios diferentes em seu trabalho, para um reconhecimento que, já que a descentramento do sujeito não é a destruição do sujeito e já que o “centramento” da prática discursiva não pode funcionar sem a constituição dos sujeitos, o trabalho teórico não pode ser completamente realizado sem complementar a regulação discursiva e disciplinar com as práticas de autoconstituição subjetiva. Nunca tem sido suficiente – em Marx, em Althusser, em Foucault – elaborar uma teoria sobre como os indivíduos são convocados aos seus lugares nas estruturas discursivas. Sempre tem sido requerido uma razão de como os sujeitos são constituídos; e neste trabalho, Foucault percorreu um caminho considerável para demonstrar isso, em referência a práticas discursivas historicamente específicas, auto-regulação normativa e tecnologias de si. A questão que permanece é se também requisitamos para fechar, como se

⁵⁰ Fraser, *Justice Interruptus*, 207-24; Butler, *Bodies that Matter*, 27-56.

⁵¹ Stuart Hall and Paul Du Gay, eds., *Questions of Cultural Identity* (Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1996), 10.

estivesse, a lacuna entre os dois: o que quer dizer, uma teoria sobre quais são os mecanismos pelos quais os indivíduos como sujeitos identificam-se (ou não se identificam) com as ‘posições’ para as quais eles são convocados; como eles se adaptam, estilizam, produzem e ‘desempenham’ nessas posições e por que eles nunca fazem isso completamente, de uma vez e o tempo todo, e alguns nunca o fazem, ou estão em um processo constante, agonístico de lutar, resistir, negociar e acomodar as regras normativas ou reguladoras com as quais eles confrontam-se e regulam a si mesmos.⁵²

De algum modo, então, as teorias pós-estruturalistas a respeito do sujeito somente adiaram a questão de como o sujeito é constituído; o sujeito é “saudado” e interpelado pelo discurso, por meio de um número limitado de posições do sujeito que são oferecidas e pelas restrições embuídas em cada um. Mas, o que há no sujeito que permite a ele ser “chamado” em primeiro lugar? Hall aponta para o domínio do trabalho feminista na psicanálise (a qual Foucault tinha explicitamente rejeitado) como uma via possível para se abordar isso como um argumento até então inconcluso. Para Hall, essa questão é provável de ser avançada “quando tanto a necessidade quanto a ‘impossibilidade’ de identidades e a junção do psíquico e do discursivo em sua constituição, estejam completa e inequivocadamente reconhecidas”.⁵³

Na área de educação, precisamos de uma teorização mais completa e satisfatória sobre a constituição do sujeito se quisermos compreender mais completamente, por exemplo, a articulação de pais de baixa renda com formas educacionais neoliberais, assim como a articulação dos alunos às posições de sujeito que lhes são oferecidas nas salas de aula, como aquelas que Michelle Fine estudou em “*Framing Dropouts*” (Analisando a evasão escolar).⁵⁴

Uma outra área que requer um desenvolvimento mais completo de uma abordagem composta é sugerida por Ernesto Laclau e por Chantal Mouffe, que enfatizam a necessidade de re-trabalhar os conceitos gramscianos e neomarxistas do social, de modo a remover o que eles chamam de os “obstáculos epistemológicos” para a completa realização do potencial político e teórico radical do neomarxismo. Eles escrevem,

É somente quando o caráter aberto, não-suturado, do social é completamente aceito, quando o essencialismo da totalidade e dos elementos é rejeitado, que este potencial torna-se

⁵² Ibid., 13-14.

⁵³ Ibid., 16.

⁵⁴ Fine, *Framing Dropouts*.

claramente visível e a “hegemonia” pode vir a constituir uma ferramenta fundamental para análise política na esquerda. Essas condições surgem originalmente no campo do que chamamos “revolução democrática”, mas elas somente são maximizadas em todos os seus efeitos desconstrutivos no projeto por uma democracia radical, ou, em outras palavras, em uma forma de política a qual é fundada não sobre uma postulação dogmática de qualquer “essência do social”, mas, ao contrário, sobre uma afirmação da contingência e da ambigüidade de cada “essência” e no caráter constitutivo da divisão social e do antagonismo.⁵⁵

