


UFRGS
EDITORA

estudos culturais em educação

 mídia  arquitetura
 brinquedo
 biologia  li-
teratura  cinema...



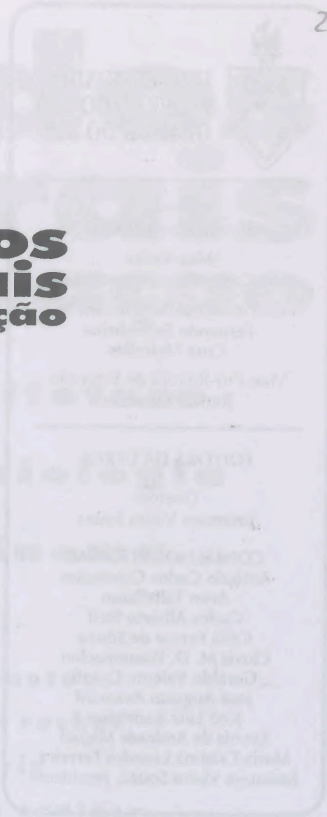
marisa vorraber costa
organizadora

segunda edição

Os estudos apresentados neste livro compõem um conjunto de análises culturais, desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, voltados para o exame da produtividade dos artefatos da cultura na constituição de identidades e subjetividades. Eles se inscrevem no panorama de uma perspectiva de pesquisa que se constituiu na segunda metade do século XX, denominada Estudos Culturais. A marca peculiar deste enfoque que nos tem ajudado a pensar as questões da educação e da pedagogia neste limiar de milênio é a centralidade da cultura, tomada não em perspectiva estética ou humanista, mas política. Isto quer dizer que não se trata de abordar a cultura no sentido estrito de acumulação de saberes ou de processo estético, intelectual e espiritual, mas de compreendê-la, como nos ensina o jamaicano Stuart Hall, a partir da enorme expansão de tudo que hoje está associado a ela, e do seu papel constitutivo em todos

ESTU
E83c
2.ed.

estudos culturais em educação



RESERVA TÉCNICA
Editora da UFRGS



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO
GRANDE DO SUL**

Reitora

Wrana Maria Panizzi

Vice-Reitor

José Carlos Ferraz Hennemann

Pró-Reitor de Extensão

**Fernando Setembrino
Cruz Meirelles**

Vice-Pró-Reitora de Extensão

Renita Klüsener

EDITORA DA UFRGS

Diretora

Jusamara Vieira Souza

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Carlos Guimarães

Aron Taitelbaun

Carlos Alberto Steil

Célia Ferraz de Souza

Clovis M. D. Wannmacher

Geraldo Valente Canali

José Augusto Avancini

José Luiz Rodrigues

Lovoís de Andrade Miguel

Maria Cristina Leandro Ferreira

Jusamara Vieira Souza, presidente

Editora da UFRGS • Av. Paulo Gama, 110, 2º andar - Porto Alegre, RS - 90040-060 - Fone/fax (51) 3316-4090 - editora@ufrgs.br - www.editora.ufrgs.br • **Direção:** Jusamara Vieira Souza • **Editoração:** Paulo Antonio da Silveira (coordenador), Carla M. Luzzatto, Maria da Glória Almeida dos Santos e Rosângela de Mello; suporte editorial: Carlos Batanoli Hallberg (bolsista), Fernando Piccinini Schmitt, Gabriela Carvalho Pinto (bolsista) e Luciane Santos de Souza (bolsista) • **Administração:** Najára Machado (coordenadora), José Pereira Brito Filho, Laerte Balbinot Dias e Maria Beatriz Araújo Brito Galarraga; suporte administrativo: Ana Lucia Wagner, Jean Paulo da Silva Carvalho, João Batista de Souza Dias e Marcelo Wagner Scheleck • **Apoio:** Idalina Louzada e Laércio Fontoura.

estudos culturais em educação

mídia † arquitetura

brinquedo † biologia

literatura † cinema...

alfredo veiga-neto

cristianne famer rocha

elí henn fabris

luís henrique dos santos

maria isabel bujes

marisa vorraber costa (org.)

marise basso amaral

norma regina marzola

rosa hessel silveira

segunda edição


UFRGS
EDITORA

RESERVA TÉCNICA
Editora da UFRGS

© dos autores
1ª edição: 2000

Direitos reservados desta edição:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Capa: Carla M. Luzzatto
Revisão: Mônica Ballejo Canto
Editoração eletrônica: Jair Otharan Nunes

E82 Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... / organizado por Marisa Vorraber Costa; Alfredo Veiga-Neto... [et al.]. – 2.ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

Inclui referências.

1. Educação – Pedagogia. 2. Educação – Estudos culturais – Análises. 3. Educação – Magistério – Política cultural. 4. Estudos culturais – Mídia – Educação. 5. Estudos culturais – Arquitetura. 6. Estudos culturais – Literatura. 7. Estudos culturais – Educação infantil – Brinquedo. 8. Estudos culturais – Biologia. 9. Estudos culturais – Cinema. I. Costa, Marisa Vorraber. II. Veiga-Neto, Alfredo.

CDU 37.012(081.1):316.774
37.012(081.1):372
37.012(081.1):573
37.012(081.1):72
37.012(081.1):791.43
37.012(081.1):82

CIP-Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(Ana Lucia Wagner – CRB 10/1396)

ISBN 85-7025-748-1

Nº de registro: 1042

Nº de obra: 386

Data: 11/12/2009

Capítulo 2

Michel Foucault e os Estudos Culturais

Alfredo Veiga-Neto

Como o próprio título sugere, meu objetivo neste capítulo é discutir algumas possibilidades de aproximação entre o pensamento de Michel Foucault e o campo que se estabeleceu há três décadas sob a denominação de Estudos Culturais. Trata-se, como logo veremos, de um empreendimento não muito simples mas cujo resultado espero ser de alguma utilidade.

Assim, uma preocupação que me norteou desde o início foi a de fazer um texto ao mesmo tempo acessível — aos leitores e leitoras que, mesmo minimamente, já travaram algum contato com pelo menos um dos dois lados: ou Michel Foucault ou os Estudos Culturais — e útil para aquelas pessoas que, centradas em um ou outro lado, queiram explorar o que o outro lado pode lhes sugerir ou tem a lhes oferecer. E mesmo se esse não for o interesse dos meus leitores e leitoras, espero que este texto possa servir como mais um comentário acerca das características gerais e comuns que se encontram tanto na obra foucaultiana quanto nos Estudos Culturais.

Dificuldade e produtividade

Fazer aproximações e tentar conectar autores e campos do conhecimento que não se situam numa mesma matriz de pensamento, num mesmo paradigma, pode ser produtivo tanto para aprofundar o entendimento que se tem sobre cada um deles, quanto para retirar, dessas apro-

ximações, novas maneiras de ver, descrever, problematizar, compreender e analisar e de dar sentidos ao mundo. Mas, por outro lado, tais aproximações e conexões envolvem um custo que muitas vezes é excessivo a ponto de comprometer irremediavelmente essas tentativas. Isso costuma ser tão mais evidente quanto mais distantes, ou mesmo “antagônicas”, são as perspectivas que se tenta aproximar.

Algumas vezes, nossas tentativas de conexão chegam a ser desanimadoras; esse é o caso, principalmente, quando os autores ou os campos em questão não seguem uma mesma matriz disciplinar. Outras vezes, a dificuldade parece maior ainda; esse é o caso quando, independentemente do partilhamento de qualquer paradigma, pelo menos um dos autores ou dos campos não tem o compromisso de organizar um sistema de pensamento próprio, de seguir uma doutrina gnoseológica, e nem mesmo de ser fiel a alguma “estabilidade epistemológica” ao longo de sua própria produção intelectual.

Penso que se tem na filosofia de Michel Foucault um excelente exemplo desse último caso. De fato, como “combinar” (com outras perspectivas) a perspectiva de um autor que nunca quis ser modelo ou fundador de uma discursividade, de um autor que recusou, até para si mesmo, as noções de autor e obra? (Eribon, 1990; Miranda e Cascais, 1992). Na medida em que ele queria que cada um de seus livros fosse não mais do que um *objeto-evento* — que cada livro “desaparecesse, enfim, sem que aquele a quem aconteceu escrevê-lo pudesse, alguma vez, reivindicar o direito de ser seu senhor, de impor o que queria dizer, ou dizer o que o livro devia ser” (Foucault, 1978, p.viii) —, a tentativa de conectar a perspectiva foucaultiana com outra qualquer é sempre problemática. E isso parece tão mais difícil quando se constata que a filosofia de Foucault, afastando-se da tradição sistemática, identifica-se muito mais com aquela postura filosófica que Rorty (1998) denomina edificante — a saber, uma postura que quer “manter o espaço aberto para a sensação de admiração que os poetas podem por vezes causar — admiração por haver algo de novo debaixo do sol, algo que não é uma representação exata do que já ali estava, algo que (pelo menos no momento) não pode ser explicado e que mal pode ser descrito” (Rorty, 1998, p.286). Na esteira de Nietzsche, o que Foucault faz é desenvolver uma *filosofia da prática* que nos pode ser útil “como um instrumento, uma tática, um coquetel Molotov, fogos de artifício a serem carbonizados depois do uso” (Foucault, 1975, citado por Simons, 1995, p.93).

