

DOSSIÊ TEMÁTICO

Pesquisa em Educação: abordagens metodológicas

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA PÓS-ESTRUTURALISTA E DOS ESTUDOS CULTURAIS PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Contributions from the post-structuralist theory and Cultural Studies for research in education

Contribuciones de la teoría posestructuralista y los Estudios Culturales por la investigación en educación

Reginaldo Santos Pereira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Brasil

Nilson Fernandes Dinis

Universidade Federal de São Carlos - Brasil

Resumo

As pesquisas em educação são orientadas por diversas perspectivas teóricas, epistemológicas e metodológicas e, ao pesquisador, cabe selecionar qual itinerário seguir para construção de conhecimentos. Esse artigo traz ao debate e reflexão a contribuição dos estudos pós-estruturalistas, pesquisa pós-crítica e dos Estudos Culturais como possibilidades transgressoras dos modos tradicionais de problematização da educação contemporânea. Nesses referenciais localizamos a problematização das noções de sujeito, cultura, as verdades universais, os metarrelatos, as concepções de identidade, as práticas sociais e culturais, discursivas ou não discursivas, as quais estão imersas nas relações de saber e poder. O estudo analisa o papel da crítica pós-estruturalista para as pesquisas educacionais e tece um itinerário sobre suas diretrizes metodológicas. Na primeira parte, discute-se a pesquisa pós-crítica e a ferramenta *arqueogenealógica* foucaultiana como diretriz orientadora das investigações no campo da educação, a qual pode subverter as prescrições e normatizações dos modelos tradicionais de construção e interpretação dos dados da pesquisa e, ao mesmo tempo, possibilita cartografar outras formas de constituição de saberes. Na segunda parte, problematiza as contribuições dos Estudos Culturais e suas possibilidades analíticas dos processos culturais que envolvem as relações sociais e de poder na esfera da educação, mídias, comunicação, cinema, literatura, artes, arquitetura dentre outras.

Palavras-chave: Estudos culturais. Metodologia. Pesquisa. Pós-Estruturalismo.

Abstract

Research in education is oriented by diverse theoretical, epistemological and methodological perspectives. This article brings to the debate the contribution of poststructuralist studies and Cultural Studies as transgressive possibilities of the traditional modes of problematization of contemporary education. In these references there is problematization of the notions of subject, culture, universal truths, meta-narratives, conceptions of identity and social and cultural practices, discursive or non-discursive, which are immersed in the relations of

knowledge and power. The study analyzes the role of poststructuralist critique for educational research and weaves a possible itinerary about its methodological guidelines. In the first part, we discuss the tools of Foucauldian archaeogenealogy as guideline of research in the field of education, which can subvert the prescriptions and norms of the traditional models of construction and interpretation of the research data and, at the same time, allows to map other forms of knowledge constitution. In the second part, it discusses the contributions of Cultural Studies and their analytical possibilities of cultural processes which involve social relations and power in the sphere of education, media, communication, cinema, literature, arts, architecture, among others.

Keywords: Cultural studies. Methodology. Research. Post-Structuralism.

Resumen

La investigación en la educación es guiada por diferentes perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas. En este artículo se lleva contribución al debate de los estudios post-estructuralistas y los estudios culturales como posibilidades transgresoras de las formas tradicionales de investigación de la educación contemporánea. Estos referenciales cuestionan las nociones del tema de la cultura, verdades universales, metarrelatos, concepciones de identidad y prácticas sociales y culturales, discursivas o no discursivas, que se sumergen en las relaciones de conocimiento y poder. El estudio examina el papel de la crítica postestructuralista para la investigación educativa y teje un posible itinerario en sus orientaciones metodológicas. La primera parte trata de las herramientas de la arqueogenealogía de Foucault como guías de la investigaciones en el campo de la educación, que puede subvertir las regulaciones y normas de los modelos tradicionales de construcción e interpretación de los datos de la encuesta y, al mismo tiempo, hace que sea posible trazar otra formas de saberes. Em la segunda parte del artículo, se analiza las contribuciones de los estudios culturales y sus posibilidades analíticas de procesos culturales que implican em las relaciones sociales y de poder en la esfera de la educación, los medios de comunicación, la comunicación, el cine, la literatura, las artes, la arquitectura, entre otros.

Palabras clave: Estudios culturales. Metodología. Investigación. Postestructuralismo.

Introdução

Os estudos pós-estruturalistas¹ têm como uma das principais ênfases a crítica à concepção de sujeito oriundo das teses iluministas, que o caracteriza como racionalista, autônomo (individualista), centrado e, as *verdades* construídas, são consideradas universais e

¹ Segundo Silva (2011) o Pós-estruturalismo, como categoria descritiva, foi, provavelmente, inventado na universidade estadunidense. Trata-se de uma categoria bastante ambígua e indefinida, servindo para classificar um número sempre variável de autores e autoras, bem como uma série também variável de teorias e perspectivas. A lista invariavelmente inclui Foucault e Derrida. A partir daí, entretanto, há pouca unanimidade, cada analista fazendo a sua própria lista inclui Deleuze, Guattari, Kristeva, Lacan, entre outros. Ele define-se como a rejeição da dialética tanto hegeliana quanto marxista, radicaliza a crítica do sujeito do humanismo e da filosofia da consciência feita pelo estruturalismo e problematiza as pretensões de conscientização, emancipação e liberação crítica.

consolidam-se como metanarrativas. Na crítica pós-estruturalista esse sujeito passa a ser constituído por múltiplas identidades que circunscrevem as práticas sociais e culturais, discursivas ou não discursivas e que também se encontram nas relações de poder e saber entre os grupos e nas instituições. Deriva dessa crítica o sujeito que era pensado apenas sob o olhar do referencial masculino, de cor branca, heterossexual, e agora passa a ser visto com outras identidades, múltiplas, fluídas, cambiantes, às quais foram ocultadas historicamente pelo discurso hegemônico.

Consideramos que os estudos pós-estruturalistas e as pesquisas pós-críticas em educação e suas concepções de conhecimento, sujeito e mundo provocaram deslocamentos e travessias importantes na pesquisa educacional. Por sua vez, os Estudos Culturais trazem à arena da pesquisa científica a análise cultural das significações, valores explícitos ou implícitos nos modos de vida, seja no estudo das populações e grupos minoritários, ou nas análises dos textos culturais manifestados na comunicação de massas, na mídia, cinema, processos educativos, literatura, cinema etc. A centralidade das análises científicas nas práticas culturais não significa atrelar tudo à cultura, pois ela está imbricada em relações de poder e “é uma das condições constitutivas de existência de toda prática social, que [...] tem sua dimensão cultural [...] e tem seu caráter discursivo” (HALL, 1997, p. 33).

