
TEORIA DO DISCURSO E EDUCAÇÃO: reconstruindo o vínculo entre cultura e política

Joanildo Burity¹

RESUMO

Este trabalho interroga os vínculos entre educação e o político, ou seja, a dimensão instituinte da realidade, a partir de uma perspectiva discursiva. Focaliza sobre o processo no qual a educação tornou-se objeto de um consenso (hegemonia) quanto a seu papel constitutivo de uma nova sociabilidade assentada no vocabulário republicano da cidadania ou no vocabulário liberal da competência técnica e autonomia individual. No curso do argumento, exploram-se aspectos e passos analíticos da teoria do discurso associada ao trabalho de Ernesto Laclau, em busca de um outro vocabulário e gramática para a descrição e avaliação dos vínculos mencionados. Para tanto, a noção de cultura e a difundida sensibilidade para o caráter cultural das identidades contemporâneas, são enfatizadas. Buscando situar-se numa zona em que o campo da educação interage com a política, o problema acima apontado se coloca como pertencente à fronteira entre os dois campos, radicando-se neste *locus* o cerne da reflexão.

Palavras-chave: discurso, hegemonia, política.

Um consenso em torno da educação como saída para os problemas não resolvidos da desigualdade e da não cidadania foi paciente, insistente e estrategicamente construído desde os anos de 1990. Tal consenso foi simultâneo a outros, como o que definiu o enfrentamento da pobreza como impostergável, sua massiva e duradoura evidência um indicador ácido da moralidade e legitimidade de um sistema econômico-social que proclama a compatibilidade e a superior eficácia do vínculo entre democracia e mercado. Juntamente com uma conjuntura de construção democrática assolada por incertezas econômicas e pelo efeito tão insidioso quanto avassalador da “globalização”, lançou-se à educação um formidável desafio, de ser fiadora de uma nova experiência do estar-junto. Na mesma conjuntura, e buscando sua visibilidade e legitimidade pública por meio da postulação de uma exigência da democracia, múltiplas formas de articulação de demandas vieram à tona manejando a linguagem dos direitos, pedindo atendimento de carências ou reconhecimento de identidades. O efeito combinado desses processos foi o de intensificar a percepção, de um lado, da instabilidade e incerteza da ordem de coisas vigente (sua crise ou sua transição para outra situação), e de outro, da maleabilidade e abertura do real a novas experiências do estar-junto, do vínculo social. Realidade em crise/transição é realidade de desfecho imprevisível, as certezas tendo mais a forma de desejos ou projetos do que de sedimentação de evidências dadas à razão e aos sentidos.

¹ Professor da Escola de Governo e Assuntos Internacionais e do Departamento de Teologia e Religião da Universidade de Durham, Inglaterra. Diretor do Programa Religião e Globalização. E-mail: j.a.burity@durham.ac.uk.

Este trabalho interroga este processo ao mesmo tempo em que se propõe a explorar um outro vocabulário e gramática para sua descrição e avaliação. Buscando situar-se numa zona em que o campo da educação interage com a política, o problema acima apontado se coloca como pertencente à fronteira entre os dois campos, mas o modo de articulá-lo situa-se no pólo da política. Do ponto de vista dos registros de fala e produção de sentido dos estudiosos da educação, é uma linha de interrogação que talvez pareça inócua ou lateral a preocupações mais centrais. Da perspectiva de uma interrogação sobre os lugares e formas da política na sociedade contemporânea, sobre a construção das evidências que regem a “normalidade” das coisas, o sentimento de as coisas estarem indo no seu devido curso, perguntar-se sobre o vínculo entre educação e política a propósito do problema de como se produz um consenso em torno da centralidade da educação para a conformação da nova ordem que pede passagem (ou a força), faz todo sentido a estudiosos da política.

Tal articulação do problema, propomos, pode ser mais rigorosamente captada se abandonamos alguns dos protocolos dominantes do saber moderno, notadamente o objetivismo e o cientificismo (como atitudes constativas, neutras e não posicionais). Pois para começar não é ponto pacífico que este seja um problema, ou mesmo que tamanha aceitabilidade do lugar central da educação nos conecte à questão do político. Não podemos alegar estar falando do que todos já sabem e vêem. Mas isto vale dos dois lados do argumento, e, portanto, torna-se um problema relativo à objetividade do sensível/sabido. Também se requer que problematizemos as formas de articular a observação do mundo e a intervenção nele, de modo a reconectar o sensível/material e o perceptível/simbólico em bases que não os oponham categoricamente, mas persigam sua imbricação. Requer-se que não apenas afirmemos esta conexão, mas que a *especifiquemos*, o que sempre demanda que se fale num contexto (cf. Dean, 2000, p. 3-5). A posição assumida neste texto encontra (e propõe-na) na abordagem discursiva uma forma de nomear e narrar o real em nosso tempo que simultaneamente se assume descrevendo-o e intervindo sobre ele, reconfigurando-o ou buscando fazê-lo, frente a outras formas de representar o real. De modo que há, sim, uma disputa pelo que há, pelo que está acontecendo, pelo para-onde-vão as coisas, em suma, mais do que uma guerra de interpretações, uma disputa hegemônica pelo mundo em que vivemos.

O percurso a ser seguido é o seguinte: introduzirei uma perspectiva centrada na categoria discurso, para interrogar-me sobre a forma de articulação entre o material e o simbólico que esta opera, e refletir, a partir dela, sobre alguns temas gerais relativos ao campo da educação, até chegar ao ponto em que várias modalidades de vínculo entre educação e política se explicitam, como parte da *tecedura* (“textualidade”) da realidade, de nosso tempo, e não como algo fortuito ou meramente

imaginado. Espero assim realizar um exercício de construção de um objeto em relação constante com os meios de sua enunciação: falar de educação enquanto se delimita um vocabulário e uma gramática políticos de sua compreensão. Em procedendo desta maneira, minha fala estará sobredeterminada em cada um dos seus dois *leitmotifs* – discurso e educação – ao referir e pressupor um ao outro no mesmo processo.

DO DISCURSO COMO OBJETO AO DISCURSO COMO ONTOLOGIA SOCIAL

A partir de fins dos anos de 1960, no campo da linguística, a análise do discurso penetrou como um furacão, suscitando adesões entusiásticas, mas também, recusas indignadas. Do iconoclasmo que trazia para o cerne da compreensão “espontânea” e expressiva do uso da linguagem as questões da ideologia e do inconsciente, à consolidação como um campo de saber “sério” muita água passou por baixo da ponte. Acusações de idealismo, irracionalismo ou superpolitização foram muitas vezes feitas e demandaram esforços de contra-argumentação ou especificação. No Brasil este é um processo que se faz sentir em seus efeitos a partir de fins dos anos de 1970, com as primeiras publicações resultantes da recepção dos debates europeus (notadamente franceses) dos anos anteriores. Tanto no caso europeu como brasileiro, a sombra do movimento estruturalista nas ciências humanas provia muitos dos recursos analíticos e orientação geral dessa forma particular de articulação entre linguagem, subjetividade e realidade social.

A análise do discurso desmontava toda uma ideia de “elevação” associada ao “cultivo” das letras – linguagem aqui solidamente ancorada nos dispositivos formais e pragmáticos da comunicação e da língua. O discurso atravessava a distinção entre usos eruditos e usos populares da linguagem. Apontava não tanto para a quase obviedade do caráter social da linguagem, mas para a “topologia” dos seus usuários, diretamente imbricados nas relações sociais de produção, circulação e troca de bens materiais e simbólicos, num determinado tempo e lugar. Relações sabidamente assimétricas e definidoras de “posições” cujo adensamento (em termos de controle de recursos para originar, regular e modificar a configuração daquelas relações) conferiria privilégios e vantagens aos seus ocupantes. Assim, de um lado, a linguagem não podia ser separada da vivência social, de modo que seria necessário dar conta de sua eficácia específica na experiência da realidade – seja do que aporta constitutivamente à realidade, seja do que “reflete” como elemento constituinte da realidade. De outro lado, a linguagem possui uma dimensão de opacidade que opera efetivamente entre o querer-dizer, o dito e o compreendido, voltando-a a uma permanente propensão ou suscetibilidade à errância do sentido (disseminação do sentido para áreas distantes de sua

“correspondência” a um referente “próprio” e distorção do sentido dada a “inter-incompreensão constitutiva” que se estabelece entre seus usuários).