Ao reconhecer Foucault como um edificante, estou situando-o como um pós-estruturalista.¹ Ora, na medida em que a condição pós-moderna² implica a dissolução das metanarrativas, a fragmentação e o abandono dos *ismos*, as conexões entre Foucault e outros autores ou perspectivas — mesmo que também sejam pós-modernos — não são triviais.

Em suma, se operar com a perspectiva foucaultiana já apresenta, por si só, algumas dificuldades, as tentativas de aproximação entre ela e outros campos de saberes revelam obstáculos consideráveis. Isso é tão mais problemático na medida em que também o campo dos Estudos Culturais caracteriza-se por não ser — e não querer ser — um campo homogêneo e disciplinar. Mas não é só isso; “os Estudos Culturais [também] não são simplesmente interdisciplinares; eles são freqüentemente, como outros têm dito, ativa e agressivamente antidisciplinares — uma característica que, mais ou menos, assegura uma relação permanentemente desconfortável com as disciplinas acadêmicas” (Nelson, Treichler e Grosberg, 1995, p.8).

Além do caráter não-disciplinar — ou talvez, pós-disciplinar —, o campo dos Estudos Culturais passou, ao longo dos seus mais de trinta anos de existência, por diferentes influências epistemológicas e políticas: socialismos, marxismos, estruturalismo, pós-estruturalismo, etc. Isso não significa, porém, que os Estudos Culturais tenham se submetido não-problematicamente a essas influências; assim, por exemplo, mesmo as vertentes mais comprometidas com o marxismo não reduziram a esfera da cultura à esfera econômica.³

Sob o ponto de vista metodológico, os Estudos Culturais dividem-se em duas amplas tendências: uma está mais voltada à etnografia — principalmente no que concerne ao estudo de populações urbanas e dos chamados grupos minoritários —; a outra, às análises textuais — envol-

¹ Ainda que essas operações de “taxonomia filosófica” não tenham, na perspectiva deste texto, muito sentido, não há como desconhecer as discussões acerca do (des)enquadramento de Foucault. Para uma discussão dessas questões — cada uma feita a seu modo e com resultados antagônicos —, vide Rouanet (1989) e Veiga-Neto (1995, 1996a).

² Por motivos de ordem prática, neste texto estou usando *pós-estruturalismo* e *pós-moderno* (e *pós-modernismo*) como expressões equivalentes.

³ Para uma análise acerca das influências dos marxismos nos Estudos Culturais, vide McRobbie (1995).

vidas mais com o estudo da comunicação de massas e da literatura produzida por e para as classes populares. Como se tal dispersão não bastasse, observam-se também diferentes focos de interesse: questões de raça e etnia, de gênero, etc.

É claro que se, de um lado, os Estudos Culturais são um campo tão heterogêneo, de outro lado eles não são tudo ou qualquer coisa. De fato, como disse Tony Bennett, trata-se de um campo que reúne “uma gama bastante dispersa de posições teóricas e políticas, as quais, não importa quão amplamente divergentes possam ser sob outros aspectos, partilham um compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de, relações de poder” (em Nelson, Treichler e Grossberg, 1995, p.11). Porque a cultura está imbricada indissoluvelmente 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. Voltarei a essa questão mais adiante. Antes, quero fazer mais alguns comentários gerais acerca da aproximação entre ambos.

Ao contrário de nos sentirmos desencorajados frente às dificuldades decorrentes da dispersão de Foucault e dos Estudos Culturais, é preciso ter em conta que tal dispersão pode ter um lado produtivo. O que por um lado dificulta, por outro lado pode facilitar. Se a própria ausência de um sistema unificador significa uma abertura de pensamento, nesses casos teremos então, a nosso favor, a possibilidade de usar parcialmente as “porções” de pensamento que nos forem, digamos, úteis, sem comprometer muito as demais “porções”. De modo inverso, é fácil entender que quanto mais estruturado e amarrado um conjunto de conceitos e relações, mais difícil será mexer em algum ponto sem comprometer os demais, sem desorganizar o conjunto. De um modo geral, então, quanto mais estruturado e coeso um pensamento, mais ele tem de ser

tomado no seu todo; quanto mais fragmentário ele for, mais ele pode ser tomado de modo parcial. Voltando a Rorty, podemos colocar os sistemáticos no primeiro caso, e, no segundo, os edificantes.

É nesse segundo caso que se situa Foucault: tendo-se o cuidado de manter mais ou menos intactos alguns elementos que atravessam o pensamento do filósofo — como as questões da contingência, da fabricação do sujeito, da ausência dos *a priori* kantianos, da relação imanente entre poder e saber, do *ethos* crítico (para citar alguns) —, pode-se fazer dele um uso mais livre e principalmente parcial, sem “comprometer” o restante. Tais liberdade e parcialidade não significam dar um tratamento menos rigoroso ao pensamento do filósofo; é preciso ter clara a distinção que existe entre rigor e exatidão. Lembro que não há uma correlação necessária entre essas duas características. Assim, mesmo quando se discute um não-sistemático, não se pode pensar que estamos num jogo de vale-tudo; afinal cada enunciado não está solto no mundo, mas está ligado a — e mais ou menos validado por — outros enunciados, numa série discursiva que institui um regime de verdade, fora do qual nada tem sentido.

Nesse ponto, recorro ao comentário que Ewald (1993, p.26) faz acerca do “uso” de Foucault:

Nada de imposições, uma possibilidade entre outras; certamente que não mais verdadeira que as outras, mas talvez mais pertinente, mais eficaz, mais produtiva... E é isso que importa: não produzir algo de verdadeiro, no sentido de definitivo, absoluto, peremptório, mas dar ‘peças’ ou ‘bocados’, verdades modestas, novos relances, estranhos, que não implicam em silêncio de estupefação ou um burburinho de comentários, mas que sejam utilizáveis por outros como as chaves de uma caixa de ferramentas.

A metáfora da ferramenta é bastante útil, pois permite estabelecer uma distinção entre usos que me parecem apropriados e outros usos, mais problemáticos. Mas, na medida em que de alguns anos para cá tem aumentado consideravelmente o número de pesquisas e textos que vêm se valendo das contribuições de Foucault — para descrever, analisar e problematizar as práticas sociais e as rápidas transformações que estão ocorrendo no mundo —, qualquer tentativa de fazer um inventário crítico daquilo que eu considero *acertos* e *desacertos* dos usos do filósofo, por mais sucinto que fosse, excederia o espaço e o propósito deste texto.

Desse modo, limitar-me-ei tão somente a comentar o quão problemático me parece simplesmente *agregar* Foucault — algumas vezes, apenas de passagem, superficialmente — a análises que são desenvolvidas segundo perspectivas cujos fundamentos ou princípios gerais são até mesmo opostos ao pensamento do filósofo. A situação fica muito problemática quando essa agregação se dá a partir de aspectos que estão na base da perspectiva foucaultiana e que são justamente contraditórios às pretensões desses autores.⁴ Em outros casos, mesmo não havendo um compromisso completo com o pensamento de Foucault, ou seja, mesmo que se utilizem apenas “porções” desse pensamento, não se observam problemas maiores quando alguns lançam mão do filósofo — com maior ou menor “intensidade” — para suas próprias investigações.⁵

É tendo em mente essas dificuldades, limitações, vantagens e desvantagens que pretendo discutir, neste texto, algumas das aproximações que considero possíveis e úteis entre Michel Foucault e os Estudos Culturais. Ao invés de desenvolver a discussão num plano mais filosófico e geral, ou mesmo num nível ideológico,⁶ minha estratégia seguirá o caminho de tomar algumas questões em torno das quais me parece possível e interessante tentar estabelecer algumas pontes entre ambos e, a partir dessas

⁴ Temos bons exemplos desse “uso agregado” do pensamento de Foucault em vários autores que analisam a Educação e a escola moderna. Ora são alguns (poucos, é verdade) conservadores buscando, em *Vigiar e Punir*, elementos e vocabulário para descrever ou prescrever, contraditoriamente, ações pedagógicas que seriam necessariamente conformadoras e disciplinadoras. Ora são autores da vertente crítica (mais numerosos) fazendo uso do pensamento do filósofo para, também contraditoriamente, levar adiante suas respectivas tentativas de alcançar uma razão e liberdade definitivas, de consumir o suposto destino teleológico da história, de implementar uma ação docente progressista e conscientizadora, etc. Desse último caso, temos exemplos em alguns trabalhos de Peter McLaren, Henri Giroux, Michael Apple, Jennifer Gore, Frank Pignatelli. Isso tudo, sem citar outros “usos” que me parecem ainda mais problemáticos, como aqueles que ou psicologizam, ou engessam, ou transcendentalizam o pensamento de Foucault.