A imersão nos *labirintos* da pesquisa pós-crítica e dos Estudos Culturais em educação, pode redefinir e/ou problematizar nossas concepções de educação, cultura, identidade, pedagogia, infância, currículo, gênero, sexualidade, raça, avaliação, dentre outras que foram consolidadas durante nosso percurso acadêmico e formativo. Mas, de onde advêm os estudos pós-estruturalistas e culturais em educação? Que concepção de sujeito e cultura derivam de tais estudos? Quais contribuições podemos extrair desses estudos para a compreensão dos fenômenos educacionais e culturais? Qual itinerário metodológico orienta esses tipos de pesquisas?

Para responder a tais questionamentos traçamos a seguir uma breve revisão dos movimentos que precederam o pós-estruturalismo, tais como o modernismo, o pós-modernismo, o estruturalismo e seus respectivos objetos teóricos. Em seguida, apresentamos a *arqueogenealogia* foucaultiana como possível itinerário para a pesquisa pós-crítica em educação. E, por fim, destacamos como os Estudos Culturais e suas possibilidades analíticas podem contribuir para as pesquisas educacionais e suas interfaces com as questões culturais. Objetivamos nesta tarefa entrelaçar o diálogo entre os autores pós-estruturalistas, tendo em

vista localizar o campo da educação como espaço promissor para a investigação e problematização científicas.

Os estudos pós-estruturalistas e a pesquisa pós-crítica em educação

*A linguagem pós-crítica é lugar de ação.
Ela altera a formulação dos problemas educacionais
e, portanto, os modos de analisá-los, e de “resolvê-los”.
Ela é uma linguagem de transgressão.
Sandra Mara Corazza (2001)*

As problemáticas de pesquisa surgem de uma inquietação epistemológica, de uma busca que coloca em disputa as relações de saber e poder que podem abalar nossas crenças, princípios e práticas sobre determinado objeto. Os problemas de pesquisa não são simplórias descobertas, achados extraordinários. Eles estão engendrados nos emaranhados e labirintos das vivências e reflexões teóricas construtivas e *destrutivas* das concepções enraizadas em todo o processo formativo do pesquisador.

Conforme afirma Corazza (2007) o problema de pesquisa nasce a partir de atos de rebeldia e insubmissão, das pequenas revoltas com o instituído e aceito, do desassossego em face das verdades tramadas. Para que uma problematização de pesquisa se efetive despida de pré-conceitos (com o seu campo teórico e com os próprios sujeitos da pesquisa) exige-se do pesquisador uma nova postura epistemológica e pós-identitária. Na pesquisa é preciso,

Exercitar a suspeição sobre a própria formação histórica que nos constitui e constitui, e interrogá-la sobre se tudo o que dizemos é tudo o que pode ser dito, bem como se aquilo que vemos é tudo o que se pode ver. Os instrumentos para a constituição de um problema de pesquisa – com os quais montamos as estratégias e táticas dessa guerrilha de suspeição – não podem ser outros que os das teorizações que já foram produzidas. Por isso, a nosso modo e com nossos limites, temos o dever de nos apropriar – pela via do estudo – dos territórios teóricos e com eles estabelecer interlocuções, ao mesmo tempo em que vamos estabelecendo as teorias [...]. Depois de termos problematizado o objetivo de pesquisa, ele precisa ser como que *limpo* de todas as teorizações que o forjaram, para que novas teorizações – que são agora de nossa responsabilidade – resultem de seu manejo. É então que saltamos das pontes. (CORAZZA, 2007, p. 116-117).

Eis, portanto, o nosso desafio na pesquisa pós-crítica: impregnar-nos das teorizações, criarmos “problemas” e outras teorizações. Então saltamos da ponte para aventurar-nos na desterritorialização do ato de pesquisar, visto que a elaboração de uma investigação com orientação pós-estruturalista “é um exercício de problematização sobre um corpo sem órgãos

a ser construído; e é no ponto mais alto dessa problematização que um problema pode adquirir a discernibilidade mais intensa na apreensão instantânea dos múltiplos que lhe pertencem e aos quais ele pertence.” (SILVA, 2004, p. 44).

Em linhas gerais, os estudos pós-estruturalistas consideram como seu campo teórico o estruturalismo, enquanto o pós-modernismo toma como seu objeto o modernismo. Apesar de serem frequentemente confundidos, tais movimentos necessitam ser distinguidos, pois possuem preocupações teóricas diferentes que estão vinculadas a suas respectivas genealogias históricas.

Localizamos na obra de Michael Peters (2000) *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença – uma introdução*, importante contribuição para compreensão dos dois conjuntos binários: modernismo/pós-modernismo e estruturalismo/pós-estruturalismo. Vale ressaltar que tais termos não são fixos ou estáveis, pois têm-se modificado historicamente a partir das interpretações e significados teóricos. Iniciamos com o termo modernismo. Para esse autor, o termo modernismo possui duas acepções:

De acordo com a primeira, o termo refere-se aos movimentos artísticos dos meados do final do século XIX; a segunda acepção é histórica e filosófica, fazendo referência ao termo “moderno” e significando “modernidade” – a época que se segue à época medieval [...]. O termo “modernismo”, no primeiro sentido, de referência a transformações no campo das artes, a partir do fim do século XIX, é utilizado, tipicamente, para caracterizar um estilo no qual o artista rompe, deliberadamente, com os métodos clássicos e tradicionais de expressão baseados nos pressupostos do realismo e do naturalismo [...]. Por outro lado, o modernismo pode ser visto, na filosofia, como um movimento baseado na crença no avanço do conhecimento, desenvolvido a partir da experiência e por meio do método científico. Seu auge se dá, provavelmente, com a filosofia “crítica” de Immanuel Kant e com a ideia de que o avanço do conhecimento exige que as crenças tradicionais sejam submetidas à operação da crítica. (PETERS, 2000, p. 12-13).