Desta forma, a análise do discurso realçava uma dupla dimensão do processo de construção da realidade social que as análises convencionais de vários campos científicos ignoravam (por desatenção ou por desconsideração deliberada):

1. A materialidade do real é penetrada pelo simbólico, de modo que a realidade social é, como no adágio popular, “dita-e-feita”, não há distância nem sequência entre um mundo duro dos objetos e um mundo etéreo dos signos; o mundo dos objetos é sempre-já significação, pois é por meio da mesma que temos acesso à materialidade do mundo (se restringirmos esta afirmação às “coisas sociais”, tal materialidade é, em larga medida, simbólica). A desatenção para a imbricação entre a construção simbólica da realidade e sua conformação material não indicaria apenas um lapso de interesse, mas implicaria num “esquecimento” produtor de efeitos de poder, legitimadores da ordem vigente.

2. O sujeito da ação social não é detentor de uma autonomia ou soberania que lhe confira plena liberdade de vontade, iniciativa e realização. Tais características, quando explicitadas, terão sido sempre o resultado de processos sociais e históricos de construção de posicionalidades. Autonomia e soberania serão efeitos relacionais, produtos *ex-post* de construção de subjetividade; logo, por definição, relativas, quer refiram-se a pessoas ou a organizações/sistemas. Não somente o estar posicionado permite ao sujeito certas coisas e veta-lhe ou condiciona outras, mas também processos inconscientes de relação com o (desejo do) outro (humano, cultural, social, ambiental) fazem com que a agência humana (individual e coletiva) se dê num contexto em que elementos impulsionadores ou refreadores da ação lhe escapam. Originam-se em outro lugar, ainda quando têm lugar na subjetividade do agente. Também demandam negociação ou enfrentamento, uma vez que a ação nunca se constitui num vazio relacional: há sempre posições previamente constituídas, com as quais se conta, pelas quais se luta ou contra as quais se confronta. O sujeito está posicionado, delimitado: por instituições, pelos coletivos dos quais participa, pela temporalidade da sua formação social, pela incompletude de seu domínio sobre o mundo e pela intransparência de sua própria experiência de si. O discurso, como lugar de produção de sentido, é um lugar no qual essas duas dimensões se articulam.

Mais do que de linguagem, a análise do discurso falava de “discurso”. E por isto queria significar, dentro do debate linguístico, que o sentido socialmente produzido produz-se e circula no interior de sequências linguísticas articuladas por meio de duas operações básicas: substituição/deslocamento e associação/condensação. Portanto, mais do que das palavras e de seu

encadeamento lógico, tratava-se do funcionamento do discurso, do modo como este constrói uma situação na interação com outros. Cedo se percebeu que o discurso ia além.² Pode-se ter um discurso expresso por meio de ícones, símbolos, índices (como distinguiu Charles Peirce), ou “investindo” diferentes matérias significantes, como o filme ou a moda (como insistia Roland Barthes): da linguística à semiologia/semiótica³. O discurso pode, além disso, ser objeto de lutas pelo poder, ou seja, pelo controle da enunciação, envolvendo a concepção e implementação de táticas, estratégias, repertórios de ação, gestualidade, ritualização, etc., que são parte integrante das formações discursivas como lugares de hegemonia. O discurso é uma prática na qual se constituem instituições, procedimentos, comportamentos; delimitam-se esferas de competência ou jurisdição; disputam-se posições de enunciação que são também lugares de disciplinamento ou controle de feixes de práticas sociais (ou, visto de uma outra ótica, lugares de capacitação para manter ou transformar a ordem vigente – num dado campo social, numa dada formação social, num dado período histórico). Assim, nunca se está só com as palavras, falas, intenções manifestas ou veladas. Simplesmente, não há ação social sem significação, mas toda significação está inscrita – ainda que nunca plena ou definitivamente – num discurso.

O contexto teórico destes desenvolvimentos também ressaltava o caráter analítico, não empírico, do discurso. Enquanto um construto analítico, um discurso pode ser sempre, e de fato o é, articulado a outros discursos quando aproximamos o foco em qualquer direção – seja a do agente individual, seja a de grupos específicos de pessoas identificadas por atributos ou práticas, sincrônica ou diacronicamente. Não é possível demarcar objetiva, rigorosa e estavelmente os limites do discurso, porque os discursos concretos não se mantêm em relação de mera contiguidade uns aos outros. Atravessam-se, articulam-se, enfrentam-se, transformam-se, morrem.

Discurso, enquanto categoria analítica, também pode ser tratado em termos de tipos, gêneros, modalidades. Mas isto ainda tenderia a manter-nos presos a uma definição que, embora analítica, funda-se na dimensão linguística da produção de sentido. A despeito das múltiplas

² É ocioso discutir aqui se mesmo “por trás” de objetos semióticos que não recorrem às palavras, a linguagem não estaria implícita, como quase-infraestrutura de compreensão ou “decodificação”. De um lado, isto é óbvio: não há experiência humana sem linguagem. De outro, o termo em si é ambíguo, pois não é certo que se restrinja aos mecanismos e conteúdos fônicos e escritos que reconhecemos como linguísticos. Se linguagem for pensada como um sistema de signos, como é corrente encontrar em expressões cotidianas (“linguagem verbal/não-verbal”, “linguagem áspera”, “linguagem dos sentidos”, “linguagem do amor”, “linguagem didática”, etc.) e como já se construiu conceitualmente (cf. Wittgenstein, 2005; Barthes, 1974; Barker e Galasinski, 2003; Charaudeau, 2008), se compreenderá por que o discurso vai além do linguístico.

³ Esta “passagem” claramente não é cronológica: Peirce foi contemporâneo de Saussure e, portanto, sua semiótica antecede toda a problemática da AD em décadas. Mas refiro-me aqui a desenvolvimentos internos à AD que levaram à “descoberta” da semiótica peirceana, inclusive ao abandono do termo saussureano “semiologia”.

definições possíveis e em parte aceitáveis de discurso que assim se delimitam, o discurso, num entendimento amplamente difundido por e em torno de Foucault, remeteria antes a um conjunto de regras de produção e circulação de sentidos que a conteúdos indicativos, que teriam que ser encontrados nas distintas instâncias qualificáveis como exemplos ou casos de um determinado discurso. Obviamente, há conteúdos discursivos, no entanto, estes não provêm a unidade mínima identificadora de uma prática como pertencente a um discurso “x”. Não é preciso compartilhar sequer a maioria dos termos, proposições, ênfases, formas de agir presentes num discurso para reconhecer-se nele ou reivindicá-lo (essa sendo precisamente a questão de toda heterodoxia).

Enfim, um amplo (e contencioso) território das práticas significantes, enquanto socialmente determinadas e constitutivas da realidade, foi descortinado por esse campo de saber. Em face desse entendimento, grande parte do uso corrente da palavra “discurso” – como fala atribuída a alguém, ou como conjunto de posicionamentos oriundos de pessoas, grupos, organizações, governos – reflete um entendimento empiricista, limitado e contraditório das práticas discursivas.