⁵ Considerando também a pesquisa educacional, temos bons exemplos desse uso — que me parece apropriado, coerente — em Thomas Popkewitz, Julia Varela, Fernando Alvarez-Uria, Mariano Narodowski, Jorge Larrosa, Nikolas Rose, Ian Hunter, Colin Gordon, Graham Burchell.

⁶ Refiro-me, aqui, àqueles estudos que conferem um rótulo à perspectiva foucaultiana para simplificá-la e, a partir daí, estabelecer um *a priori* e descartá-la de qualquer possibilidade de aproximação produtiva ou racional com os Estudos Culturais. Para exemplos e maiores detalhes, vide Billig (1997), Thomas (1997), Carey (1997).

questões, ir discutindo — talvez meio fragmentariamente — alguns dos pontos em que eles se aproximam e outros em que eles se afastam.

Tendo em vista que eu e talvez boa parte de meus leitores e minhas leitoras temos nossos interesses voltados para o campo da Educação, as questões que escolhi estão, direta ou indiretamente, relacionadas com a escola, com políticas educacionais e com a prática e teorização pedagógicas.

Crises e críticas

É fácil constatar que vivemos, neste fim de milênio, num mundo que é bastante diferente daquele idealizado — e em parte até mesmo realizado — pelos arquitetos do Iluminismo. Os ideais de uma *Bildung* — pela qual se conduziriam os bons selvagens a um estado de maioridade, donos de sua razão, por obra de uma pedagogia e de uma escolarização racionais — mostraram-se, depois de mais de dois séculos, inatingíveis, tanto em termos globais quanto em termos locais. Como se não bastassem as grandes guerras mundiais, passamos a viver num mundo em que a ameaça atômica geral coexiste com as tragédias generalizadas por centenas de conflitos étnicos, religiosos, econômicos. Paradoxalmente, enquanto se dá o notável avanço da ciência e da tecnologia, bilhões de pessoas são cada vez mais excluídas dos benefícios desses avanços. E mesmo aqueles muitos milhões que se beneficiam diretamente do progresso tecnológico estão sendo colocados diariamente frente aos impasses e perigos gerados pelo próprio progresso: ora é a crescente poluição, contaminação e degradação ambientais, ora é o esgotamento desse ou daquele recurso natural, ora é o surgimento de novas e devastadoras doenças ou o recrudescimento de outras mais antigas. Vivemos num mundo estranho, em que muitos morrem por comerem demais ou desequilibradamente, enquanto muitos mais morrem simplesmente por não terem o que comer.

Esse inventário sombrio poderia se estender bastante: vários problemas que parecem estar aumentando — tais como a crise do desemprego, a miséria endêmica, a corrupção, as intolerâncias (sexistas, religiosas, étnicas, políticas), o estresse, a violência e a feiúra das grandes cidades — forneceriam um variado e imenso material para irmos adian-

te. Mas esse não é o objetivo do meu texto; além do mais, não quero parecer alarmista... Isso tudo sem considerar que uma boa parte daquilo que chamamos de *crise*, que sentimos como sendo uma *crise*, é, na verdade, um conjunto de *mudanças* culturais que têm como resultado o estabelecimento de novas percepções sobre a realidade e novas práticas sociais. Fenômenos como a *compressão espaço-temporal*⁷ (Harvey, 1996; Jameson, 1996) e a *fantasmagoria*⁸ (Giddens, 1991) — para citar apenas dois — estão atingindo em cheio nossos aparatos psíquicos e cognitivos, de modo a mudar radicalmente nossa “estabilidade interna” e nossas maneiras de perceber e significar o cotidiano. São fenômenos que puxam as velhas e boas âncoras que nos mantinham mais estáveis (e, conseqüentemente, presos...) à episteme de fundo da modernidade

Se aqui me refiro a tudo isso — que, afinal, todos conhecemos — é para salientar o quão longe estamos dos ideais do Iluminismo e, com isso, lembrar que podemos compreender o mundo atual como uma não consecução do projeto moderno, como o resultado de um fracasso de nossos esforços — algo que poderia ser assim expresso: “o projeto era bom, nós é que não estamos sabendo executá-lo”.

Para nós, professores e professoras, essa questão coloca-se de maneira crucial, na medida em que está no âmago do projeto educacional da modernidade fazer da escola o *locus* privilegiado para a consecução dos ideais do Iluminismo. Como esclarece Silva (1995, p.245),

a educação escolarizada e pública sintetiza, de certa forma, as idéias e os ideais da Modernidade e do Iluminismo. Ela corporifica as idéias de progresso constante através da razão e da ciência, de crença nas potencialidades de desenvolvimento de um sujeito autônomo e livre, de universalismo, de emancipação e libertação política e social, de autonomia e liberdade, de ampliação do espaço público através da cidadania, de nivelamento de privilégios hereditários, de mobilidade social. A escola está no centro dos ideais de justiça, igualdade e distributividade do projeto moderno de sociedade e política. Ela não apenas resume esses princípios, propósitos

⁷ Com essa expressão, Harvey (1996) refere-se à síntese do tempo e do espaço engendrada principalmente pelas novas tecnologias da informação e das telecomunicações.

⁸ Com essa expressão, Giddens (1991, p.27) refere-se à penetração de lugares remotos e ausentes num outro lugar: “O que estrutura o local não é simplesmente o que está presente na cena; a ‘forma visível’ do local oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza”.

e impulsos; ela é a instituição encarregada de transmiti-los, de torná-los generalizados, de fazer com que se tornem parte do senso comum e da sensibilidade popular.

Assim, é compreensível que boa parte da culpa pela crise seja jogada sobre a educação; isso costuma ser expressado com a conhecida e surrada frase “o nosso problema é, antes de mais nada, um problema de educação”. E é também compreensível que nós, “profissionais da educação”, assumamos resignadamente parte dessa culpa... E quantas vezes nós mesmos — professores, especialistas, pesquisadores, técnicos educacionais — procuramos dividir a culpa com a sociedade, com os políticos, com os governos, argumentando que nossa culpa deriva dos baixos salários, das más condições de trabalho, do não reconhecimento adequado de nossa “missão”.

Em suma, não apenas a educação escolarizada está envolvida com a “crise” da modernidade como, também e “pior”, ela é vista como ocupando uma posição central e desempenhando a função de causa da crise.

Mas também podemos pensar e agir de outra maneira: ao invés de assumir a má execução do projeto moderno, podemos colocar em xeque o próprio projeto. Não por ser algo de difícil consecução, mas como algo que partiu de premissas falsas ou, pelo menos, não-generalizáveis — algo que poderia ser assim expresso: “não adianta querer executar um projeto que, mesmo parecendo idealisticamente bom, está baseado em premissas problemáticas”.

Um dos primeiros autores que formulou explicitamente esse entendimento foi Lyotard, ao dizer no início dos anos 70 que os pressupostos sobre os quais se assenta a modernidade não são uma descoberta do Iluminismo, mas uma invenção do próprio Iluminismo, isso é, uma construção geograficamente localizada e historicamente datada e, enquanto tal, não são nem eternos, nem transcendentais, nem universais, nem insuspeitos. Ao contrário, esses pressupostos funcionam como narrativas, semelhantes aos mitos, que acabam por legitimar as instituições, as estruturas e as práticas sociais. Para Lyotard (1988), é exatamente o caráter legitimador das narrativas modernas que permite que ele as denomine *grandes narrativas* ou *metanarrativas* — a saber, um sujeito transcendental que estaria desde sempre presente em cada um de nós, à es-

pera de um aperfeiçoamento pela emancipação progressiva da razão, da liberdade e do trabalho; a dialética do espírito; a hermenêutica do sentido; a totalidade; um motor para a história; o aumento da riqueza pelo avanço da ciência e da tecnologia; na parcela cristã, a salvação pela conversão à narrativa do amor mártir (Lyotard, 1993). Ao mesmo tempo em que elas nos explicam *como é* o mundo, elas nos aprisionam dentro de determinados enquadramentos. É fora do aprisionamento dessas metanarrativas que se situa o pensamento pós-moderno: “simplificando ao extremo, considera-se pós-moderna a incredulidade em relação aos metarrelatos” (Lyotard, 1988, p.xvi).

O que Lyotard e vários outros autores têm argumentado é que não apenas o mundo mudou radicalmente, mas que o fato de não termos atingido os ideais iluministas não decorre propriamente do suposto insucesso dos esforços modernos, mas decorre, sim, das bases em que se assentaram aqueles ideais. Em outras palavras, nossa sensação de melancolia e fracasso decorre muito mais do diferencial entre o mundo que temos para viver e os ideais que sobre ele a modernidade construiu, do que do mundo por si mesmo. De maneira alguma isso deve ser confundido com uma atitude de resignação frente ao mundo, nem tampouco com uma atitude de niilismo e abandono de todo ou qualquer ideal e projeto de mudança do mundo. Ao contrário, o que eu quero aqui discutir situa-se numa perspectiva para a qual tanto as *análises* sobre os problemas da atualidade quanto as *propostas* para resolver, contornar ou minorar tais problemas não irão adiante do que já foram se continuarmos apegados às metanarrativas que o Iluminismo construiu sobre a sociedade, a história e a humanidade.