Esse autor também analisa que o movimento intitulado pós-modernismo tem assim, dois significados gerais, relacionados aos dois sentidos do termo modernismo:

Ele pode ser utilizado, esteticamente, para se referir, especificamente, às transformações nas artes, ocorridas após o modernismo ou em reação a ele; ou em um sentido histórico e filosófico, para se referir a um período ou a um *ethos* – a “pós-modernidade”. No segundo sentido, pode-se argumentar que ele representa uma transformação da modernidade ou uma mudança radical no sistema de valores e práticas subjacentes à modernidade. (PETERS, 2000, p. 13-14).

É importante destacar a referência teórica para o entendimento do contexto *pós-moderno* que se situa em uma das mais discutidas definições elaboradas pelo pensador pós-

estruturalista Jean-François Lyotard (2002) que, em sua obra *A condição pós-moderna*, discute sistematicamente as definições do pós-modernismo, que na sua compreensão tem por objeto de estudo a posição do saber nas sociedades mais desenvolvidas. De forma simplificada, considera-se “pós-moderna” a incredulidade em relação aos metarrelatos. Lyotard também ressalta que “o saber pós-moderno não é somente o instrumento dos poderes. Ele aguça nossa sensibilidade para as diferenças e reforça nossa capacidade de suportar o incomensurável” (LYOTARD, 2002, p. xvii).

De outro lado, destacam-se as contribuições de Louro (2008) quando metaforicamente faz referência aos *Viajantes pós-modernos*. Para essa autora,

Na pós-modernidade, parece necessário pensar não só em processos mais confusos, difusos e plurais, mas, especialmente, supor que o sujeito que viaja é, ele próprio, dividido, fragmentado e cambiante. É possível pensar que esse sujeito também se lança numa viagem, ao longo de sua vida, na qual o que importa é o andar e não o chegar. Não há lugar de chegar, não há destino pré-fixado, o que interessa é o movimento e as mudanças que se dão ao longo do trajeto. (LOURO, 2008, p. 13).

Outra contribuição para análise do conjunto binário moderno/pós-moderno encontramos nos estudos de Tomaz Tadeu da Silva (2011) em sua obra *Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo*, o qual traça um mapeamento das teorias curriculares que vão desde as chamadas tradicionais, às críticas e pós-críticas. Nesse estudo, o autor tece considerações significativas para o entendimento do contexto pós-moderno. Para ele, o pós-modernismo não representa uma teoria coerente e unificada, mas um conjunto variado de perspectivas e abrange uma diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos e epistemológicos.

A partir das ideias de Silva (2011) podemos destacar a centralidade das seguintes questões problematizadas pelo pós-modernismo: a) tem uma desconfiança profunda das pretensões totalizantes de saber do pensamento moderno, o qual é adepto das grandes narrativas; b) questiona as noções de razão e de racionalidade que são fundamentais para a perspectiva iluminista da Modernidade e; c) reserva um de seus ataques ao sujeito racional, livre, autônomo, centrado e soberano da modernidade.

Veiga-Neto (2007), ao problematizar os *olhares* do cenário pós-moderno, argumenta que “uma perspectiva pós-moderna não quer demonstrar uma verdade sobre o mundo nem quer defender uma maneira privilegiada de analisá-lo. Isso significa assumir uma humildade epistemológica que nunca esteve presente no pensamento iluminista” (p. 34). Decorre daí, que, por exemplo,

Ao invés de se partir das determinações econômicas para explicar o mundo social, outras variáveis são trazidas para o tabuleiro do jogo: etnia, religião, gênero, idade, cultura, características corporais, desejos, fantasias, etc. Isso não é feito para dizer que as determinações econômicas não sejam importantes, ou que sejam menos importantes do que outras determinações, ou que tudo se equivale, mas, sim, para lembrar que as determinações não guardam sempre posição hierarquizada e estável entre si. (VEIGA-NETO, 2007, p. 36).

Em uma análise bem diagramada acerca do pensamento de Foucault e a educação, na obra *Crítica pós-estruturalista e educação*, Veiga-Neto (1995) adverte que as promessas feitas pelo pensamento iluminista – de emancipação e liberdade social e política como resultados do uso da razão – mais do que nunca tem se mostrado distantes. Nas palavras desse autor:

Abandonar as metanarrativas iluministas implica, então, puxar o tapete sobre o qual se assenta a escola moderna ou se assentam, pelo menos, nossos discursos sobre *o que é e para que serve* a educação escolarizada. Ao dar as costas para as metanarrativas iluministas, o pós-moderno nega as essências e o pensamento totalizante e, assim, implode a razão moderna não para destruí-la, mas, sim, para deixá-la nos cacos de pequenas razões particulares [...]. (VEIGA-NETO, 1995, p. 9, grifos do autor).

Mas seria o discurso pós-moderno radical ou irracional? A perspectiva pós-moderna afasta-se das grandes categorias em que foi assentada a razão iluminista? Para compreender tais questionamentos, é válido entender que,

De qualquer maneira, ainda que abandone as grandes categorias iluministas – o Sujeito, a Razão, a Totalidade, o Progresso, etc. – o pós-moderno não se despede da racionalidade, mas, antes, a subordina a um *a priori* histórico e, assim fazendo, desloca a razão *da* transcendência *para* a contingência. Ora, ao fazer esse deslocamento, o pós-moderno não filosofa *sobre* o mundo concreto, isso é, não parte do pensamento para entender o mundo. O que ele tenta fazer, então, é edificar um pensamento *a partir do* mundo ou daquilo que entendemos como sendo o mundo. (VEIGA-NETO, 1995, p. 10).

Silva (2011) também enfatiza que para o pós-modernismo o sujeito é fragmentado e dividido. Argumenta que na perspectiva pós-modernista, “inspirada nos *insights* pós-estruturalistas, o sujeito não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido. Ele é dirigido a partir do exterior: pelas estruturas, pelas instituições, pelo discurso” (SILVA, 2011, p. 113-114). Localizamos no pensamento desse autor como ele traduz contextualmente o ideário pós-modernista:

O pós-modernismo não se limita, entretanto, a atacar os fundamentos do pensamento moderno. Inspirado por sua vertente estética, o pós-modernismo

tem um estilo que em tudo se contrapõe à linearidade e à aridez do pensamento moderno [...]. O pós-modernismo não apenas tolera, mas privilegia a mistura, o hibridismo e a mestiçagem – de culturas, de estilos, de modos de vida. O pós-modernismo prefere o local e o contingente ao universal e ao abstrato. O pós-modernismo inclina-se para a incerteza e a dúvida, desconfiando profundamente da certeza e das afirmações categóricas [...]. Pode-se, inclusive, observar a emergência de uma identidade que se poderia chamar de pós-moderna: descentrada, múltipla, fragmentada. (SILVA, 2011, p. 114).