A síntese hiper-simplificada oferecida acima – que abstrai de toda menção à trajetória de desenvolvimento da AD (como chamaremos daqui por diante), às diferentes correntes teóricas e aos debates que foram conformando um modo de pensar e de fazer, em contextos acadêmicos – nos provê uma base mínima para uma notável transposição que teve lugar nos anos de 1980. Tal transposição levou à emergência de uma distinta problemática do discurso especificamente ancorada nas ciências sociais, notadamente na ciência e filosofia políticas. A teoria do discurso (TD) veio a ser assim chamada a partir do trabalho seminal de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, *Hegemonia e estratégia socialista: por uma democracia radical e plural* (1985). Ali, a centralidade da categoria discurso ainda não nomeava um campo novo, mas o invocava e ensaiava passos nessa direção: pós-marxismo, teoria da hegemonia, teoria do discurso são termos que aludem a distintas dimensões dessa intervenção intelectual e política que suscitou intenso debate em várias partes do mundo, embora permaneça marginal nas ciências humanas e sociais brasileiras (cf. Torfing, 1993; Laclau e Zac, 1994; Howarth, Norval e Stavrakakis, 2000; Mouffe, 2005; Laclau, 2005; Critchley e Marchart, 2008; Mendonça e Rodrigues, 2008).⁴

A transposição a que me referi resultou na emergência de uma problemática do discurso nas ciências sociais. Ela foi operacionalizada pela “repetição” do gesto formalizante que já havia

⁴ Por falta de espaço e em vista das questões centrais deste trabalho, não me alongarei sobre esta caracterização da teoria do discurso/da hegemonia. Remeto o(a) leitor(a) interessado(a) a outros textos nos quais procurei caracterizá-la em maior detalhe (cf. Burity, 1994; 1997; 2007; 2008).

sido tão produtivo no campo da linguística (no caso das escolas de Praga e de Copenhague), e pela radicalização de uma das características já encontradas na AD de linha francesa (ponto de partida de boa parte das questões até aqui indicadas): sua preocupação com o discurso político, ou com a dimensão política das práticas discursivas.

É preciso bem compreender a operação formalizante que retira o conceito de discurso do campo de referência linguístico. Pois não se trata de um formalismo abstrato: para Laclau não há teoria da hegemonia possível sem relação ao particular, ao contextual (cf. 2000, p. 188-189). O que a formalização permite é tirar consequências da descontinuidade já estabelecida pelas correntes citadas entre as substâncias fônicas e conceituais da linguagem e as categorias linguísticas. Em outras palavras: o que foi proposto como específico da estrutura e funcionamento da língua não lhe é específico ou intrínseco, mas distribui-se a outras regiões ontológicas da realidade, na exata proporção de seu caráter social. Produz-se uma semiologia generalizada, de que Barthes foi um dos pioneiros, mas que vai muito além do que ele pôde elaborar (idem, p. 189-190). Transforma-se, além disso, o conteúdo dessas categorias linguísticas por recontextualização em um outro campo de saber. Mas afirma-se a utilidade da construção conceitual feita para os fenômenos linguísticos em terrenos efetivamente distintos do universo estrito dos mesmos, invertendo a compreensão da linguagem como fenômeno social para afirmar a operação, por exemplo, de mecanismos retóricos ou de articulação do sentido enquanto lógicas sociais e políticas. Para usar uma derivação etimológica pertinente: da linguagem do texto, à *tessitura/tecedura* (natureza/processo) do real, a categoria *textualidade* vai além da linguística e sociologiza-se. Muito haveria que reconhecer da mediação da filosofia nessa passagem.

Por outro lado, a teoria do discurso promove uma radicalização dessa perspectiva, em direção à postulação de uma ontologia política do social. Que conceito de discurso emerge da repetição formalizante e por que dizer que ele alude a uma concepção política da ontologia? Um trecho em que elabora o assunto à luz da contribuição wittgenteiniana, Laclau articula uma série de definições:

Entendo por “gramática” o conjunto de regras que governam um “jogo de linguagem” específico (o conjunto de regras que definem o que o jogo de xadrez, no exemplo de Wittgenstein). Por “lógica”, ao contrário, entendo o tipo de relações entre entidades que possibilita o funcionamento de fato daquele sistema de regras. Enquanto a gramática meramente enuncia quais são as regras de um jogo de linguagem particular, a lógica responde um outro tipo de questão: como têm que ser as entidades para que aquelas regras sejam possíveis. (...) enquanto a “gramática” é sempre ôntica, a “lógica” é ontológica. Que dizer do “discurso”? (...) O conjunto das regras mais as ações que as implementam/distorcem/subvertem é o que chamamos de “discurso”... (2000, p. 284).

Em *A razão populista* encontramos mais uma especificação desta radicalização do discurso:

O discurso é o terreno primário de constituição da objetividade como tal. Por discurso, como já tentei esclarecer várias vezes, não quero dizer algo que seja essencialmente restrito às áreas da fala e da escrita, mas qualquer complexo de elementos no qual as *relações* cumpram um papel constitutivo. Isto quer dizer que os elementos não preexistem ao complexo relacional mas se constituem através dele. Assim, “relação” e “objetividade” são sinônimos (2005, p. 68).

Na medida em que não há um conteúdo último definidor da realidade, da sociedade, da comunidade, a construção de representações que, em sua particularidade, preenchem parcial e temporariamente o lugar vazio do universal, implica no caráter discursivo da realidade. O fato de que este processo só tem lugar na medida em que um significante, um discurso ou uma força social (intercambiáveis neste contexto) particulares são capazes de representar (num sentido político, que corresponde à operação de uma prática articulatória, produtora de equivalências entre posições diferentes) um número indefinido de outras particularidades, ao mesmo tempo em que logra tal equivalência ao construir uma divisão social em relação a um outro antagonístico, estamos diante do caráter político dessa lógica discursiva.

Por outro lado, se os objetos sociais se constroem no interior de sistemas de relações (ou de diferenças) e têm suas identidades condicionadas pela forma específica como se configuram e transformam estas relações, na medida em que nenhum desses sistemas constitui-se de forma distinta – ou seja, também fazem parte de outros sistemas – o que temos em resultado é uma lógica de constituição que corresponde ao conceito “linguístico” de discurso. Mais do que nos questionarmos sobre estarmos “forçando” este conceito, uma outra linha de indagação seria: em que medida o discurso tal como definido na teoria da linguagem é específico do funcionamento da língua? Em que medida não estamos apenas diante da “manifestação” linguística de um fenômeno, ou antes uma forma, mais geral, cujo caráter social e histórico a língua, enquanto fenômeno social e histórico, herda e aciona? A TD assume o que está indicado nestas perguntas afirmativa e sistematicamente.

Essa repetição formalizante e radicalização da dimensão política do discurso foram possíveis em vista de problematizações e inflexões de fontes teóricas (oriundas da filosofia, da linguística, das ciências sociais e da psicanálise, principalmente) que poderiam ser talvez sintetizadas em duas filiações: pós-marxismo e desconstrução. Não vamos detalhá-las aqui, pois nosso foco é outro. O que se trata de delimitar aqui é como o vínculo entre cultura e política, como

proxies do simbólico em inextricável relação com o material, pode ser explorado em relação com o tema da educação⁵. Assim, voltamo-nos a seguir para ilustrar esse vínculo, construindo-o em termos analíticos e ilustrando-o com dois casos contemporâneos.