Para os autores que aqui me interessam, a sensação de melancolia e fracasso parece funcionar não como um elemento imobilizador, mas sim como um combustível capaz de alimentar seus esforços para inventar instrumentos diferentes que sejam capazes de nos levar a compreender de outras maneiras o mundo em que vivemos para, a partir daí, ser possível criar novas formas de vida, novas maneiras de estar neste mundo.

Esse é, justamente, o caso de Michel Foucault e daquela parte dos Estudos Culturais que vem produzindo fora dos enquadramentos da modernidade. Ainda que se possa identificar desacordos entre eles e que todos tenham se despedido das metanarrativas iluministas, eles se mantêm fiéis à tradição crítica inaugurada por Kant. Não se trata propria-

mente da crítica enquanto caminho para a dignidade e para uma suposta maioria humana; como explicam Kiziltan, Bain e Cañizares (1993, p.219), a crítica deve, nesse caso, ser entendida “como uma atitude filosófica e cotidiana que precisa de ‘permanente reativação’ [e que] corporifica uma relação baudelairiana com o mundo e com nós mesmos”. Trata-se, assim, de uma crítica — à qual costumo chamar de *hipercrítica* (Veiga-Neto, 1995) — que se manifesta como uma permanente reflexão e desconfiança radical frente a qualquer verdade dita, ou estabelecida. E aqui se incluem, é claro, como objetos dessa crítica radical, até mesmo as verdades ditas e estabelecidas pelos próprios hipercríticos. Em outras palavras, nada deve escapar à hipercrítica.⁹

Tal radicalismo não implica a negação abstrata ou irracional da verdade mas, sim, a sua problematização constante, numa busca das políticas envolvidas na produção dessa verdade, na medida em que as verdades são inseparáveis das políticas que as instituíram. Conhecer essas políticas — que é o mesmo que conhecer os jogos de poder que estão envolvidos na imposição dos significados — nos ajuda a desconstruir as verdades delas derivadas; isso certamente não implica “destruir” as verdades, mas implica, sim, a tarefa de desnaturalizar e desvelar o caráter sempre contingente de qualquer verdade. Além de isso ser importante no campo teórico, no campo prático a hipercrítica tem nos ajudado a

⁹ Na literatura especializada, principalmente em língua inglesa, tem sido utilizada a expressão *pós-críticas* para designar as perspectivas que assumem o que eu estou denominando *hipercrítica*. Ainda que não me pareça muito relevante qualquer disputa em torno da terminologia, penso que aqui cabe um registro: o prefixo *pós* denota *após, que vem depois*, ora, dizer que o pós-moderno — que vem depois do moderno e se despede do moderno — é o terreno da pós-crítica pode levar que, por analogia, se pense que a pós-crítica não apenas vem depois da crítica como, também, que a pós-crítica se despede da crítica. Mas se dá justamente o contrário! Se existe algo que o pós-moderno conserva do moderno, trata-se, como já referi, do ethos crítico fundado por Kant, da crítica como atitude-limite (Rajchman, 1987), da crítica como um eixo para a pragmática da existência (Rajchman, 1999, comunicação pessoal). Ainda que a crítica foucaultiana, por exemplo, vire Kant de cabeça para baixo — pois a atitude-limite “inverte a problemática e o método kantianos [pois] rejeita o modo transcendental kantiano de crítica e o seu projeto de identificar as estruturas universais de todo conhecimento e de deduzir da forma daquilo que somos aquilo que é impossível, para nós, fazer e conhecer” (Kiziltan, Bain & Cañizares, 1993, p.219) — ela ressignifica a crítica moderna e confere a ela uma posição central e um papel crucial para o seu pensamento e sua militância intelectual.

pensar e a experimentar novos arranjos e novas práticas sociais que podem melhorar nossas condições de estar no mundo.

Assim, está sempre nas agendas dos hiper críticos uma preocupação não apenas em compreender o mundo como, também e muitas vezes principalmente, em modificar o mundo. No caso dos Estudos Culturais, está sempre patente o engajamento. Mesmo em suas versões mais recentes e mais impregnadas com as concepções pós-estruturalistas que se despedem da continuidade e da teleologia da história, os Estudos Culturais são, ao mesmo tempo, um campo de conhecimentos e de militância. O mesmo acontece com Foucault: muito embora seja bastante comum buscar-se na perspectiva foucaultiana as ferramentas para tão somente descrever, analisar e entender determinadas práticas e configurações sociais, justamente ao fazer isso fica-se diante da possibilidade de se articular algum novo arranjo, diferente daquele que estava sob escrutínio. Em ambos os casos, está presente uma clara inconformidade, uma atitude explícita contra as condições do presente ou, no mínimo, desconfiança dessas condições.

Mas tanto o engajamento do pensamento de Foucault, quanto o dos Estudos Culturais — em suas versões mais pós-estruturalistas — tem pouco a ver com, por exemplo, o engajamento do marxismo (pelo menos, do chamado marxismo “tradicional”). Como a hiper crítica dirige-se a um mundo que é sempre contingente, não há como saber, antecipadamente, onde se quer chegar. Para Foucault e para essas versões dos Estudos Culturais, não há um modelo *a priori* de mundo, uma metanarrativa a nos guiar. Nesse caso, para dar um “passo engajado” o rumo não é determinado a partir de uma suposta estrutura de fundo ou de um final-feliz a ser atingido; cada passo é decidido pelo exame das condições históricas (passadas) e das condições de possibilidade (presentes), todas elas condições que são deste mundo.¹⁰ Daí resultam algumas dificuldades práticas e, principalmente, uma certa ambigüidade no que diz respeito à autoconfiança da hiper crítica: ela é, ao mesmo tempo — mas não contraditoriamente —, arrogante e humilde. *Arrogante*, porque procura dar conta, sozinha, da problemática com a qual se ocupa; na ausência de um outro mundo ou de uma estrutura de fundo que nos guiaríamos, estamos deixados a nós mesmos, neste mundo e,

¹⁰ É claro, aqui, o caráter materialista, não-platônico e não-idealista desse engajamento.

presos a ele, temos de descobrir não a saída do labirinto, mas as melhores maneiras de nos movimentarmos nele. *Humilde*, justamente pelo mesmo motivo: porque assume a limitação do nosso entendimento sobre o mundo; porque lembrou-se que as verdades não passam de ilusões;¹¹ porque aprendeu que “o filosofar histórico é necessário de agora em diante e, com ele, a virtude da modéstia” (Nietzsche, 1996b, p.71); porque sabe que estamos “irremediavelmente” dentro e junto daquilo que examinamos e que, por mais que se faça, não há como sair para sempre da garrafa (Wittgenstein, 1979, § 309).

Encerrando esta seção, volto à educação escolarizada para lembrar que, ao lado das produções decorrentes das pesquisas já feitas nos campos dos Estudos Culturais e da perspectiva foucaultiana, são possíveis e parecem-me promissoras as tentativas de articulá-los entre si para proceder a novos estudos sobre as relações entre a escola e a assim chamada crise moderna. Uma tal articulação poderia ter por objetivo, para citar um exemplo, examinar alguns dos regimes de verdade que tomam a relação *escola-crise* como centro de uma discursividade e, a partir daí — combinando ferramentas da análise foucaultiana do discurso com os avanços da vertente etnográfica dos Estudos Culturais — empreender uma desconstrução desses regimes. Afinando o foco desse exemplo, sugiro que as investigações que os Estudos Culturais têm realizado acerca das relações entre multiculturalismo e escolarização — uma questão particularmente importante nesse cenário de crise — teriam a ganhar ao incorporar elementos da arqueologia e da genealogia foucaultianas. Indo no mesmo sentido, as investigações acerca dos mecanismos discursivos pelos quais determinados saberes — inventados por um grupo social hegemônico — passam “naturalmente” a incorporar um currículo — e, por causa disso, passam a ser vistos como saberes universais — só têm a ganhar quando se combinam elementos foucaultianos e os *insights* dos Estudos Culturais. Os resultados de estudos dessa natureza teriam uma importância também “prática”, na medida em que permitiriam até mesmo algumas “intervenções” sobre as práticas (discursivas e não-discursivas) que se dão no campo educacional.

¹¹ “As verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efígie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas” (Nietzsche, 1996a, p.57).

O sujeito

Entre as metanarrativas que referi na seção anterior, talvez a que mais tenha deixado suas marcas no pensamento pedagógico moderno seja aquela que nos fala de um sujeito transcendental que ocupa o centro tanto das práticas educacionais quanto das análises que se fazem sobre essas práticas. Como diz Larrosa (1995, p.40-41), “a idéia do que é uma pessoa, ou um eu, ou um sujeito, é histórica e culturalmente contingente, embora a nós, nativos de uma determinada cultura e nela constituídos, nos pareça evidente e quase “natural” esse modo tão “peculiar” de entendermos a nós mesmos”. A rigor, o entendimento que o pensamento moderno tem acerca do sujeito representa a culminância de concepções bem mais remotas — que vêm sobretudo da filosofia platônica e da tradição hebraica — e que foram retomadas pelo cristianismo e, mais tarde, pelo Humanismo e pelo Idealismo Alemão e seus respectivos desdobramentos. Como resultado, o sujeito passou a ser visto como uma unidade racional que ocupa o centro dos processos sociais; mas, dado que a sua racionalidade não estaria completada, faz-se necessário um processo pedagógico que o tire da minoridade e o transforme num dono de sua própria consciência e um agente de sua própria história.