A partir do cenário pós-moderno é relevante destacar a discussão acerca das identidades, as quais são problematizadas pelos estudos de Stuart Hall (2011)² e contextualizam as principais concepções de identidade que estão surgindo e deixando o sujeito moderno fragmentado e descentrado. Para esse autor,

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas [...]. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções [...]. À medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2011, p. 12-13).

Esse *novo* sujeito, portanto, não tem uma identidade fixa, imutável, ele é mulher, homem, índio, negro, homossexual, transexual, bissexual e ganha visibilidade no cenário das investigações problematizadas tanto pela matriz teórica pós-estruturalista, quanto pelos Estudos Culturais³. Esse sujeito é também, por exemplo, a professora, coordenadora, diretora

² Hall (2011) distingue três concepções de identidade ligadas ao sujeito do Iluminismo, ao sujeito sociológico e ao sujeito pós-moderno. O primeiro está ligado a uma concepção de indivíduo centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, o “eu” que definia sua identidade. O sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno, não autônomo, formado nas relações com outras pessoas, o que delineou a concepção clássica de que a identidade é formada da “interação” entre o eu e a sociedade. Por sua vez, o sujeito pós-moderno não possui uma identidade unificada e estável, mas está se tornando fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades, ela é definida historicamente e não biologicamente, afinal “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (p. 13).

³ Os Estudos Culturais têm como questão central a problematização acerca das noções de cultura que “transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque dos sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – *culturas* – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido (COSTA; SILVEIRA; SOMER, 2003, p. 36).

da escola, é a criança que estuda, brinca, chora e balbucia. É a criança que com suas infâncias, a sociedade, a escola, o adulto e a pedagogia modernas com seu saber-poder que lhe imprimiram normatizações do que deve ser, fazer e saber. Esse sujeito criança, que denominaram infantil, também é negra, índia, branca, menino, menina que constitui suas identidades nas múltiplas práticas culturais, as quais não estão dissociadas das relações de saber e poder.

Depois de apontadas as diferenças entre o conjunto binário modernismo/pós-modernismo, apresentamos a seguir as aproximações e distinções entre estruturalismo/pós-estruturalismo, para posteriormente localizarmos o nosso objeto de estudo no campo teórico da orientação analítica da crítica pós-estruturalista. Para tanto, buscamos responder as seguintes questões: Como surge o estruturalismo e pós-estruturalismo? Quais as diferenças e convergências demarcam historicamente as ideias do estruturalismo e pós-estruturalismo? Em qual campo teórico e epistemológico deu-se a emergência dos estudos pós-estruturalistas e quais seus principais teóricos?

Ao focalizarmos as origens do estruturalismo, é variável precisar quanto ao seu surgimento. Foucault (2008), em entrevista concedida a G. Raulet, em 1983, enfatiza que nenhum daqueles que, por vontade ou à força, receberam a etiqueta de estruturalista sabiam exatamente do que se tratava, deixando claro que o estruturalismo não era uma criação francesa, mas que as análises deveriam ser feitas a partir do formalismo que atravessa a cultura ocidental durante todo o século XX.

Localizamos na obra de Peters (2000) a indicação da origem das teses do estruturalismo. Segundo esse autor, o estruturalismo se desenvolve a partir da linguística estrutural de Ferdinand de Saussure e Roman Jakobson na virada do século XIX para o XX. Para ele, foi Jakobson que primeiramente cunhou, em 1929, o termo “estruturalismo” para “designar uma abordagem estruturo-funcional de investigação científica dos fenômenos, cuja tarefa básica consistiria em revelar as leis internas de um sistema determinado.” (PETERS, 2000, p. 22).

Por sua vez, Silva (2011) destaca que o estruturalismo linguístico de Saussure dominou a cena intelectual dos anos 50 e 60 e atravessou campos diversos quanto a Linguística, a Teoria Literária, a Antropologia, a Filosofia, a Psicanálise e influenciou figuras destacadas como Claude Lévi-Strauss e Louis Althusser, bem como, em suas respectivas primeiras fases, Roland Barthes e o próprio Michel Foucault.

Mas qual melhor definição é adequada ao estruturalismo? Segundo Silva (2011), na sua concepção mais geral, o estruturalismo define-se, obviamente, por privilegiar a noção de estrutura e parte das investigações linguísticas de Saussure que enfatizavam as regras de formação estrutural da linguagem e a oposição entre língua e fala.

A língua é o sistema abstrato de um número bastante limitado de regras sintáticas e gramaticais que determina quais combinações e permutações são válidas em qualquer língua particular. A língua é a estrutura. A fala é a utilização concreta, pelos falantes de uma língua particular, desse conjunto limitado de regras. (SILVA, 2011, p. 118).

De outro lado, Michel Foucault destaca que “certamente, aqueles que aplicavam o método estrutural em domínios muito precisos, como a linguística, a mitologia comparada, sabiam o que era o estruturalismo, mas desde que ultrapassavam esses domínios muito precisos, ninguém sabia ao certo o que isso era” (FOUCAULT, 2008, p. 307). Conforme afirma Peters (2000, p. 26), “embora Foucault nunca ter se declarado estruturalista, ele reconhece que o problema discutido pelo estruturalismo era um problema muito próximo de seus interesses”. Para Foucault (2008, p. 323), “atrás do que se chamou de estruturalismo, havia um certo problema, que era em geral o do sujeito”. A problematização do sujeito, inclusive, permeou toda a obra de Michel Foucault.

Para compreensão da definição do pós-estruturalismo é válido ressaltar que muitas vezes este é confundido com pós-modernismo, pois não se trata de um momento histórico, mas,

Devemos interpretar o pós-estruturalismo, pois, como uma resposta especificamente filosófica ao status pretensamente científico do estruturalismo e à sua pretensão a se transformar em uma espécie de megaparadigma para as ciências sociais. O pós-estruturalismo deve ser visto como um movimento que, sob a inspiração de Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger e outros, buscou descentrar as “estruturas”, a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo, criticando a metafísica que lhe estava subjacente e estendendo-o em uma série de diferentes direções, preservando, ao mesmo tempo, os elementos centrais da crítica que o estruturalismo fazia ao sujeito humanista. (PETERS, 2000, p. 10).