PRÁTICAS CULTURAIS, PRÁTICAS EDUCATIVAS E O POLÍTICO

A conjuntura teórica e política de emergência da TD (anos de 1970 e 1980) é marcada por um número de intervenções críticas que visaram a problematizar as concepções e práticas herdadas como modernas e vistas em sua cumplicidade mutuamente reforçadora. Intervenções que retomavam e reconstruíam, aprofundavam ou desconstruíam contribuições de pensamentos anteriores, até mesmo milenares (a para além do Ocidente). Múltiplas formas de interrogação foram lançadas às manifestações voluntárias ou não dessa cumplicidade, tematizando as instituições políticas e sociais modernas (Estado-nação, aparatos governamentais, parlamentos, judiciário, educação escolar, a saúde pública, etc.); as representações históricas, filosóficas e sociológicas dos processos de implantação e expansão da modernidade (modernização, mas também colonialismo, imperialismo e guerras); a constituição dos saberes modernos (as disciplinas, a epistemologia, a metodologia, os distintos gêneros do “teórico” e do “aplicado”, do “analítico” e do “descritivo”, etc.). Discursos críticos vários foram articulados de modo tal que, entre outras dimensões, realçaram-se as seguintes:

O terror (jacobino, socialista, nazi-fascista, ditaduras militares) como experiência limite do moderno – seja em termos da “dissolução dos marcadores de certeza” (Lefort) que instaurariam a democracia como experiência do “lugar vazio do poder” como lugar do povo, deixando no entanto aberta a possibilidade de reativação da fantasia do Povo-Uno (totalitarismo, autoritarismo); seja em termos da derivação entre um certo saber científico da realidade e uma política exclusivista ou autoritária. A experiência de ou a sensibilidade para os excessos e traumas da política moderna foi em muitos casos o que desencadeou a resistência intelectual e política que levou a essas novas formas de pensamento crítico da modernidade;

Afirma-se cada vez mais amplamente a pluralidade irreduzível, a diferença, o mundo

⁵ Esforços nessa direção, informados pela teoria do discurso, têm sido propostos. No caso brasileiro, eles estão, sobretudo, no campo dos estudos sobre currículo e de democratização da/na educação. Ressalto, por exemplo, os trabalhos de Lopes (2005); Cavalieri (2008); Macedo (2009); Barreto (2009); e Marques (2008; 2009). Abordagens próximas, normalmente articuladas em linha foucaltiana, e não necessariamente equivalentes ou concordantes com a perspectiva da teoria do discurso, podem ser encontradas em Veiga-Neto (1995); Silva (2003); Tenório (2004); Fischer (2001); Gallo (2007). Uma tentativa de mapeamento da penetração (ou “contágio”) das perspectivas “pós-críticas” no debate educacional brasileiro pode ser encontrada em Paraíso (2004).

pensado como construção *ex-post*, resultante de embates entre projetos antagônicos, e não como um ponto de partida dado, ainda que aberto para a variação. Tal pluralidade também seria interna a cada um desses projetos; de fato, seria a diferença, não a unidade ou a identidade, que estaria “no princípio”; são estas duas últimas que há que se explicar, não a diferença. Por outro lado, a partir de fins dos anos de 1960, a afirmação dessa pluralidade sob a forma de “direito à diferença” permitiu a politização de uma série de demandas por reconhecimento e reparação, para além das reivindicações clássicas do movimento operário, que trouxe de vez a questão da cultura para o cerne do debate político;

A contingência da ordem estabelecida e do sujeito que a ela se contrapõe: a “ordem” é, como o “mundo”, um efeito de simplificação da pluralidade, por força de um fechamento que pretende restringir a mobilidade e variáveis articulações dos seus elementos e ocultar as decisões contingentes que fundaram seu estabelecimento. Tal fechamento é expressão de um projeto, de uma vontade de poder, que jamais consegue eludir inteiramente as decisões, escolhas e exclusões realizadas para que viesse a se constituir como ordem, mas busca insistentemente isso (a hegemonia expressa-se no sucesso em fazê-lo: garantindo a aquiescência, produzindo o apoio ativo, derrotando ou neutralizando a oposição). Não somente não há uma objetividade subjacente que prescreva irresistivelmente o que será, como os próprios sujeitos da ordem e de suas alternativas se constituem contingentemente, no processo de responder aos desafios, ameaças e oportunidades que se abrem em cada contexto⁶;

As dimensões subjetiva e simbólica da prática política são constitutivas – a política não pode ser fundada cientificamente, nem sua verdade está em outra parte (a economia). Onde quer que uma experiência antagonística ou um deslocamento na estrutura (ordem das coisas, discurso hegemônico, status quo institucional, identidade grupal, etc.) produzam uma demanda articulada de tal forma que seu atendimento torna-se impossível nos limites da ordem estabelecida sem alterar esta última, sem por em xeque sua

⁶ Uma análise oblíqua sobre este ponto ressaltaria o aspecto da decisão e da responsabilidade que cerca uma situação cujas linhas de força constitutivas não prescrevem direta, inequívoca e irresistivelmente o(s) curso(s) de ação a seguir. Assim, a hegemonia se constrói a partir de decisões tomadas num terreno indecível, entendendo-se por este último termo não uma impossibilidade de agir (o que seria não apenas logicamente contraditório, mas efetivamente falso como afirmação geral), mas a condição de agir, isto é, decidir, escolher, incluir/excluir, fazer/omitir-se, sem que ontologicamente existam fatores irremediáveis guiando ou impondo tal ação. Fica patente como ações tomadas num terreno indecível trazem a marca indelével da responsabilidade – o que nos remete a toda uma tematização da ética e de seu vínculo com a ação e a política, a que só podemos remeter o(a) leitor(a), sem poder desenvolver (cf. Connolly, 1995; Derrida, 1996; Critchley, 1999; Laclau, 2008).

conformação hegemônica, estaremos em presença do político. Na medida em que demandas particulares, sem deixar de sê-lo, podem transformar-se em pontos nodais de articulação de vontades coletivas mais amplas, há um *trabalho da articulação* a ser realizado, que não é dado pela situação nem vem “de graça” pela boa vontade de outras demandas. Articulação, portanto, é termo chave: fala da construção de uma vontade coletiva pela transformação de uma demanda particular num objeto de investimento simbólico universal ou “representativo” da comunidade em geral; e fala das operações simbólicas que precisam ser realizadas para tal⁷. Perguntando-se sobre onde e como se constitui o sujeito da mudança histórica, Laclau (2000, p. 49), amparando-se na leitura de Gramsci por Bobbio, afirma:

Quais são os lugares e lógicas de sua constituição que tornam as ações que se espera que o sujeito realize compatíveis com o caráter contingente dessa intervenção? Como Bobbio já indicou, esses movimentos pressupõem: (a) a construção ativa da primazia do momento do *partido* (não no sentido sociológico usual, mas como outro nome para a primazia da superestrutura sobre a estrutura); (b) a primazia do momento da *hegemonia* (que é equivalente à prevalência do ideológico sobre o institucional).

Assim, não havendo um conteúdo previamente determinado que preencha a falha na estrutura (percebida como necessidade insatisfeita ou como desestruturação da plenitude comunitária – demanda ou crise orgânica [Gramsci]), faz-se necessário um investimento simbólico, uma identificação com uma formulação particular que se apresente como capaz de preencher tal falha. É este o sentido da sobreposição entre cultura e política aludida acima, que realiza a primazia da organização e da hegemonia sobre a determinação estrutural (sem que devamos entender primazia como mera inversão polar no interior de um jogo dual; é precisamente da desconstrução

⁷ Neste contexto, nem tudo é político. O político remete à dimensão instituinte e universalizante de toda prática, mas o que se poderia chamar de o dia-a-dia da formação hegemônica, seu momento de “estabilização”, “institucionalização”, no qual as posições estão relativamente definidas e articuladas, podemos falar *de política*, mas não *do político*. Segundo Laclau, “*só há hegemonia se a dicotomia universalidade/particularidade for superada; a universalidade só existe encarnada em – e subvertendo – alguma particularidade, mas, contrariamente, nenhuma particularidade pode ser politizada sem se tornar o locus de efeitos universalizantes*” (2000:56; v. tb. 2005:139, 142). Se demandas são apresentadas e atendidas nos limites da ordem, permanecendo assim isoladas, ainda que para tanto tenham sido objeto de mobilização, pressão, manifestação pública de seus defensores, há apenas “gestão” da necessidade, do conflito ou do descontentamento (cf. Laclau, 2005:9, 97-99). Estaríamos aqui no âmbito do que desde Foucault (embora o conceito seja muito mais antigo, como este próprio analisou) se tem chamado de “polícia” – cf. Foucault, 1990; Rancière, 1996 – e que em Laclau e Mouffe é teorizado em termos da distinção entre “o político” e “a política” – cf. Laclau, 1990; Mouffe, 2005. No entanto, nada há de intrínseco a qualquer demanda, ou ao seu lugar de enunciação, que a impeça de tornar-se um lugar de antagonismo, de articulação hegemônica, no curso do que pode começar como uma “inocente” reivindicação. Uma resposta negativa recebida dos poderes estabelecidos, pelo rechaço, promessa de atendimento não-cumprida ou pelo atendimento apenas parcial, pode “politizar” uma demanda ao mantê-la insatisfeita, levando-a a assumir uma função hegemônica numa dada situação (cf. Laclau, 2005, p. 153, 161).