Nesse ponto, quero apontar duas questões acerca do sujeito moderno. Em primeiro lugar, como nos explica Williams (1976), a concepção moderna de sujeito condensa dois significados complementares: o sujeito é entendido tanto como uma unidade indivisível — que tem num “eu profundo” a sua essência de sujeito —, quanto como uma entidade que é única, singular e que o diferencia de qualquer outro sujeito. Em segundo lugar, uma questão que às vezes passa despercebida é a de que esses dois significados complementares de sujeito estão dupla e intrinsecamente conectados à modernidade, na medida em que ela, tornando-os uma “realidade discursiva”, ao mesmo tempo se dedica a torná-los uma “realidade concreta”.¹²

¹² Com essas expressões não estou assumindo nem uma distinção entre o “discursivo” e o “concreto” e nem mesmo uma “realidade” que estaria fora daquilo que pensamos/dizemos sobre ela. Afinal, “ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos. Em outras palavras, os enunciados fazem mais do que uma representação do mundo; eles produzem o mundo” (Veiga-Neto, 1996b, p.27). Meu objetivo é apenas apontar que a modernidade idealizou uma concepção de sujeito e tentou realizar essa concepção.

Ao dar as costas à metanarrativa do sujeito moderno, o pensamento pós-moderno opera o descentramento do sujeito, ou seja, remove do centro dos processos sociais — e, conseqüentemente, das análises que se fazem desses processos — o sujeito ali colocado pelas filosofias da consciência; com isso, elide-se o sujeito transcendental, que passa a ser visto como uma *invenção* iluminista e não como uma sua *descoberta*. Ao invés de derivar as práticas sociais, econômicas, culturais, políticas, etc. a partir do sujeito, a questão passa a ser derivar o sujeito a partir dessas práticas. Assim, por exemplo, ao contrário de ver o sujeito como um fazedor da história, o historicismo radical vai perguntar como a história constrói diferentes sujeitos em diferentes épocas. Ou, como um outro exemplo, ao contrário de entender a Pedagogia como um conjunto de técnicas e procedimentos capazes de “desenvolver” o sujeito desde sempre presente — pelo menos em potência — em cada um de nós, o pensamento pós-moderno vê a Pedagogia como um conjunto de práticas discursivas que se encarrega, antes de mais nada, de instituir o próprio sujeito de que fala. É por tudo isso que, para o pós-moderno, adquire importância escrutinar as diferentes tecnologias do eu, ou seja, maneiras e caminhos pelos quais cada um se torna o sujeito que é (Foucault, 1991).

Como nos mostrou Elias (1989), a questão não é propriamente fazer uma negação abstrata e *tout court* do sujeito. A questão não é “pôr em dúvida a autenticidade da autoexperiência que encontra sua manifestação na idéia do homem como *Homo clausus* em suas múltiplas variantes” (Elias, 1989, p.36), senão é saber se a autoexperiência “pode servir de ponto de partida fidedigno para a tarefa de conseguir uma compreensão objetiva dos homens” (Elias, 1989, p.36). Também para Elias, o sujeito não é o ponto de partida, mas é o ponto de chegada. E esse entendimento do sujeito é tão mais radical na medida em que, diferentemente, por exemplo, do materialismo dialético ou do materialismo histórico, ele não conta com qualquer *das Werden* herdado do Idealismo, seja ele pensado como imanente à dialética ou imanente a uma suposta natureza da história.

Nos últimos anos cresceu bastante a quantidade de investigações que, tomando a escola como o *locus* privilegiado para a construção do projeto moderno, procura examinar as práticas que aí se desenvolvem cujo objetivo é a fabricação do sujeito desse projeto.¹³ É difícil exagerar a contribuição

¹³ Cito como exemplos, em língua portuguesa: Foucault (1989), Varela e Álvarez-Uria (1992), Varela (1996), Larrosa (1995, 1998), Veiga-Neto (1995, 1996a), Popkewitz (1994), Silva (1995).

de Foucault para essa questão. O filósofo foi claro ao dizer que o objetivo de seu trabalho foi “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (Foucault, 1995, p.231). Como todos sabemos, as práticas escolares — como o disciplinamento, a vigilância, o exame, a autonarrativa, etc. — inserem-se nesses modos de subjetivação. Por isso, essas práticas não são tomadas, nos estudos foucaultianos, como algo repressivo cujo resultado seria o constrangimento sobre uma suposta natureza humana que seria, *per se*, livre. Ao contrário, tais práticas são vistas como produtivas:¹⁴ elas se instauraram para nos tornarem sujeitos modernos, cidadãos de uma sociedade disciplinar e, por isso mesmo, capazes de seu autogoverno. Ao fazerem isso, tais práticas fazem da escola uma das condições de possibilidade da modernidade.

Ao dizermos que sem a escola moderna não teríamos o sujeito moderno, concluímos que sem ela também não haveria a modernidade. Mas isso é assim não porque a escola “aperfeiçoou” um sujeito natural a ponto de torná-lo civilizado e moderno. Isso é assim porque as próprias práticas escolares — conectadas aos saberes específicos que se agruparam sob a denominação de Pedagogia Moderna — participaram e participam da invenção desse construto que é o sujeito moderno. Um ponto que precisa ser lembrado é o fato de que tal desnaturalização do sujeito implica sua não universalidade, o que, por sua vez, implica perguntar: qual foi, então, o modelo que o Iluminismo teve em mente nesse processo de invenção? Por que foi tomado esse ou aquele modelo? Quais foram — e quais são — os efeitos que tal escolha produziu nos últimos dois séculos?

É justamente ao tentarmos dar respostas a essas perguntas que vemos o quanto uma aproximação entre o pensamento de Michel Foucault e os Estudos Culturais pode contribuir para descrevermos e compreendermos melhor nosso mundo de hoje. Não se trata, simplesmente, de fazer uma história do pensamento europeu e de seus desdobramentos universalizantes; isso é importante, mas é preciso ir mais longe. Basta pensarmos acerca de quem eram os arquitetos da modernidade — brancos, machos, eurocêtricos, colonialistas, burgueses, eventualmente cristãos

¹⁴ Esta palavra não implica um juízo de valor, mas tão somente dizer que “produz alguma coisa”.

(ou de formação cristã), ilustrados, etc. — para que nos demos conta das marcas que eles imprimiram ao modelo de sujeito que impuseram ao mundo como natural, necessário e universal. Se, por um lado, aquela imposição significou uma ruptura com o autoritarismo aristocrático e o absolutismo, por outro lado, serviu para tornar hegemônico um conjunto de novas práticas sociais, econômicas e culturais cujos desdobramentos se estenderam em nível planetário, persistem até hoje e compõem a lógica de dominação, exploração e dependência da modernidade.

Chegamos, aqui, a questões que estão no centro dos interesses dos Estudos Culturais. Seja na sua vertente mais voltada à etnografia, seja naquela mais voltada às análises textuais, os Estudos Culturais já estabeleceram sólidos avanços na compreensão dos novos jogos de poder pelos quais se estabelecem identidades, significados sociais e culturais e pelos quais estamos, ao que tudo indica, sendo cada vez mais governados. De fato, como nos mostrou Hall (1997), não apenas a imaginada e desejada unidade moderna — do espaço social, do sujeito, do conhecimento, da cultura, etc. — está cada vez mais fragmentada, como também, justamente por causa dessa fragmentação, os Estudos Culturais se apresentam como um campo capaz de articular disciplinas tradicionais como a Sociologia e a Psicologia, atenuando suas tradicionais fronteiras, do que quase sempre resulta uma maior potência analítica e estratégica. É esse caráter articulador que faz dos Estudos Culturais um campo avesso ao reducionismo epistemológico. Centrar nossas análises nos fenômenos culturais não implica reduzir tudo à cultura; significa, sim, assumir que “a cultura é uma das condições constitutivas de existência de toda prática social, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social *tem o seu caráter discursivo*” (Hall, 1997, p.33). Ou, como dizem Frow e Morris (1997, p.345), entender a cultura como “todo o meio de vida de um grupo social estruturado através da representação e do poder. Não é um domínio isolado de jogos de distinção social e de ‘bom gosto’. É uma rede de representações — textos, imagens, conversas, códigos de conduta e as estruturas narrativas que os organizam — que molda cada aspecto da vida social”.

Mesmo correndo o risco da redundância, vale fazer aqui um breve parêntese: não estou dizendo que na Modernidade *havia* uma unidade — do espaço social, do sujeito, do conhecimento, da cultura, etc. — e

que essa unidade agora está sendo rompida, mas sim que o Iluminismo criou essa imagem e que a Modernidade se articulou na busca dessa unidade, de modo que acabamos *percebendo* a realidade como unitária.