As análises de Silva (2011) apresentam que o pós-estruturalismo continua e, ao mesmo tempo, transcende o estruturalismo a partir das seguintes características: a) partilha com o estruturalismo a ênfase na linguagem como um sistema de significação; b) o conceito de diferença torna-se radicalizado; c) radicaliza-se a crítica do sujeito do humanismo e da filosofia da consciência feita pelo estruturalismo. O sujeito não passa de uma invenção

cultural, social e histórica; d) questiona de forma mais radical a noção de verdade. A questão não é, pois, a de saber se algo é verdadeiro, mas, sim, de saber por que esse algo tornou-se verdadeiro; e) desconstrói os binarismos masculino/feminino, heterossexual/homossexual, branco/negro, científico/não-científico. Destacam-se como teóricos expoentes do pós-estruturalismo e que influenciaram a disseminação das ideias no campo Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Kristeva, Jacques Lacan, entre outros.

A corrente teórica do pós-estruturalismo influenciou outras teorizações e pesquisas pós-críticas no campo das ciências humanas e sociais,

Usando uma linguagem que recebe influências da chamada “filosofia da diferença”, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria queer, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos etc., as teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas. Suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença. (PARAÍSO, 2004, p. 284-285).

Vê-se que os estudos pós-estruturalistas, em uma vertente pós-crítica, ao enunciar os problemas contemporâneos, dentre eles os educacionais, nos traz a possibilidade de problematizar e refletir sobre a governamentalidade liberal e capitalista que afeta a escola e seus agentes, sendo a nosso ver o campo da educação espaço discursivo profícuo para o trabalho investigativo a partir desse *corpus* teórico. Por outro lado,

Como consequência de seus interesses, as pesquisas pós-críticas em educação no Brasil têm questionado o conhecimento (e seus efeitos de verdade e de poder), o sujeito (e os diferentes modos e processos de subjetivação), os textos educacionais (e as diferentes práticas que estes produzem e instituem). Tais pesquisas têm problematizado as promessas modernas de liberdade, conscientização, justiça, cidadania e democracia, tão difundidas pelas pedagogias críticas brasileiras², abdicado da exclusividade da categoria classe social e discutido, também, questões de gênero, etnia, raça, sexualidade, idade. Têm discutido questões dos tempos e espaços educacionais, mostrando os processos de feitura da escola moderna, bem como pensado, de diferentes formas, a diferença, a identidade e a luta por representação. Têm aberto mão da função de prescrever, de dizer aos outros como devem ser, fazer e agir. Têm, acima de tudo, buscado implodir e radicalizar a crítica àquilo que já foi significado na educação, e procurado fazer aparecer o que não estava ainda significado. (PARAÍSO, 2004, p. 287).

Outra importante contribuição dos estudos pós-estruturalistas para a pesquisa pós-crítica encontramos no planejamento, problematização e prática da pesquisa. Para navegar nos labirintos da pesquisa científica desta pesquisa é crucial assumir uma postura hermenêutica

crítica que questione os métodos tradicionais, os quais estão vinculados a uma concepção de ciência pautada sob as orientações dos cânones investigativos da ciência positivista.

Concordamos com Corazza (2007, p. 120-121) ao afirmar que:

Nos estudos das teorizações pós-estruturalistas, não encontro nenhum critério que autorize alguém a selecionar esta ou aquela metodologia de pesquisa. Justo porque não é por tal ou qual método que se opta, e sim por uma prática de pesquisa que nos “toma” no sentido de ser para nós significativa. E como nos toma? Ora (e é aí que estamos a pleno no labirinto “pós”), cada prática de pesquisa é uma linguagem, um discurso, uma prática discursiva, que sempre está assimilada pela formação histórica em que foi constituída. Formação histórica esta que marca o lugar discursivo de onde saímos; de onde falamos e pensamos; também de onde somos faladas/os e pensadas/os; de onde descrevemos e classificamos a(s) realidade(s).

Desse modo, o desenvolvimento de uma pesquisa pós-crítica exige do pesquisador um olhar atento para as suas escolhas, as quais delinearão seus achados, sob pena de aprisioná-lo aos modelos tradicionais de construção e interpretação dos dados. Vale atentar que,

Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle [...]; de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individuação. Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida. A “escolha” de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder. (CORAZZA, 2007, p. 121).

De fato, se há um jogo de aproximação com o nosso campo de pesquisa em educação, seja nos espaços escolares, nos documentos⁴ ou sujeitos, tal *escolha* é processada nos contatos, inserções, diálogos, observações e registros que vão constituir o *corpus* da pesquisa e, quiçá, criar linhas de fuga que apontem outras formas de produção de conhecimentos que subvertam as relações saber-poder e cartografem outras formas de constituição de saberes. O ato de pesquisar que problematizamos nesta reflexão intenciona “fugir das explicações de ordem ideológica, das teorias conspiratórias da história, de explicações mecanicistas de todo tipo: é dar conta de como nos tornamos sujeitos de certos discursos, de como certas verdades se tornam naturais, hegemônicas” (FISCHER, 2012, p. 112).

⁴ Fischer (2012) com base nos referenciais foucaultianos da pesquisa em educação sugere que “a investigação de mínimos documentos relativos a tantas práticas tornem-se verdadeiros monumentos, permitindo que nos defrontemos com coisas ditas e coisas feitas, fatos por vezes surpreendentes, por vezes aparentemente inócuos, mas sempre questionados naquilo que até então tinham de óbvios, e mostrados a partir de saliências, reticências, descontinuidades, acasos históricos.” (p. 16).

Do ponto de vista metodológico, percorrer os labirintos da pesquisa pós-crítica em educação, implica pensar os caminhos e estratégias a serem utilizadas para compreensão do objeto investigativo e, a nosso ver, a ferramenta *arqueogenealógica* foucaultiana consiste em um importante referencial.

Embora não seja adequado falar em uma metodologia em Michel Foucault, cuidadosamente discutiremos o processo metodológico resguardando as diferenças e rupturas que esse autor questiona em relação às metodologias tradicionais. As investigações de Veiga-Neto (2009) acerca das (im) possibilidades das teorizações metodológicas foucaultianas revelam que se pensarmos “método e teoria em seus sentidos mais amplos/*softs*, estaremos corretos ao dizermos que a arqueologia e a genealogia são *métodos foucaultianos*. Mas, em parte para evitar as exigências impostas pelos rigores conceituais da tradição moderna, Foucault geralmente evita falar em método” (VEIGA-NETO, 2009, p. 89).