do terreno que funda tal oposição que se trata, mas esta significa *primariamente* que se há objetividade, e há, ela é tão *spectral* como material e não vem a existir senão por atos de *construção* que são materiais e simbólicos);

Por fim, as várias intervenções críticas ao discurso canônico da modernidade (iluminista) apontam para um cenário da transformação no qual as representações da totalidade e da refundação social recuam incontrolavelmente para o horizonte. Aqui três caminhos se separam (mantendo-se heterogêneos entre si e internamente a cada um, como se verá nos exemplos que darei): um, que desespera de qualquer possível articulação e aposta na proliferação das lutas e demandas, sem denominador comum possível (Foucault, Negri, pós-modernos); outro, que busca precisamente gerir de forma negociada e resignada as mudanças “possíveis” em nome da necessidade de vencer a tradição por uma nova articulação do moderno (Habermas, terceira via); e um terceiro, que assumindo a necessidade e a impossibilidade de uma transformação plena do social, aposta na hegemonização parcial e temporária do(s) espaço(s) social(is) por parte de particularidades articuladas por meio de relações de equivalência entre suas diferentes e irredutíveis demandas (Laclau, Rancière).

Sendo as práticas culturais indissociáveis da política,⁸ como já foi dito acima – isto é, das múltiplas e contingentes formas de estabilização de sentidos em disputa ou em fluxo no social, de modo a produzir efeitos de ordem –, velhos e novos temas podem ser reinscritos nesses discursos dissidentes ou “pós-críticos”. Em realidade, qualquer matéria significativa, para usar uma expressão cara à AD, pode ser investida politicamente. Além disso, deslocamentos sofridos pelo discurso hegemônico numa dada situação⁹ podem *repercutir* ou *disseminar-se* sobre diferentes dimensões e

⁸ O que não significa que tudo seja político ou que a política esteja a todo tempo em toda parte. Antes, a natureza deste vínculo aponta para a forma como os processos culturais se estruturam, e os atos de constituição política do social se delineiam por meio de conteúdos e processos culturais. Em outras palavras, cultura e política são indissociáveis não porque sejam dois nomes para a mesma coisa ou estejam sempre contíguas em todo fenômeno, mas porque se requerem numa definição do mundo como construção histórica e hegemônica de ordens: porque não há ato sem significação, e não há sentido sem formas de encarnação contextuais e performativas.

⁹ Ao dizer “situação”, reduzo a um significante uma enorme discussão que não posso fazer aqui sobre o escopo da hegemonia. Seria ela coextensiva aos limites do Estado (como superestrutura jurídico-política ou como circunscrição territorial da nação)? Seria ela relativa a cada esfera da vida social? A feixes de campos institucionais relacionados por afinidade de suas identidades e formas de ação? Ou abrangeria todo o horizonte de percepção e duração de uma “época”, atravessando fronteiras identitárias e territoriais? Dependeria de modulações analíticas ou se definiria empiricamente? Abstenho-me de sequer ensaiar uma resposta aqui, não por não julgá-la pertinente e estrategicamente importante, mas por ser impossível articulá-la de modo minimamente compreensível e rigoroso nos limites que temos. Assim, contento-me em demarcar a precariedade da solução e insistir em que “situação”, *lida contextualmente e reconhecida em sua instabilidade e incompletude*, possa nos apontar um caminho provisório para a continuidade da conversa.

espaços sociais, suscitando aí “versões” da crise que reclamam saídas a partir do registro próprio daquelas dimensões e espaços, mas que podem vir a produzir efeitos de equivalência produtores de uma nova hegemonia.

O campo da educação é um caso instrutivo dessas reinscrições. Quer tomado como campo disciplinar da educação como discurso acadêmico, quer como prática pedagógica, quer como objeto de ações do poder público (as políticas educacionais), a educação tornou-se na história da modernidade – pela iteração globalizada da forma nacional gerada pelo efeito combinado do colonialismo, do imperialismo, das ideologias políticas (principalmente os liberais, republicanos, e socialistas pós-Revoluções Americana e Francesa), dos discursos religiosos e do ativismo anti-estatal – um dos mais formidáveis *loci* e meios de produção de identidades e de práticas hegemônicas.

Em torno da educação, o ideal construtivista da modernidade, de produzir uma humanidade liberada das peias da tradição, da heteronomia, da sujeição (arbitrária ou voluntária), tomou corpo de inúmeras maneiras. Como também fracassou, dando lugar a seu oposto em muitos momentos (e nem sempre por conta de adversários desse projeto!). Reconhecido o fracasso de muitas propostas modernas em realizar tais ideais, a educação continuou animando a utopia de, enfim, “humanizar” ou “emancipar”, em permanente tensão e conflito com as anti-utopias de “docilização” e “eficientização” dos sujeitos em nome de objetivos ou ameaças maiores. Lugar por excelência de cultivo do universalismo moderno, o campo da educação experimentou, na sua regionalização/institucionalização enquanto escola/universidade, ou na sua sublimização enquanto força/ideologia de transformação por meio das luzes do conhecimento, todas as mutações das múltiplas modernidades constituídas ao longo do tortuoso e ambivalente descentramento do Ocidente moderno em escala global. Ponto de convergência das grandes linhas de força da cultura, seria perfeitamente possível escrever-se uma história da educação, quer local, quer transnacional, nos últimos 150 anos, à luz da dinâmica política entre universalidade e particularidade, equivalência e diferença, hegemonia e resistência, que grosso modo traçamos acima.

Mas sejamos mais modestos, que o tempo e o espaço nos faltam. A competência para tal exercício também nos escapa. Falando desde fora do discurso disciplinar da educação, parece-nos mais razoável e modesto refletir sobre a *zona de fronteira* entre uma problemática política do discurso e algumas das questões da educação, zona que delinea um *locus* de antagonismo e disputa hegemônica. Ao modo de uma reflexão, antes que de uma aplicação, tratar-se-ia de compreender como, no contexto recente das disputas em torno da reconfiguração da ordem social (capitalismo global, derrocada do socialismo, crise ambiental, incremento das ideias de participação e cidadania

democráticas, avanços do neoliberalismo e da terceira via, etc.), emergiram demandas que não cabiam no *script* da política de interesses. Que não se regiam pela lógica da *representação* desses interesses num espaço distinto do de sua constituição, as *instituições estatais* (governo e parlamento). Resistindo ou respondendo afirmativamente àquele contexto. Demandas que requeriam, para seu “atendimento”, reconfigurações da ordem vigente – donde seu caráter político, mais do que meramente reivindicatório. Demandas que, no entanto, não tinham como alvo ou motivação a “captura” do estado – portanto, “não-políticas”, no sentido convencional deste termo – mas diziam respeito a formas de construir “culturalmente” o vínculo social, o estar-junto, reconhecendo e reposicionando diferenças existentes/emergentes¹⁰.