Estudos como os de Said (1990) podem nos servir como um exemplo do que estou dizendo: ao invés de estudar o Oriente a partir do que dele se pensa e se diz no Ocidente, esse autor estudou o *orientalismo* como uma invenção do Ocidente. No mesmo sentido vai Albuquerque (1999), que, ao examinar a gênese da região nordestina do Brasil, nos mostra que o Nordeste é uma invenção recente em nossa história. Esses estudos não se encaixam bem em cada uma das disciplinas tradicionais: nem na Sociologia, nem na Antropologia, nem na Politicologia, nem na Análise Literária, etc.; mas, ao mesmo tempo, encaixam-se bem em todas elas. Além disso, eles assumem as narrativas européias e brasileiras, fosse para descobrir uma suposta essência do Oriente ou da orientalidade, do Nordeste ou da nordestinidade, fosse para averiguar se tais narrativas eram verdadeiras ou falsas, no sentido de representar bem ou mal uma suposta realidade — o Oriente como um Outro, o Nordeste como o Outro — que estaria à espera dessa representação. O que interessou a Said foi procurar “os estilos, figuras de linguagem, cenários, mecanismos narrativos, circunstâncias históricas e sociais [na enunciação dos discursos sobre o Oriente] e não a correção da representação, nem a sua fidelidade a algum grande original” (Said, 1990, p.32). O que interessou a Albuquerque foi “entender alguns caminhos por meio dos quais se produziu, no âmbito da cultura brasileira, o Nordeste” (Albuquerque, 1999, p.23). Isso significou, para ele, proceder à “análise da superfície dos textos, sua exterioridade com relação ao que descreve” (p.32), ou seja, ler os textos não como documentos, mas como monumentos.¹⁵ Para Albuquerque, isso significou

romper com as transparências dos espaços e das linguagens, [pensar] as espacialidades como acúmulo de camadas discursivas e de práticas sociais, [trabalhar] nessa região em que linguagem (discurso) e espaço (objeto histórico) se encontram, em que a história destrói as determinações na-

¹⁵ Ao explicar o seu método arqueológico, Foucault (1987, p.159) diz que a leitura arqueológica “não trata o discurso como *documento*, como signo de outra coisa, [...]; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de *monumento*. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um ‘outro discurso’ mais oculto”.

turais, em que o tempo dá ao espaço sua maleabilidade, sua variabilidade, seu valor explicativo e, mais ainda, seu calor e efeitos de verdade humanos.” (Albuquerque, 1999, p.23)

A questão que se coloca, então, é perguntar como fica a escola, agora que sabemos que o sujeito moderno não é uma descoberta do Iluminismo mas, sim, uma sua invenção, isso é, uma sua idealização que, a rigor, nunca existiu, nem nunca existirá naqueles termos de uma unidade universal e estável.

Essa questão admite muitos desdobramentos. Pode-se perguntar acerca do futuro (“concreto”) da escola, enquanto instituição destinada a fabricar um sujeito fictício. Pode-se perguntar sobre como reorientar a escola para que ela, assumindo o caráter fragmentário do sujeito, reprograma sua agenda no sentido de desempenhar novos papéis num mundo mutante e em crise. Pode-se perguntar acerca de que novos papéis são esses, principalmente no que se refere à participação da escola na constituição de identidades culturais localizadas — para tomar um pólo — ou de uma suposta identidade nacional — para tomar outro pólo. Pode-se perguntar sobre as novas orientações metodológicas para a pesquisa, decorrentes do descentramento do sujeito.

Todas essas questões são importantes e urgentes; todas elas parecem estar na medida certa do que nos pode oferecer uma articulação entre Foucault e os Estudos Culturais. Ao eventual argumento de que a arqueologia, a genealogia e a ética foucaultianas trataram do sujeito pensado pela modernidade — e não trataram desse sujeito descentrado e múltiplo —, podemos responder que *é justamente por isso* que o pensamento do filósofo nos é útil. Em primeiro lugar, na medida em que seu pensamento, seguindo Nietzsche, assume a contingência do sujeito moderno, ele assume a contingência *in totum* do sujeito, de um sujeito em qualquer tempo. Em segundo lugar, na medida em que ele nos oferece três “métodos” para analisarmos como se deu (e se dá) a fabricação desse sujeito moderno, nós podemos assumir a tarefa de usá-los como fogos de artifício para ir adiante, combinando-o com outros campos e inventando novas maneiras de analisar a subjetivação fragmentária pós-moderna.

A fragmentação do sujeito aponta para a necessidade de examinarmos os processos pelos quais se formam e se alteram os fragmentos em cada um de nós e como eles se relacionam entre si e com os frag-

mentos dos outros. Trata-se de processos em que estão sempre envolvidas relações de poder, ou seja, relações que procuram impor determinados significados (e não outros quaisquer). É como resultado desses processos que se estabelecem as identidades. Mesmo reconhecendo que “atualmente, identidade é um conceito marcadamente escorregadio e multi-dimensional” (Ferguson e Golding, 1997, p.xxvi), vejamos, de um modo um tanto esquemático e segundo a perspectiva que importa para este texto, como ela se estabelece.¹⁶ A discussão que segue também serve como um exemplo da possível articulação entre alguns aspectos do pensamento de Foucault — como *discurso* e *sujeito* — e alguns conceitos tomados dos Estudos Culturais — como *identidade*, *interpeleção* e *cultura*.

Como ponto de partida, lembro uma das lições que apreendemos da virada lingüística: os significados não existem soltos no mundo, à espera de serem descobertos e formalizados lingüisticamente. Enquanto coisa deste mundo, o significado não preexiste à sua enunciação. Ele só existe a partir do momento em que foi enunciado, passando a fazer parte de um ou mais discursos. Por sua vez, os discursos não são combinações de palavras que representariam as coisas do mundo. Eles não são “conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que eles fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato de fala” (Foucault, 1987, p.56).

Os discursos podem ser entendidos como histórias¹⁷ que, encadeadas e enredadas entre si, se complementam, se completam, se justificam e se impõem a nós como regimes de verdade.¹⁸ Um regime de verdade é constituído por séries discursivas, famílias cujos enunciados

¹⁶ Para uma discussão acerca das principais concepções de identidade — a concepção do sujeito iluminista, do sociológico e do pós-moderno —, vide Hall (1998).

¹⁷ “Os nomes não se apreendem sozinhos, apreendem-se alojados em pequenas histórias” (Lyotard, 1993, p.45).

¹⁸ A virada lingüística passou a entender que “os discursos não são nem a externalização de representações íntimas, [... nem, a rigor,] uma representação” (Rorty, 1988, p.287); por isso, é preciso “abandonar a noção de correspondência, tanto para as frases como para os pensamentos, e ver as frases como estando mais ligadas às outras frases do que ao mundo” (p.288).

(verdadeiros e não-verdadeiros) estabelecem o pensável como um campo de possibilidades fora do qual nada faz sentido — pelo menos até que aí se estabeleça um outro regime de verdade. Cada um de nós ocupa sempre uma posição numa rede discursiva de modo a ser constantemente “bombardeado”, interpelado, por séries discursivas cujos enunciados encadeiam-se a muitos e muitos outros enunciados. Esse emaranhado de séries discursivas institui um conjunto de significados mais ou menos estáveis que, ao longo de um período de tempo, funcionará como um amplo domínio simbólico *no qual e através do qual* daremos sentido às nossas vidas.

É esse *dar sentido* que faz de nós uma espécie cultural. Nessa perspectiva, a cultura não se restringe às práticas materiais; não se restringe, por exemplo, à produção e ao uso de ferramentas para realizar uma determinada tarefa. Cada vez mais, a Etologia tem acumulado evidências de que muitas espécies de animais usam “intencionalmente” objetos para realizar tarefas relacionadas à sua sobrevivência; e mais: de que esse uso é, em várias espécies, apreendido, isso é, de que se trata de um comportamento que é transmitido socialmente, e não geneticamente. Na perspectiva que aqui interessa, a questão, entretanto, é pensarmos a cultura para além do *domínio material* — isso é, do domínio dos objetos e das práticas envolvidas com esses objetos. A questão é pensarmos a cultura, também e ao mesmo tempo, no *domínio simbólico*: como significamos objetos e as práticas e, ao fazermos isso, como abstraímos e transferimos esses significados para outros contextos; e, ao fazermos essa transferência, como os ressignificamos.

É claro que nossa posição numa rede discursiva jamais é fixa, nem mesmo estável. Jamais ocupamos um mesmo lugar ao sermos cruzados por dois enunciados; ainda que seja um mesmo enunciado que volte a nos interpelar, ele vai nos encontrar num outro lugar na rede. Em cada caso, o resultado será sempre diferente; cada história sempre se impõe a nós de maneira diferente.¹⁹ Além disso, essa imposição nunca é um ato simplesmente epistemológico, “puramente” racional; em outras palavras,

¹⁹ Ainda que esse entendimento seja visto, por muitos, como um neo-heraclitismo, chamo a atenção para o fato de que na discussão que estou fazendo não está em cogitação qualquer logos como princípio transcendente de unificação e harmonia.

não aceitamos uma verdade porque ela nos foi justificada racionalmente, demonstrada plena e cabalmente como uma verdade verdadeiramente verdadeira. Ou nós a aceitamos por um ato de violência visível — situação em que mais facilmente resistimos a ela — ou nós nos deixamos capturar por ela, como um efeito do poder, o qual, sendo sutil e insidioso, nos impõe tal verdade como natural e, portanto, necessária.