Cascais (1993, p. 78) denomina *arqueogenealogia* o método que Foucault usa “para analisar o que designa como o ‘sujeito’, indaga as formas e as modalidades da relação a si pelas quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito”. Segundo Veiga-Neto (2009, p. 91-92):

A chamada teoria foucaultiana do sujeito e suas correlatas metodologias são mais ferramentas do que máquinas acabadas [...]. O ponto de partida de Foucault jamais foi uma teoria que lhe dissesse o que é ou como deve ser o sujeito, como deve ser uma instituição, como deve ser uma moral, e assim por diante. Jamais foi uma teoria-figurino que ele depois viesse a usar como medida-padrão-modelo-gabarito, na montagem de um método, para identificar o *quanto*, o *porquê*, o *como*, o *em que* cada um se afastou daquilo que deveria ser como sujeito; ou cada instituição, ou cada configuração social e política, ou cada código moral etc. se afastou de um suposto modelo.

Dito isto, na análise interpretativa foucaultiana, a arqueologia e a genealogia são dois conjuntos complementares. Para Foucault (2005a), a arqueologia “[...] procura cercar as formas de exclusão, da limitação, da apropriação [...]; mostrar como se formaram, para responder a que necessidades, como se modificaram e se deslocaram, que força exerceram efetivamente, em que medida foram contornadas” (p. 60). E, “quanto ao aspecto genealógico, este concerne à formação efetiva dos discursos [...]; a genealogia estuda sua formação ao mesmo tempo dispersa, descontínua e regular.” (FOUCAULT, 2005a, p. 65).

Na obra *Arqueologia do Saber* (2005b), Foucault elabora alguns princípios que se vinculam a análise arqueológica. Para ele:

A arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos

discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como *documento*, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém à parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de *monumento* [...]. O problema dela é [...], definir os discursos em sua especificidade [...]. Não é o retorno ao próprio segredo da origem; é a descrição sistemática de um discurso-objeto. (FOUCAULT, 2005b, 157-158).

De outro lado, a genealogia aponta outros princípios que se formaram com o apoio arqueológico. No prólogo da *Genealogia da Moral* (parágrafo 7), Nietzsche (1998) declara “que uma outra cor deve ser mais importante para um genealogista da moral: o cinza, isto é, a coisa documentada, o efetivamente constatável, o realmente havido, numa palavra, a longa, quase indecifrável escrita hieroglífica do passado” (p. 13). O cinza é uma cor indefinida, que pode ser vista em diferentes tonalidades e a genealogia exige um trabalho minucioso e busca as marcas no que é considerado desprezível.

Na obra *Microfísica do Poder*, Foucault (2004), em seu texto *Nietzsche, a genealogia e a história*, utiliza a reflexão nietzschiana e destaca que “a genealogia é cinza; ela é meticulosa e pacientemente documentária. Ela trabalha como pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos” (FOUCAULT, 2004, p. 15).

De acordo com esse autor em um trabalho genealógico é necessário:

Um indispensável demorar-se: marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos; [...]. A genealogia exige, portanto, a minúcia do saber, um grande número de materiais acumulados, exige paciência (FOUCAULT, 2004, p. 15).

As problematizações que são efetivadas no âmbito da pesquisa pós-crítica não podem se inscrever no campo das *origens*, demarcando as mudanças e evoluções do objeto, afinal,

Fazer a genealogia dos valores, da moral, do ascetismo, do conhecimento não será, portanto, partir em busca de sua ‘origem’, negligenciando como inacessíveis todos os episódios da história; será, ao contrário, se demorar nas meticolosidades e nos acasos dos começos; prestar uma atenção escrupulosa à sua derrisória maldade; esperar vê-los surgir, máscaras, enfim retiradas, como o rosto do outro; não ter pudor de ir procurá-las lá onde elas estão, escavando os *basfond*; deixar-lhes o tempo de elevar-se do labirinto onde nenhuma verdade as manteve jamais sob sua guarda (FOUCAULT, 2004, p. 19).

A partir de Foucault é possível apreender uma nova atitude metodológica “a de prestar atenção à linguagem como produtora de discursos, como inseparável das práticas institucionais de qualquer setor da vida humana” (FISCHER, 2012, p. 104). Veiga-Neto (1995) enfatiza que o pensamento foucaultiano está amplamente difundido no campo educacional e o que ele nos mostra “não é certamente a possibilidade de construirmos um paraíso utópico, mas o contrário: a necessidade de colocar tudo sob suspeita – até mesmo os fundamentos racionalistas e humanistas que sustentam nossos discursos e práticas e que nos prometeram as utopias” (p. 49) e conclui que “é dessa atitude hipercrítica que podem nascer nossas pequenas revoltas” (idem).

Dessa forma, a utilização das ferramentas *arqueogenealógicas* de Michel Foucault, não podem ser consideradas uma “camisa de força” para se chegar ao ponto de chegada, mas servem de bússola para orientar nossa problematização enquanto atitude radicalmente crítica com vistas à compreensão das relações de saber-poder que circundam as práticas discursivas e não discursivas dos objetos de estudos e investigação que planejamos. Afinal, conforme enfatiza Corazza (2007), a pesquisa pós-crítica não permite saber tudo. As verdades são parciais. Ela é uma pesquisa de “invenção” não de comprovação do que já foi sistematizado. Sua principal contribuição é apenas de ser aproveitável por outros/as pesquisadores/as, como uma “sementeira” de sentidos imprevistos. Ela implode o sistema consensual das formas em que habitualmente compreendemos, falamos e escutamos.

Os Estudos Culturais em educação e suas contribuições às pesquisas

Os Estudos Culturais trazem uma nova concepção de cultura e linguagem daquela que reconhecemos no senso comum. Daí a importância de entendermos as transformações culturais que impactam a vida moderna e como estas concorrem para a produção das identidades dos sujeitos.