Enquanto clássico discurso sobre o estar-junto como compartilhamento de uma cultura (identidade nacional, regional, de classe, étnico-racial, de gênero, religiosa, etc.) para além da diversidade ou da pluralidade que constituem os entes sociais modernos, a educação veio a ser parte importantíssima dessas demandas, além de *locus* de sua articulação. Nas últimas décadas, surgiram demandas *por educação* – universalização do acesso, ensino de qualidade, enfrentamento dos efeitos da desigualdade e da exclusão por meio de novas práticas pedagógicas, novos conteúdos educativos e novos modelos de gestão da institucionalidade educacional existente. Surgiram ainda demandas *no interior do campo da educação* – por novas formas de relação entre professores e alunos; pela inversão de modelos educativos baseados na transmissão de conhecimentos e correspondentes formas de “aferição da aprendizagem” por modelos baseados em diferentes formas de raciocínio crítico e complexo voltado ao desenvolvimento de uma capacidade de aprender; por reconhecimento de diferenças tradicionalmente invisibilizadas ou de identidades emergentes no currículo escolar. A lista é meramente sugestiva. O ponto é que, a tendência a apresentar-se a educação como projeto supraideológico, supraclassista, de produção de sujeitos livres e competentes ou críticos raramente conseguiu conter ou disfarçar os embates políticos pelo controle da enunciação nas sociedades contemporâneas. Mesmo que o escopo da disputa tenha variado basicamente entre diferentes e contraditórias concepções de liberdade surgidas com a modernidade, o campo da educação nas últimas décadas foi politizado tanto enquanto *conteúdo* de demandas como enquanto *ambiente* de sua articulação.

Além disso, o campo da educação *enquanto discurso analítico e prática pedagógica em contextos institucionalizados* sustenta-se precisamente no cruzamento entre objetividade e

¹⁰ Desenvolvi em outros lugares análises sociológico-políticas desse cenário, às quais remeto aqui para poder avançar em direção a uma reflexão sobre o campo da educação enquanto espaço-tempo discursivo, ou, o que dá no mesmo, político (cf. Burity, 2005; 2006a; 2006b).

subjetividade, entre o descritivo e o normativo. O aparente neutralismo da descrição científica (metodologias e tecnologias de ensino, aprendizagem e avaliação; pesquisa educacional acadêmica; diagnósticos voltados à intervenção das políticas governamentais) encontra-se com a urgência dos objetivos educativos regulados por inúmeros modelos e técnicas justificadas e prescritas em nome de sua eficiência intrínseca, de exigências de época ou de projetos políticos específicos, ou ainda dos meta-objetivos da educação-em-geral indicados acima. Não é difícil perceber como este é precisamente o terreno da construção simbólica de uma *política da educação*: entre o científico e sua aplicação delinea-se uma zona opaca do ético-político, da decisão tomada em terreno indecidível, que a TD tematiza sem cessar. O que é afirmado como conclusão lógica de uma teoria, como recomendação inevitável de uma descrição ou diagnóstico empíricos é antes o efeito retroativo de um “salto” entre a constituição de um argumento (teórico ou empírico) e as múltiplas possibilidades de interpretação e de “aplicação” do mesmo. Nessa zona opaca, discursos sobre a educação, seus objetivos, modalidades e lugar social constituem-se, circulam e debatem-se. A opacidade dada pelo hiato entre as práticas de produção de saber e sua força performativa (seu “dever-fazer” e “dever-crer”), entre o discurso científico da *educação* e o raciocínio técnico prescritivo da *pedagogia*, por exemplo, é uma das formas específicas como se exprime a hegemonia no campo da educação.

A política da educação, neste sentido, se faz pelo apagamento da distância entre o científico e o pedagógico, quer pela pretensão de objetividade do discurso científico quer pela pressão de projetos de sociedade que conclamam a educação a produzir os sujeitos necessários à constituição e reprodução da (nova) ordem, a mostrar a relevância social do pensamento educacional, a apresentar modelos práticos de sistemas ou tecnologias educacionais. Em ambos os casos, a educação vê-se cruzada por disputas nas quais o teórico e o político, o prático e a injunção normativa tornam-se índices de politização, parte integrante da conflitividade de nosso tempo, e não exatamente um espaço ao abrigo dos ruídos, asperezas e impureza dos discursos que se alçam à pretensão de estabilizar o social, dando-lhe direção, hegemonizando-o.

Tal lógica pode ser aplicada tanto ao exterior do discurso acadêmico da educação (ex. a realidade social das comunidades onde se implementam ações educativas, o circuito das políticas governamentais de educação, o campo dos discursos não-governamentais da educação) quanto ao seu interior (ex. as disputas teóricas, as oscilantes ênfases na educação como “prática da liberdade” ou como profissionalização e desenvolvimento de competências para o mercado, as práticas de construção institucional do campo e os alinhamentos e composições de “forças” constituídas em torno de saberes e especialidades teórico-temáticas). Não há, portanto, um “fora” da educação que a

possa manter ao abrigo das disputas hegemônicas, com repercussões diretas e profundas tanto sobre seus conteúdos como sobre sua forma, tanto sobre sua autocompreensão como sobre a figuração de seu lugar e função sociais.

Por fim, o campo da educação torna-se uma espécie de *fractal* da estrutura formal do discurso como ontologia política do social. Num sistema de diferenças, o “destino” de cada elemento articulado põe em questão o conjunto da estrutura, no sentido de que replica seus princípios estruturantes e de que pode tornar-se o *locus* de recomposição da mesma ou de sua subversão (na medida em que “traga” para seu interior [fragmentos d]o que a ameaça ou “junte-se ao inimigo”, desertando-a e ou atacando-a “de dentro”). Mudanças na força dos vínculos entre as diferenças que constituem o discurso, a inclusão de novas diferenças ou a intervenção antagonística de outros discursos deslocam a hegemonia em vigor, desafiando-a ou derrotando-a.

Dentre várias maneiras de construir este ponto, gostaria de fixar-me numa: aquela que atribui à educação o lugar universal de sutura das múltiplas falhas da ordem capitalista e/ou democrática em assegurar igualdade de condições (Tocqueville) a todos, independentemente de sua posição na estrutura das relações sociais: quer igualdade de oportunidades (*fairness*) quer igualdade substantiva em termos de máximos ou mínimos sociais (*equality*). Em outras palavras, refiro-me ao discurso absolutamente difundido, e neste sentido, amplamente hegemônico, de que a educação é a saída em última análise para a pobreza, a marginalidade, o emprego desqualificado ou o desemprego, a aquiescência resignada diante do poder estabelecido, a existência de discriminações e preconceitos raciais e de gênero, a incivilidade e a violência urbanas, a falta de assertividade cidadã ou o desconhecimento dos direitos assegurados legalmente, a dificuldade de compreender e aprender a viver com a complexidade estrutural e a diferença cultural. Nos anos de 1990, em escala mundial, constituiu-se uma formação discursiva em torno dessa posição, que atravessou divergências ideológicas, por exemplo, sobre a reestruturação produtiva, a redefinição das relações entre Estado e sociedade na provisão dos bens e serviços públicos, ou o impacto da globalização nas realidades nacionais e locais. Da Unesco e do Banco Mundial a organizações e governos nacionais e locais, nas instituições representativas, na mídia e na academia, diferentes discursos articularam um mesmo ponto, divergindo em várias medidas sobre como melhor realizá-lo: a educação é a solução. Aparentemente todos davam por óbvio e acima de discussão a necessidade de “valorizar” a educação como meio de ascensão social, enfrentamento da desigualdade e do preconceito, e preparação para a cidadania ativa. Neoliberais e republicanistas, capitalistas e socialistas engrossaram o coro, “todos pela educação”.

Não questiono aqui os indicadores lastimáveis do acesso, qualidade do ensino e permanência no sistema escolar para milhões de brasileiros. Nem minimizo a nobreza ética do compromisso com a universalização deste recurso que em muitos sentidos é uma das maiores invenções da modernidade. O que ressalto é a operação da lógica política da hegemonia no que aparentemente se trataria de um programa acima das divisões prevalecentes em outros domínios do social. Por sob este consenso, acirradas disputas se deram no equacionamento ou satisfação de demandas relativas à diferença cultural (p.ex. adotar ou não cotas para afrodescendentes no sistema público de ensino? Inserir ou não o ensino religioso no currículo escolar?) ou na definição da macro-estrutura do campo educacional (ex. direcionar a experiência escolar no sentido da formação para o mercado ou formar cidadãos críticos e participativos? Estimular a ampliação da oferta privada da educação ou investir mais pesadamente na educação pública? Desinstitucionalizar a educação como prática de diferentes agências ou reforçar o sistema escolar como seu núcleo duro?). Mas tais embates, na medida em que se inseriam num campo hegemônico, afetavam apenas a dimensão do como fazer, não a concepção estratégica da educação como instrumento por excelência de mudança social. Neste sentido, o consenso em torno da educação replicava processos de despolitização em curso em outras esferas do social, que tendiam a tornar a política uma mega-prática gerencial, de alocação de recursos regida pela lógica da eficiência (custo-benefício) e do atendimento pontual de demandas esvaziando-as de suas conotações potencialmente sistêmicas e premiando o comportamento colaborativo (parcerias, redes).