Na próxima seção, voltarei à questão do poder. Mas, por enquanto, saliento que nesse caso estou me referindo à concepção foucaultiana de poder, ou seja, poder como uma ação sobre ações e que é inseparável de saberes, os quais — na medida em que “justificam” e encobrem o poder — fazem com que ele, o poder, seja tão produtivo. Trata-se, assim, de um poder que não vem de fora, mas que está indissolúvelmente associado ao saber que o oculta enquanto poder.

Visto esse resumo sobre o processo de imposição dos significados, voltemos à questão da identidade.

É a aderência a um determinado significado que um indivíduo — digamos, I_1 —, uma vez “exposto” a esse significado, passa a se identificar com ele e, por extensão, ao sistema de significação — digamos, S — ao qual pertence tal significado. Essa aderência só é possível porque esse significado se justifica para I_1 ; e essa justificação se dá porque o sistema de significação S está escorado num conjunto de enunciados que “fazem sentido” para o indivíduo I_1 . Assim, um significado só interpela aquele que pode ser interpelado, isso é, aquele que é capaz de dar, para si mesmo, um sentido ao(s) enunciado(s) que escoram tal significado — seja diretamente pelo(s) próprio(s) enunciado(s) envolvidos, seja pelo sistema de significação ao qual esteja(m) ligado(s) indiretamente aquele(s) enunciado(s). Se quisermos usar uma imagem deleuziana, podemos dizer que a interpelação só ocorre quando um enunciado penetra na dobra do sujeito e se conecta produtivamente com outros enunciados que ali já estavam.

A interpelação não opera tão somente no nível discursivo, isso é, não se restringe no nível do que é dito e, depois, pensado por aquele que foi interpelado. A interpelação se dá também no nível das práticas não-discursivas; e, dado que sobre essas práticas sempre circulam discursos que a elas se referem, há uma relação complexa entre as práticas (discursivas e não-discursivas) que interpelam cada indivíduo. Larrosa (1994, p.43) assim explica essa relação complexa:

a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação, no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas.

Podemos ampliar a citação acima — sem, é claro, comprometer em nada o argumento de Larrossa — acrescentando depois de “histórico” e “historicamente” as palavras, respectivamente, “cultural” e “culturalmente”. Afinal, como vimos, a cultura é esse próprio “terreno real, sólido, das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica” (Hall, 1986, citado por Nelson, Treichler e Grossberg, 1995, p.15).

E ainda nas palavras de Hall (1997, p.26),

o que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente.

Aliás, é importante lembrar — se é que isso ainda é necessário — que não há como pensarmos a identidade individual fora de um grupo social, pois a própria interpelação só é possível quando o indivíduo se confronta com outros indivíduos. Como explica McRobbie (1995, p.59), “a identidade [...] está fundada na identidade social, em grupos sociais ou populações com algum sentido de uma história e de uma experiência partilhada”. Assim, ao aderir a um sistema de significação *S* partilhado pelos membros de um grupo *G*, o indivíduo I_1 ao mesmo tempo *tanto* recebe a marca daquele sistema de significação *quanto* já passa a fazer parte do grupo *G*. Os I_n indivíduos desse grupo *G* têm *em comum* pelo menos um atributo: o de terem sido, todos eles, interpelados por *S*. É esse “em

comum” que faz com que o grupo G seja visto, tanto pelos “de fora” quanto pelos “de dentro” (pelos próprios I_n), como uma comunidade, como um grupo que tem *em comum* uma identidade. O que se costuma denominar “sentimento de pertença” só existe nos “de dentro”, dado que eles foram atingidos por uma interpelação de maneira completamente diferente do que aconteceu aos “de fora”. É esse sentimento de pertença que confere a identidade ao grupo e a cada um de seus indivíduos. Mas dizer que todos partilham do mesmo “sentimento” não significa dizer que o que eles têm em comum se esgota numa simples disposição afetiva; o que eles têm em comum pode incluir um *esprit de corps*, o uso de uma linguagem própria, determinadas produções materiais e simbólicas, determinadas disposições comportamentais e corporais, etc., tudo isso girando em torno do significado. Além disso, o que passa de comum entre todos os membros de um grupo G, e que confere a eles uma determinada identidade, restringe-se ao(s) discursos(s) envolvidos na determinação do sistema de significação que está em jogo. Isso pode parecer óbvio, mas é importante ser referido para que se tenha em conta que os indivíduos de um dado grupo não partilham, necessariamente, de algo que vá além do sistema de significação que os identifica. Daí derivam-se dois corolários. O primeiro é: cada indivíduo tem várias identidades, cada uma das quais o enlaça com esse, aquele ou aqueloutro grupo. O segundo corolário: não há um meta-significado identitário, isso é, um significado hierarquicamente superior aos outros, os quais seriam subordinados. Nós até podemos, por questões de estratégia ou de esquecimento, conferir primazia a um sistema de significação; mas ele não será, *per se*, dominante sobre os demais.

Nesse ponto, é interessante referir aqui que Hall (1996) –comentando a importância de Michel Foucault para a compreensão dos processos de subjetivação e identidade, bem como o “extremo rigor do seu pensamento” (p. 14) – considera que há uma questão ainda em aberto, a saber,

como fechar o fosso entre duas teorizações: de um lado, uma teoria sobre os mecanismos pelos quais os indivíduos, enquanto sujeitos, se identificam (ou não se identificam) com as posições para as quais eles são chamados a ocupar um lugar; de outro lado, como eles modelam, estilizam, produzem e desempenham essas posições e por que nunca fazem isso de modo completo, uma vez por todas, para sempre, e alguns nunca o fazem,

ou permanecem num processo constante e agonístico de luta, de resistência, de negociação, de acomodação com as normas e regulações, com as quais se defrontam e que os regulam” (Hall, 1996, p.15)²⁰

Sendo todo esse processo altamente dinâmico, cuja velocidade e complexidade parecem aumentar num mundo tomado pela telemática,²¹ cada indivíduo está exposto a muitas e variadas situações de interpelação, cujo resultado produz sujeitos que têm pouco a ver com aquele idealizado pelo Iluminismo — que seria o centro de uma identidade única, estável, permanente. Como explica Hall (1998, p.13), “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados com uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente”.

É ainda Hall (1996) que nos explica que, para os Estudos Culturais, a identidade deve ser entendida não como a essência interna de um sujeito, como algo que ligue o sujeito a si mesmo, mas como um conceito estratégico e posicional:

Eu uso “identidade” para me referir ao ponto de encontro, o ponto de *sutura* entre, de um lado, os discursos e práticas que tentam nos “interpelar”, dirigir-se a nós ou nos aclamar como sujeitos sociais de discursos particulares, e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, processos que nos constroem como sujeitos que podem ser nomeados. Assim, identidades são pontos temporários de ligação a posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós (Hall, 1996, p.5-6).

Exemplificando como se forma a identidade nacional — no caso, *ser inglês* —, Hall (1997, p.26) comenta outros autores e nos explica que

²⁰ Devo a Maria Isabel Bujes — ao discutir seu pequeno (mas bem apanhado) inventário (Bujes, 1999) — o alerta sobre essa questão levantada por Hall (1996). De qualquer maneira, penso que a expectativa de Stuart Hall só se justifica a partir da perspectiva de uma filosofia sistemática e da presunção — de raízes tipicamente modernas — de que é preciso explicar por que as nossas identidades não são atributos estáveis e acabados e (desde sempre e para sempre) ancorados no mais profundo de nosso eu.

²¹ Para uma discussão acerca da telemática e das mudanças nos dispositivos *informacionais e comunicacionais*, com as conseqüentes modificações sobre as sociedades pós-modernas, vide Lévy (1999).

a identidade emerge não tanto de um centro interior, de um “eu verdadeiro e único”, mas do diálogo entre os conceitos e definições que são *representados* para nós pelo discurso de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente e inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados, de sermos interpelados por eles, de assumirmos as posições de sujeito construídas para nós por alguns dos discursos sobre a “inglêsidade” — em resumo: de investirmos nossas emoções em uma ou outra daquelas imagens, para nos *identificarmos*.

Concluindo esta seção, vale fazer uma rápida referência às contribuições de Ernesto Laclau para a nossa compreensão do caráter fragmentar, incompleto e instável da identidade. Fazendo uma certa analogia com a incompletude do sujeito lacaniano, Laclau argumenta que uma identidade final — seja individual, seja de um grupo — é uma ficção. Na medida em que, como vimos, o processo de identificação é radicalmente contingente, o simples fato de estarmos vivos faz de nós sujeitos/identidades abertas, inacabadas. O fechamento é a morte.