Nos dias atuais é visível o impacto das transformações culturais na literatura, artes, sistemas filosóficos, de crenças, morais, religiosas, as tecnologias de informação e comunicação, dentre outros, enfim, em todos os âmbitos da vida social e cotidiana das instituições, na família, no trabalho e na escola. Entretanto, vale ressaltar que esse processo social de transformações não é homogêneo, pois existem particularidades sociais, culturais e familiares, mas tais mudanças estão relacionadas com uma prevalência do ter ou possuir algo em detrimento do ser ou adquirir algum atributo pessoal e interior.

Analisando a centralidade da cultura nos debates sobre as sociedades contemporâneas, podemos verificar que,

No século XX, veio ocorrendo uma “revolução cultural” no sentido substantivo, empírico e material da palavra. Sem sombra de dúvida, o domínio constituído pelas atividades, instituições e práticas expandiu-se para além do conhecido. Ao mesmo tempo, a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estruturação e organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais. (HALL, 1997, p. 2).

Os estudos no campo da cultura e das relações de poder constituem-se dois vetores importantes para as conexões da analítica dos Estudos Culturais e da pesquisa pós-crítica contemporâneas. A emergência dos Estudos Culturais (ou *Cultural Studies*) inscreve-se a partir da segunda metade do século XX (anos 50) na Inglaterra, acompanhada das transformações e deslocamentos do conceito de cultura. Eles operam a partir da reversão de tentativa de naturalização de um único ponto de referência para os estudos da cultura, pois, “configuram um movimento das margens contra o centro [...]. Poderíamos dizer que o que aproxima as diversas manifestações dentro dos Estudos Culturais é uma guerra contra o cânone” (COSTA, 2004, p. 13-14).

De acordo com essa autora, os trabalhos que inauguraram os Estudos Culturais foram estabelecidos na escola britânica (e posteriormente se ampliaram para os Estados Unidos, Canadá, Austrália, África e América Latina) a partir da publicação das obras de Richard Hoggart – *The uses of literacy*, 1957 – e Raymond Williams – *Culture and society*, 1958. Para Costa (2004) “o surgimento de um conjunto de análises identificado como ‘Estudos Culturais’ é o corolário de uma movimentação teórica e política que se articulou contra concepções elitistas de cultura.” (p. 23).

Consideramos que a base teórica dos Estudos Culturais, filiada à perspectiva pós-estruturalista, constitui uma vertente de análise que abre possibilidades importantes para a investigação científica que tenha como centralidade os processos culturais que envolvem as relações sociais e de poder na esfera da educação, mídia, comunicação, cinema, literatura, artes, arquitetura dentre outras, afinal, tais campos constituem-se como práticas sociais e discursivas imersas em relações de saber e poder.

Desse modo, compreendemos cultura, tal como o conceito apresentado por Du Gay *apud* Bujes (2002), como:

Práticas culturais de significação. Estas são práticas de atribuição de sentido que, ao estabelecerem códigos que passam a ser compartilhados, permitem a comunicação entre um determinado grupo para o qual tais significações fazem sentido. A cultura, então, é vista não como um reflexo de processos econômicos ou políticos, mas como constitutiva do mundo social, do mesmo modo que estes mesmos processos e com eles intimamente conectada. O fato de que todas as práticas sociais são práticas de significação, portanto, fundamentalmente culturais, dá este caráter de centralidade à cultura. (BUJES, 2002, p. 20).

Na obra *O que é, afinal, Estudos Culturais*, ao definir conceitualmente os Estudos Culturais, encontramos a proposição da ideia de cultura em que

Os processos culturais estão intimamente ligados com as relações sociais, especialmente com as relações e as formações de classe, com as divisões sexuais, com a estruturação racial das relações sociais e com as operações de idade [...]. Cultura envolve poder, contribuindo para produzir assimetrias nas capacidades dos indivíduos e dos grupos sociais para definir e satisfazer suas necessidades [...]. Cultura não é um campo autônomo nem externamente determinado, mas um local de diferenças e de lutas sociais. (JOHNSON, 2006, p. 13).

Ao lançarmos o olhar investigativo para os Estudos Culturais fica evidente sua preocupação com as transformações e deslocamentos na concepção de cultura, em especial, o que se passou a chamar de “virada linguística: a descoberta da discursividade, da textualidade” (HALL, 2013, p. 232). Esse autor considera que há uma

Importância crucial da linguagem e da metáfora linguística para *qualquer* estudo da cultura; a expansão da noção do texto e da textualidade, quer como fonte de significado, quer como aquilo que escapa e adia o significado; o reconhecimento da heterogeneidade e da multiplicidade dos significados, do esforço envolvido no encerramento arbitrário da semiose infinita para além do significado; o reconhecimento da textualidade e do poder cultural, da própria representação, como local de poder e de regulamentação; do simbólico como fonte de identidade. (HALL, 2013, p. 232-233).

Conforme aponta Veiga-Neto (2004), do ponto de vista metodológico, os Estudos Culturais estão divididos em duas amplas tendências:

Uma está mais voltada para a etnografia – principalmente no que concerne ao estudo de populações urbanas e dos chamados grupos minoritários -; a outra, às análises textuais – envolvidas mais com o estudo da comunicação de massas e da literatura produzida por e para as classes populares [e] observavam-se também diferentes focos de interesse: questões de raça e etnia, de gênero etc. (VEIGA-NETO, 2004, p. 40, acréscimo nosso).

Hall (1997) também destaca que “toda ação social é ‘cultural’ e todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de

significação” (p. 16, grifo do autor). De outro lado, Foucault (2004) apresenta que nas práticas discursivas estão implicadas as relações de saber-poder, o que nos possibilita pensar a cultura como um campo onde circulam forças de significação. A cultura,

Está imbricada indissolavelmente com relações de poder, derivam dessas relações de poder a significação do que é relevante culturalmente para cada grupo. Isso significa, então, uma desnaturalização da cultura, isso é, significa que, para os Estudos Culturais, não há sentido dizer que a espécie humana é uma espécie cultural sem dizer que a cultura e o próprio processo de significá-la é um artefato social submetido a permanentes tensões e conflitos de poder. Ao salientar o papel do poder – ou talvez se poderia até dizer: ao colocar o poder no centro das significações e identidades culturais-, esse campo abre uma frente para que se possa construir uma ponte com o pensamento de Foucault. (VEIGA-NETO, 2004, p. 40).