Nesse diapasão, a educação torna-se fundamental ao enfrentamento da crise percebida por tantos e tão variados atores sociais – desde crises técnicas (relativas à transição de novas formas de produção à preparação de uma nova força de trabalho e novas relações de produção adequadas àquelas) até crises civilizacionais (a questão ambiental, a percepção de conflitos entre civilizações/culturas dispostas num mosaico geopolítico pós-Guerra Fria, reavaliação ou reforço do lugar social da ciência e da tecnologia na estruturação capilar da vida social). Mas não é tal entendimento já uma expressão da primazia do “partido” e da “hegemonia”, como afirmou Laclau, ou seja, da culturalização do fazer social e político que constitui e transforma a ordem social? Se a educação é a saída – a forma, o meio, o conteúdo – para a crise de nosso tempo e a resposta para o que nos distancia ainda da solução dos problemas herdados do passado, a senha para nossa entrada no novo mundo que já se estaria desenhando sob nossas vistas, “para qualquer um ver”, não há aqui um reconhecimento da primazia do cultural e do político sobre o dado, o determinado, o objetivo? Sob a própria lógica da educação como solução se estaria espriando precisamente a operação do discurso como prática constitutiva do real. A educação é um fractal da estrutura discursiva da realidade social.

Aparentemente, este processo estaria regido por uma lógica dual, polarizada, de novo “para qualquer um ver”, como se pode encontrar na formulação abaixo, tomada de um blog português a propósito de disputas entre professores portugueses, seus sindicatos e o Ministério da Educação:

De um lado, aquilo que apareceu referido nos cartazes como a Escola Pública e a que os nossos colegas franceses chamam, talvez com mais propriedade, a Escola Republicana, que se define pelo acesso de todos ao melhor que a nossa civilização oferece. Do outro lado, o inimigo: a escola tecno-burocrata, para a qual não há “civilizações”, mas sim “economias”, e cujo projecto consiste em ensinar uma pequena elite económica, ficando reservado a todos os outros aquilo a que Maria de Lurdes Rodrigues chama “qualificação” (Sarmiento, 2008).

Na verdade, as coisas não são tão nítidas assim. Um texto recente de Macedo ilustra esta dinâmica ao mesmo tempo em que mostra como o que parece ser um processo coordenado e controlado de modo inelutável, desde uma agência neoliberal-global-tecnocrática, abriga disputas e responde ao avanço de discursos alternativos (ainda que devamos evitar entender por este último termo uma singularidade plenamente constituída em oposição a outra). Analisando o discurso da qualidade da educação, ela comenta:

Em minhas análises, tenho considerado que a noção de *qualidade da educação* vem funcionando como ponto nodal que organiza os discursos pedagógicos e justifica a necessidade das reformas curriculares. Essa noção, tal como acontece com qualquer ponto nodal, é um significante vazio que lutas hegemônicas tentam preencher. Nesse processo, a presença de um exterior constitutivo, representada pela ineficiência do sistema educacional (pela ausência de qualidade), articula discursos vários e cria um híbrido de diferentes posições de sujeito. Argumento que cadeias de equivalências são criadas, incluindo fragmentos de diferentes discursos, como solução para a propalada crise educacional (Macedo, 2009, p. 92).

E, mais adiante:

O argumento que espero ter construído até aqui é que as demandas da diferença têm acirrado uma cadeia de equivalências entre discursos universalistas que visam a preencher o significante vazio *qualidade da educação*. Em relação aos currículos, essa cadeia tem se alicerçado sobre a defesa de conteúdos tradicionalmente neles presentes, frequentemente associados à ideia de que os campos de conhecimento têm algo que lhes é próprio. No entanto, esse discurso tem de negociar sua existência com as demandas da diferença que também têm conquistado seu espaço nos currículos. Para manter sua hegemonia nessa conjuntura, as cadeias universalistas têm lançado mão de

uma série de estratégias para se apresentar como solução para a atual (e de sempre) crise do sistema educacional (idem, p. 95-96).¹¹

Se tomarmos o campo da educação como parte de uma configuração do social que inclui outras práticas e *loci* de agência coletiva, é possível tirar pelo menos três conclusões deste quadro:

- a) para que a educação emergja como a demanda e o ambiente universal para enfrentamento dos problemas estruturais e conjunturais brasileiros num mundo globalizado (no âmbito do qual mega-jogos hegemônicos esforçam-se por fazer circular discursos que inscrevem a instrumentalidade da educação num horizonte ainda mais abrangente de funcionamento: o do mercado), obliteram-se outros recursos de mudança social, como os que classicamente apostam na cidadania ativa como critério último de ordenamento virtuoso do social, e aposta-se na aquisição de conhecimentos orientados tecnicamente como desencadeadores de melhoria; em que medida pode-se por outro lado tomar tal discurso como desprovido de uma hegemonização política que lhe dá conteúdo e direção, parece-me incompatível com tudo o que foi dito até aqui. Resta então a tarefa de pacientemente reconstituir o processo político de constituição desta hegemonia, o que revelará o que ela teve que excluir para adquirir tamanho senso de naturalidade;
- b) esse movimento não é sem precedente nos discursos universalizantes da modernidade, possuindo uma sólida tradição tanto no liberalismo como no republicanismo: da educação como projeto de produção de indivíduos livres, autointeressados e autocentrados à escola republicana da educação como formação ético-política de cidadãos ativos comprometidos com o bem da comunidade política, desde há muito espera-se deste domínio de práticas sociais modernas no mínimo uma mediação indispensável na passagem da ordem tradicional à ordem emancipada. Ocorre que em cada época tal demanda por/à educação articulou-se a distintos elementos co-constitutivos, modulando e especificando seus limites e possibilidades. Hoje parece novamente ser o caso de um confronto entre o modelo de educação voltado ao indivíduo e o modelo voltado à coletividade, mas não apenas a fronteira entre ambos os pólos foi borrada em vários pontos, como vigora um sentimento de relativa recusa da comunidade indivisa, valorizador da pluralidade e mesmo do conflito “produtivo”, ainda que tendente a recompor mecanismos de autoimunidade frente à expansão dessa pluralidade, especialmente em face da incerteza e insegurança trazidas pela experiência contemporânea da globalização;

¹¹ Outras análises, com distintas orientações, sobre distintos atores e suas intervenções nessa disputa hegemônica pelo lugar e sentido da educação na construção de uma nova ordem (neoliberal, republicana, social-democrata, socialista, são nomes associados a ela no que se refere ao debate político) podem ser encontradas, por exemplo, em Lombardi (2003); Gros (2004); Marrach (2009).

c) não obstante, a hegemonia do discurso da educação como prática de reconfiguração do social abriga flutuações de sentido que não estão definitivamente resolvidas: seja em decorrência das numerosas contraevidências dessa virtualidade transformadora (ineficiências, ausência de impacto positivo e reversibilidade de tendências, geralmente explicadas em termos de uma temporalidade ao final da qual o parcial e o ambivalente se resolverão no plenamente realizado), seja porque o que hoje se coloca como lutas isoladas por uma configuração mais crítica da educação pode dar lugar a radicalizações que reposicionem a educação como diferença num novo bloco histórico no qual ela esteja hegemônica por outro princípio articulador. O campo da educação é também um dos cenários das disputas por reconhecimento, por afirmação do caráter técnico da educação, por uma formação para a cidadania crítica e participativa, por novas formas de estruturação do vínculo social no contexto da globalização. Neste sentido, também aí não está predeterminado qual o conteúdo universal da educação a emergir dos processos em curso: haverá, sim, sempre fixações parciais deste sentido, com maior ou menor capacidade de extensão espaço-temporal (maior ou menor poder), mas em todo caso se tratarão de particularidades erigidas ao lugar do universal.