Muito embora os aspectos de seu trabalho sejam altamente problemáticos, Michele de Certeau, de forma interessante, parece oferecer-nos algumas ferramentas conceituais para abordarmos certas dificuldades restantes quanto à subjetividade e ao social. Mesmo que a teoria de poder de Michele de Certeau tenha o problema de pressupor binários rígidos entre categorias essenciais, tais como “fracos” e “fortes” e “tática” e “estratégia”, e ainda que sua teoria de poder seja uniaxial, a-histórica e essencialmente imune à luta coletiva contra-hegemônica transformadora, oferece, contudo, uma noção de agência subalterna que tem as vantagens de ser discursivamente produzida, não-essencialista em relação “ao social”, no entanto inflexível quanto às relações de poder.⁵⁶ De Certeau é bastante intrigante em sua exploração da maneira na qual identidades fluidas e efêmeras são taticamente afirmadas e desempenhadas. De forma não surpreendente, no entanto, ele ainda é incapaz de explicar como o sujeito “convocado” é ele mesmo constituído como um agente de desejo ainda que não-essencial. Assim, um re-trabalho de Certeau pode ser útil, mas não suficiente para tratar algumas dessas preocupações.

Por último, uma área que precisa de atenção futura em justaposições pós-estruturais e críticas diz respeito à questão de como nós, pesquisadores educacionais críticos, baseamos epistemologicamente nossas exigências empíricas de pesquisa e nossos projetos políticos. A posição radical construtivista argumentada pelo historiador francês de ciências Bruno Latour e apoiada por pós-estruturalistas educacionais como Thomas Popkewitz, mantém que a ciência requer sucesso ou falência em sua busca para “ganhar a realidade”, dependendo da capacidade dos cientistas envolvidos em “manter junto tantos

⁵⁵ Ernesto Laclau and Chantal Mouffe, *Hegemony and Socialist Strategy* (London: Verso, 1985), 192-3.

⁵⁶ Michel de Certeau, *The Practice of Everyday Life* (Berkeley, CA: University of California Press, 1984).

elementos quantos eles possam”, referindo-se Latour a coisas tais como apoio institucional e agronegócio.⁵⁷ Enquanto há muito a ser dito, para uma analítica que chama nossa atenção para o papel que as forças institucionais desempenham para determinar quais questões de pesquisa são financiadas e demandadas e, portanto, qual conhecimento é produzido, a posição de Latour parece esvaziar a possibilidade de que os cientistas (ou pesquisadores sociais científicos, para essa questão) possam legitimamente fazer exigências sobre os campos empíricos.

A posição oposta ao idealismo de Latour seria uma posição positivista ingênua, com a qual o materialismo de Marx tem sido por vezes erroneamente associado.⁵⁸ Aqui, não há essencialmente nenhum espaço intermediário entre a consciência humana e a realidade externa. Por intermédio do emprego de métodos apropriados, os pesquisadores podem ter acesso ao “fato” bruto de modo permanente e duradouro. Os pós-estruturalistas e outros não-positivistas (incluindo o próprio Marx) corretamente criticaram esta posição por sua ingenuidade quanto às formas complexas nas quais o capital financeiro e social influenciam qual o conhecimento será ao fim construído. Além disso, essas críticas têm-se sustentado, o positivismo desconsidera a relação sempre mediada entre a consciência humana constituída lingüística e discursivamente e a “realidade externa”. Finalmente, pós-estruturalistas e outros não-positivistas convincentemente argumentaram que os fatos são sempre “materializados” (pelo menos, em parte) como efeito dos discursos que nós construímos sobre eles.⁵⁹

Como regra geral, pós-estruturalistas, como Butler, parecem concordar com a abordagem construtivista radical de Latour, embora Butler e Spivak tenham argumentado a favor das exigências de verdade “contingentes” e “estratégicas”, baseadas em imperativos éticos e políticos.⁶⁰ Portanto, de acordo com Butler e Spivak, embora não possamos fundamentar nossas exigências empíricas e jurídico-políticas epistemologicamente na “ciência”, podemos provisoriamente apoiá-las por meio da sua relação com outras exigências éticas.

Todavia, eu argumentaria que nenhuma dessas vias – a construtivista radical, a positivista ou a “contingente” – é inteiramente adequada aos projetos educacionais críticos construídos a partir de

⁵⁷ Bruno Latour, *Pandora's Hope: Essays on the Reality of Science Studies* (Bambridge, MA: Harvard University Press, 1999), 164; Popkewitz and Brennan, *Foucault's Challenge*.

⁵⁸ Avineri, *The Social and Political Thought of Karl Marx*, 65-77.

⁵⁹ Ver, por exemplo, Butler, *Bodies that Matter*; e Sandra Harding, *Whose Science? Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives* (Ithaca, NY: Cornell University Press).