Cabe ressaltar ainda nas análises feitas por Hall (2013), quando enfatiza que “os Estudos Culturais são uma formação discursiva, no sentido foucaultiano do termo [...], os estudos culturais abarcam estudos múltiplos, bem como numerosas histórias distintas” (p. 220-221). De outro lado, Johnson (2006) destaca que “os Estudos Culturais estão necessariamente e profundamente implicados em relações de poder. Eles são parte dos próprios discursos que buscam descrever.” (p. 51).

Os estudos realizados por Worthmann (2007) sobre as análises culturais no campo da educação trazem à tona a preocupação de que não há ortodoxias nos Estudos Culturais, pois este é um campo eminentemente crítico e permite uma variada incursão em diferentes campos do saber e suas metodologias compartilham o compromisso de analisar práticas culturais com e no interior das relações de poder.

Vale resgatar também no campo dos Estudos Culturais as pesquisas realizadas por Steinberg e Kincheloe (2001) e organizadas na obra *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*, na qual as autoras e seus colaboradores problematizam especificamente as concepções biológicas e psicológicas de infância e analisam a produção corporativa, que envolve os filmes, programas de tv, brinquedos, jogos eletrônicos, a literatura, dentre outros. Os resultados das investigações presentes nessa obra ratificam que os produtos culturais são artefatos que corroboram para a colonização da cultura infantil e impacta diretamente os modos de viver a infância. Para essas autoras, a perspectiva analítica dos Estudos Culturais é audaciosa e propositiva, uma vez que:

Têm participação no esforço para se criar um caminho interdisciplinar (ou contradisciplinar) de estudo, interpretação e muitas vezes de avaliação de práticas culturais em contextos históricos, sociais e teóricos. Recusando-se a

equiparar “cultura” com alta cultura, os estudos culturais se esforçam por examinar a diversidade de práticas e expressões de comunicação, institucionais e artísticas de uma sociedade. (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 17).

Ainda na análise da *centralidade da cultura* e suas transformações, Hall (2013) faz um importante alerta aos pesquisadores:

Se vocês pesquisam sobre a cultura, ou se tentaram fazer pesquisa em outras áreas verdadeiramente importantes e, não obstante, se encontraram reconduzidos à cultura, se acontecer que a cultura lhes arrebate a alma, têm de reconhecer que irão sempre trabalhar numa área de deslocamento. Há sempre algo descentrado no meio cultural, na linguagem, na textualidade, na significação; há algo que constantemente escapa e foge à tentativa de ligação, direta e imediata, com outras estruturas. É ainda, simultaneamente, a sombra, a estampa, o vestígio daquelas outras formações, da intertextualidade dos textos em suas posições institucionais, dos textos como fontes de poder, da textualidade como local de representação e de resistência, nenhuma destas questões poderá jamais ser apagada dos estudos culturais. (HALL, 2013, p. 233).

Apesar de se ter uma amplitude de análise das práticas culturais nos Estudos Culturais, seus interesses

Incluem em particular as “regras” do próprio estudo acadêmico; ou seja, as práticas discursivas (regras tácitas que definem o que pode e o que não pode ser dito, quem fala e quem ouve, e quais construções da realidade na verdade são válidas e quais são indevidas e sem importância) que guiam o esforço escolar. Consequentemente, os estudos culturais envolvem possibilidades estimulantes de novas maneiras de se estudar. (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 17).

Portanto, vê-se que os Estudos Culturais colaboram no exame das práticas culturais que nos cercam e se constitui um espaço promissor de análise para as pesquisas educacionais, pois “apoiados nas contribuições dos Estudos Culturais, estamos mais bem equipados para examinar os efeitos da pedagogia cultural com a sua formação de identidade, sua produção e legitimação do conhecimento, ou seja, seu currículo cultural” (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 15).

Considerações Finais

As proposições e problematizações advindas da pesquisa pós-crítica e dos Estudos Culturais em educação trazem à tona a descolonização do pensamento e irrompe os cânones

acadêmicos da produção de conhecimentos, o questionamento das verdades absolutas, promove indiretamente uma forma de luta cultural e de poder.

O desafio é abrir espaços para outras possibilidades de investigação, subverter o comodismo dos receituários e pré-programas dos manuais acadêmicos que orientam e disciplinam a sistematização e a produção de conhecimentos, do planejamento à análise dos dados da pesquisa, afinal a pesquisa pós-crítica é de “invenção, não de comprovação do que já foi sistematizado. Ela implode o sistema consensual das formas em que habitualmente compreendemos, falamos e escutamos” (CORAZZA, 2007, p. 121). Assumir a pesquisa pós-crítica e os Estudos Culturais como ferramenta metodológica e analítica é “radicalizar nossas relações com o poder e o saber; partir as linhas; mudar de orientação; desenhar novas paisagens; promover outras fulgurações. Enfim, *artistar*, inventando novos estilos de vida e, portanto, de práticas” (idem, p. 122) de pesquisar e produzir conhecimentos.

Referências

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

CASCAIS, Antonio Fernando. Paixão, morte e ressurreição do sujeito em Foucault. **Comunicação e Linguagens**. Lisboa: Cosmos, n. 19, p. 77-117, 1993.

CORAZZA, Sandra Mara. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: ALVES-AZZOTTI, Alda Judith *et al.* **Linguagens, espaços tempos no ensinar e aprender**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, mai./ago. 2003.

_____. **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Edições Graal, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2005a.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. São Paulo: Forense Universitária, 2005b.

FOUCAULT, Michel. 1983. Estruturalismo e pós-estruturalismo. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos II: Arqueologia das Ciências Humanas e História dos Sistemas de Pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 17-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2011.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? IN: JOHNSON, Richard; ESCOSTEGUY, Ana Carolina; SCHULMAN, Norma. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer***. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral: uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, mai./ago. 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias críticas do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber Costa (org.). **Caminhos investigativos I**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault: (im) possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 34, p. 83-94, set./dez. 2009.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

Dr. Reginaldo Santos Pereira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Brasil
Doutor em Educação
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Brasil
Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas,
Educação e Linguagem (DCHEL)
Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa: Infância, Educação e Contemporaneidade
E-mail: reginaldouesb@gmail.com

Dr. Nilson Fernandes Dinis

Universidade Federal de São Carlos - Brasil
Doutor em Educação
Professor Associado do Departamento de Educação da
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.
Grupo de Pesquisa: Diversidade em Educação
E-mail: ndinis@ufscar.br

Recebido em: 12 de janeiro de 2017
Aprovado em: 28 de fevereiro de 2017