Desde dentro do discurso hegemônico (ou seja, desde sua lógica do “não há um fora da hegemonia que não seja uma ameaça”) é improvável, irresponsável ou mesmo quixotesco imaginar tais cenários alternativos. Mas se a objetividade é de fato, como quer a teoria do discurso, um resultado da política, surpresas nos aguardam. O próprio do evento político é sub-sistir em sua emergência quase imperceptível, até que novas circunstâncias por vezes lhe conferem a chance de interromper a ordem das coisas, em meio a deslocamentos e antagonismos. No caso da educação, coextensiva a nossa própria experiência da modernidade, já abrigamos forças críticas que podem vir a cumprir esse papel. Alguém duvida?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARKER, C.; GALASINSKI, D. Language, culture, discourse. In: *Cultural studies and discourse analysis: a dialogue on language and identity*. London/Thousand Oaks/New Delhi: SAGE, 2003. p. 1-27.
- BARRETO, Edna A. Hibridismo e ambivalência na análise de política de currículo: lutas por significação, *Teias*, vol. 10, n. 19, p. 17. 2009. Disponível em [http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path\[\]=355&path\[\]=344](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path[]=355&path[]=344). Acesso em 30 jul. 2010.
- BARTHES, Roland. *Elementos de semiologia*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- BURITY, Joanildo A. Transbordamento do social e hegemonia: qual o jogo da democracia? In: SANTOS, R.; CUNHA, R.; COSTA, L.F.C. (Orgs.). *Contemporaneidade e política*. Rio de Janeiro: Sociedade do Livro/Instituto Astrojildo Pereira, 1994. p. 137-158.
- _____. Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau. In: OLIVEIRA, Marcos A.G. (Org.). *Política e contemporaneidade no Brasil*. Recife: Bagaço, 1997. p. 29-74.
- _____. Identidades coletivas em transição e a ativação de uma esfera pública não-estatal. In: LUBAMBO, C.; COELHO, D.B.; MELO, M.A. (Orgs.). *Desenho institucional e participação política: experiências no Brasil contemporâneo*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 63-107.
- _____. Cultura e identidade nas políticas de inclusão social. In: AMARAL JR., A.; BURITY, J.A. (Orgs.). *Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social*. São Paulo: Annablume, 2006a. p. 39-66.
- _____. Reform of the state and the discourse, *Latin American Perspectives*, vol. 33, n. 3, maio, p. 67-88. 2006b.
- _____. Teoria do discurso e análise do discurso: sobre política e método. In: WEBER, S.; LEITHÄUSER, T. (Orgs.). *Métodos qualitativos nas ciências sociais e na prática social*. Recife: UFPE, 2007. p. 72-83
- _____. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L.P. (Orgs.). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 35-51.
- CARVALHO, Rosângela T. Interculturalidade: objeto de saber no campo curricular da educação de jovens e adultos. *27ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu-MG: Anped, 2004. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt18/t189.pdf>. Acesso em 20 jul. 2010.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.
- CRITCHLEY, Simon. *Ethics, politics, subjectivity*. London/New York: Verso, 1999.
- _____; MARCHART, Oliver (Comps.). *Laclau: aproximaciones críticas a su obra*. México/Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.
- CONNOLLY, William E. *The Ethos of Pluralization*. Minneapolis, University of Minnesota, 1995.
- CURRÍCULO: sujeitos, conhecimento e cultura. Blog: <http://curriculoproped.wordpress.com>. Acesso em 30 jul. 2010.
- DEAN, Jodi. Introduction: the interface of political theory and cultural studies". In: DEAN, Jodi (ed). *Cultural Studies & political theory*. Ithaca/London: Cornell University, 2000. p. 1-19.
- DERRIDA, Jacques. *The gift of death*. Chicago: University of Chicago, 1996.
- FISCHER, Rosa M.B. Foucault e a análise do discurso em educação, *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.
- FOUCAULT, Michel. Omnes et singulatim: por uma crítica da "razão política". *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 26, p. 77-99, mar. 1990.
- GALLO, Sílvio. Filosofia da educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 261-284, jul./dez. 2007.
- GROS, Denise. 2004. Institutos liberais, neoliberalismo e políticas públicas na Nova República, *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 19, n. 54, fevereiro, p. 143-158
- HOWARTH, D.; NORVAL, A.J.; STAVRAKAKIS, Y. *Discourse theory and political analysis: Identities, hegemonies and social change*. Manchester/New York: Manchester University, 2000.

-
- LACLAU, Ernesto. Identity and hegemony: the role of universality in the constitution of political logics. In: BUTLER, J.; LACLAU, E.; ZIZEK, S. *Contingency, hegemony, universality: Contemporary dialogues on the left*. London: Verso, 2000. p. 44-89.
- _____. *La razón populista*. México/Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- _____. Una ética del compromiso militante. In: *Debates y combates: Por un nuevo horizonte de la política*. México/Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008. p. 67-106.
- _____; MOUFFE, Chantal. *Hegemony & socialist strategy*. Towards a radical democratic politics. London: Verso, 1985.
- LACLAU, E.; ZAC, L. (Eds.). *The making of political identities*. London: Verso, 1994.
- LOMBARDI, José C. (Org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. 2. ed. rev. ampl. Campinas/Çaador, SC: Autores Associados/Universidade do Contestado, 2003.
- LOPES, Alice C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005.
- MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN, *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009.
- MARQUES, Luciana R. Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação, *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 55-78, jan./abr. 2008.
- _____. Mudanças discursivas nas políticas de democratização da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 225, p. 468-488, maio/ago. 2009.
- MARRACH, Sonia. Neoliberalismo e educação na Nova República: retórica democrática, escola em ruínas e algumas exceções. In: *Outras histórias da educação: do Iluminismo à Indústria Cultural (1823012005)*. São Paulo: Unesp, 2009. p. 231-159.
- MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L.P. (Orgs.). *Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.
- CAVALIERI, Ana M. Uma escola para a modernidade em crise: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental. In: MOREIRA, Antonio F.B. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2008.
- MOUFFE, Chantal. *On the political*. Abingdon/New York: Routledge, 2005.
- PARAÍSO, Marlucy A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa, *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.
- RANCIÈRE, Jacques. *O desentendimento: política e filosofia*. São Paulo: Editora 34, 1996.
- SARMENTO, José L. *Escola pública ou escola republicana?* Disponível em <http://legoergosum.blogspot.com/search?q=ESCOLA+P%C3%9ABLICA+OU+ESCOLA+REPUBLICANA%3F>. Acesso 01 ago. 2010.
- SILVA, Tomaz T. *Documentos de identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ABSTRACT

This article interrogates the links between education and the political, that is, the instituting dimension of reality, from a discursive perspective. It focuses on the process whereby education has become a consensual (hegemonic) object as to its constitutive role in a new sociability rooted in the republican vocabulary of citizenship or the liberal vocabulary of technical expertise and individual self-reliance. In the course of the argument aspects and analytical steps are explored of the Laclauian theory of discourse, in search of another vocabulary and grammar for the description and evaluation of the above mentioned links. To this effect, the notion of culture is stressed, as well as the enhanced sensitivity towards the cultural character of contemporary identities. The problem highlighted is seen as situated in the buffer zone between the frontier line of the fields of education and politics, it dwell in that zone to ponder on the nature of such interaction.

Key-words: discourse, hegemony, politics.

Recebido e avaliado em outubro de 2010