⁶⁰ Butler, *Bodies that Matter*; Spivak, *In Other Worlds*.

abordagens teóricas pós-estruturalistas e críticas. Não há nada mais além da ética e do peso do poder institucional que nos permitiria argumentar que algumas exigências são melhores do que outras? Se não, por que nos envolvemos em pesquisa empírica? Assim como as preocupações de Hall sobre agência e subjetividade, ficamos aqui com um dilema. Embora queiramos reconhecer (e reconhecemos) a validade de muitos dos argumentos construtivistas sobre a “materialização” através do discurso de “fatos” excludentes e opressivos, como pesquisadores educacionais críticos, precisamos de uma base epistemológica diferente da mera contingência a partir da qual façamos nossas exigências empíricas e políticas.

Eu concordo com o argumento de Jim Gee: “os humanos *constroem* suas realidades, contudo o que está ‘lá fora’ além do controle humano coloca sérias limitações a esta construção (assim a ‘realidade’ não é ‘somente’ construída)”.⁶¹ Contudo, Gee não pretende que isso se aplique a contextos da pesquisa social. Ao invés disso, ele descreve, em linhas gerais, quatro elementos que, levados em consideração juntos, constituem a validade para a pesquisa social envolvendo a análise do discurso: *convergência*, a qual é remanescente do conceito de “triangulação”; *acordo*, entre “falantes nativos” e analistas do discurso; *cobertura* ou aplicabilidade da leitura a outros contextos e *detalhes lingüísticos* ou conexão a estruturas lingüísticas conhecidas. Para Gee, a validade na análise do discurso é um processo social, não individual.⁶²

Embora haja muito nessas considerações que seja convincente, Gee recorre aos problemas que são homólogos àqueles que Hall levantou sobre o “sujeito convocado”. Adiar o momento de validação de exigências empíricas pelo “social” somente invoca a questão: como é, então, a disposição da comunidade de “validadores” quanto a exigências empíricas em si constituídas? E assim estamos novamente de volta ao momento da necessidade de sustentar exigências em certos tipos de relação empírica com a “realidade”. Comunidades científicas inteiras que concordam sobre uma exigência empírica podem estar e ter estado “erradas”. Em tal cenário, o que é que nos capacita a afirmar que uma exigência é falha, ou mesmo uma comunidade ainda maior de especialistas dissidentes, de músculo institucional ou de assertivas eticamente baseadas e contingentes? Parece que a “realidade externa”, mesmo aquela envolvendo a construção humana, realmente exerce uma força disciplinar, mesmo que bastante suave, nas exigências de verdade que podem ser feitas. Claramente, se for assim, há uma necessidade de

⁶¹ Gee, *An Introduction to Discourse Analysis*, 94.

⁶² *Ibid.*, 95.

uma reelaboração neomaterialista da epistemologia das demandas de pesquisa que reafirmam um tipo de epistemologia efêmera e altamente condicionada, e criticamente realista.⁶³

Concluindo, nossos projetos educacionais críticos continuarão a se beneficiar do debate entre pós-estruturalistas e neomarxistas se elementos dessas duas tradições teóricas forem incorporados de modo criativo e teoricamente rigoroso. Adicionalmente, deveríamos teorizar mais profundamente a agência do sujeito subalterno e do caráter não-essencial do social através de uma reapropriação crítica e de uma reelaboração de idéias de fontes tais como de Certeau e a psicanálise. Finalmente, precisamos construir uma epistemologia criticamente realista que nos permita ir além do relativismo e da moral provisória, e que, ao mesmo tempo, reconheça os *insights* construtivistas mais significativos.

Sem negar a existência de tensões reais, internas e externas, dentre as várias tradições teóricas críticas na área da educação e afins, este ensaio reconhece que tem havido sérias e bem sucedidas tentativas, em esboços disciplinados, de cada uma dessas tradições de modo a permitir que suas análises complementem umas às outras. Nos próximos anos, tais abordagens compostas tornar-se-ão cada vez mais importantes para aumentar nossa habilidade de construir entendimentos mais sutis dos nossos temas empíricos, assim como nossa capacidade para formar uma visão educacional mais transformadora que trate questões estruturais de distribuição e suas interseções com práticas discursivas excludentes.

Thomas C. Pedroni
E-mail: pedroni@oakland.edu

Artigo recebido em março / 2005

⁶³ Para desenvolvimentos promissores a este respeito, ver Phil Carspecken, *Critical Ethnography in Educational Research: A Theoretical and Practical Guide* (New York: Routledge, 1996); and M. LeCompte, W. Millroy, and J. Preissle, eds., *The Handbook of Qualitative Research in Education* (San Diego: Academic, 1992).