O poder

Nessa última seção, discutirei a questão do poder como mais um elemento de possível aproximação entre o pensamento de Michel Foucault e os Estudos Culturais. Dado que nas seções precedentes já comentei vários aspectos gerais de ambas as perspectivas, a partir daqui não voltarei a eles; dessa maneira, esta seção será mais reduzida do que as anteriores.

Como ponto de partida, lembro que Foucault desenvolveu um conceito muito particular de poder, que vai na contramão das teorizações feitas tanto pelas tradições liberais — como em Galbraith —, quanto weberianas e marxistas. Ao contrário dessas tradições, ele compreende o poder não como alguma força que emane de um centro — o Estado, por exemplo —, não como algo que se possui e que tenha uma natureza e uma essência próprias, algo unitário e localizável, mas como uma ação sobre outras ações, todas elas pulverizadas, distribuídas, capilarizadas, manifestações de uma vontade de potência cujo objetivo é estruturar o campo das ações alheias.²² Assim, para o filósofo o poder não é entendi-

²² Deleuze (1991, p.78) explica que, ao pensar o poder em termos de Foucault, o importante não é perguntar: “Que é o poder? De onde ele vem? Mas: como ele se exerce?”

do como uma ação direta e imediata *sobre os outros*, mas *sobre as ações dos outros*. O poder “não é algo que se adquira, arrebatou ou compartilhe” (Foucault, 1993, p.89), pois “as relações de poder não estão em posição de superestrutura [já] que o poder vem de baixo, isso é, não há no princípio das relações de poder, e como matriz geral, uma oposição binária e global entre os dominadores e os dominados” (p.90).

Ao operar assim, o poder não é nem repressivo nem destrutivo, mas sim produtivo: ele inventa estratégias que o potencializam; ele engendra saberes que o justificam e encobrem; ele nos desobriga da violência e, assim, ele economiza os custos da dominação.

Há, portanto, uma diferença entre poder e violência que não é de grau, que não é quantitativa. Foucault (1995, p.243) assim explica essa diferença:

Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas. Ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro pólo senão aquele da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la. Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que o “outro” (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito da ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis.

É por isso que, para Foucault (id., p.245), “as relações de poder se enraízam profundamente no nexos social; e [...] não reconstituem, acima da ‘sociedade’, uma estrutura suplementar com cuja obliteração pudésemos talvez sonhar. Viver em sociedade é, de qualquer maneira, viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros. Uma sociedade ‘sem relações de poder’ só pode ser uma abstração”. Disso se conclui que não existe qualquer sentido em tentar construir uma sociedade livre das relações de poder; não porque isso seja difícil, mas simplesmente porque o poder é imanente à lógica de viver em sociedade. Conclui-se, também, que as relações de poder se dão de modo cada vez mais sutil e eficiente quanto mais livres forem os sujeitos.

Não há dúvida de que esse entendimento que Foucault tem acerca do poder está muito distante das posições assumidas pelos primeiros autores do *Centre for Contemporary Cultural Studies at Birmin-*

gham, na década de sessenta. Como argumentam Mattelart e Neveu (1997), mesmo ainda hoje uma parte dos Estudos Culturais partilha do conceito de poder que foi desenvolvido pela teoria crítica: a saber — e simplificando —, o poder como algo que se arrebatava, se possui, a fim de submeter os outros à vontade de uma classe social (dominante), de uma instituição ou do Estado. Nesse sentido, o poder é visto como uma função que se exerce verticalmente — de cima para baixo — e que emana de um centro e cujo limite é a violência. A violência é aí entendida como a saturação e a agudização do poder, com o qual guarda a mesma relação lógica, mas diferente intensidade. Em qualquer caso, o poder deriva de processos sociais e econômicos, tais como as lutas de classe, os modos de produção, a ideologia, etc. Por causa dessa derivação, o poder é entendido como de natureza mutável: ele é uma coisa nas sociedades “primitivas”, ele é outra coisa no mundo feudal, e outra mais no mundo capitalista. E, portanto, poderá se tornar outra coisa bem diferente de tudo isso no futuro; é para construir esse futuro que temos de agir no presente. Dado que, nesses casos, a História é vista como um movimento intrinsecamente contínuo, progressivo e teleológico, há um “destino potencial” desde sempre impresso no poder, cuja realização final é o abrandamento, a humanização ou até mesmo a extinção das próprias relações de poder. Nas versões mais ortodoxas ou fiéis a esse entendimento, nossa militância teria — entre outros objetivos e em relação ao poder — o objetivo de mudar “radicalmente o caráter do poder, dado que as aspirações individuais se coordenariam sobre a base do reconhecimento voluntário, pelos homens, da preferência e o valor que representa seguir uma necessidade única para toda a sociedade” (Razinkov, 1984, p.339).

Esse entendimento dos Estudos Culturais acerca do poder é, sem dúvida, tão mais importante na medida em que a principal novidade partilhada por todos aqueles primeiros autores de Birmingham era, justamente, examinar as práticas culturais em suas relações com o conhecimento e com o poder (Giroux, 1995). Em outras palavras, para eles — assim como para os Estudos Culturais no seu conjunto, até hoje — o poder, mais do que ocupar uma posição de destaque nos processos culturais, é indissociável desses processos, de modo que para podermos compreendê-los, e podermos intervir em tais processos, é absolutamente fundamental colocar o poder em nossas equações e em nossas agendas.

A questão que se coloca é: como aproximar, então, duas perspectivas que, ao mesmo tempo em que colocam o poder como um operador central, têm entendimentos sobre ele que partem, digamos, de dois lugares opostos? Lembro que vários autores de uma dessas perspectivas quer levar o poder a uma transformação radical — ou até mesmo erradicar as relações de poder na sociedade —, enquanto que falar nisso nem faz sentido para a outra perspectiva. Para tentar uma resposta a essa pergunta, penso que podemos seguir pelo menos uma das duas alternativas com cujo esboço concluo este texto.

Em primeiro lugar, podemos deixar um pouco de lado as vertentes dos Estudos Culturais que estão mais identificadas com o conceito de poder desenvolvido pela teorização crítica — isso é, aquele conceito assumido pelos primeiros pesquisadores de Birmingham —, e voltarmos nossa atenção para aquelas produções mais recentes, que não operam necessariamente com a noção de um final-feliz para a História. Trata-se de produções cujas análises são mais pontuais, particularizadas, e não se escoram nas metanarrativas iluministas que comentei antes. Quando, por exemplo, um autor como Clifford diz que os antropólogos “estão numa melhor posição, agora, para contribuir para um campo de Estudos Culturais genuinamente comparativo e não-teleológico” (citado por Nelson, Treichler e Grossberg, 1995, p.33), ele aponta justamente para a possibilidade de pautarmos nossas análises e ações pedagógicas a partir dos Estudos Culturais, sem nos apegarmos às metanarrativas modernas. Se valem os apelos de McRobbie (1995, p.59) — em favor da etnografia da identidade, em favor de uma pesquisa “sobre grupos e indivíduos que sejam considerados mais que apenas consumidores de texto”, em favor de “uma nova metodologia, um novo paradigma, para conceptualizar a identidade-na-cultura [...] ao incorporar um agudo sentido de história e de contingência” (McRobbie, 1995) —, então poderemos buscar no domínio da ética de Foucault alguns *insights* que nos ajudem a “compreender a vida cotidiana em suas flutuantes, fluidas e voláteis formações” (McRobbie, 1995).

Em segundo lugar, podemos continuar adotando o sentido foucaultiano de poder, sem deixar de reconhecer as imposições verticais de dominação — vistas pela teoria crítica como relações de poder — de que somos alvo intensa e constantemente, seja por parte de outras frações da sociedade, seja por parte das instituições e do Estado (que, em geral, re-

presentam os interesses dessas outras frações). Se quisermos seguir a perspectiva foucaultiana, será preciso reconhecer que “sem dúvida, os mecanismos de sujeição não podem ser estudados fora de sua relação com os mecanismos de exploração e dominação” (Foucault, 1995, p.236); mas será também necessário atentar para o fato de que esses mecanismos de sujeição “não constituem apenas o ‘terminal’ de mecanismos mais fundamentais. Eles mantêm relações complexas e circulares com outras formas”. Será preciso atentar, outrossim, para o fato de que o Estado moderno opera tanto no sentido totalizante — com o que todos concordam —, quanto no sentido individualizante — conforme foi tematizado por Foucault, nos seus estudos sobre a governamentalização. Se o filósofo centrou suas descrições e análises sobre a fabricação do sujeito moderno utilizando, entre outras coisas, um entendimento peculiar acerca do poder, nada impede que se mantenha esse entendimento — “aplicável” no nível microfísico, horizontal, distribuído, capilar —, mesmo quando se olha para as outras relações que se dão entre diferentes instâncias e níveis sociais. A essas outras relações — macroscópicas, verticais, centralizadas, maciças — daremos outro(s) nome(s) (violência, dominação, etc.), para que fique claro que há, entre essas e o poder, uma distinção que não é apenas de intensidade ou de lugar em que atuam, mas que é, sobretudo, da própria natureza de cada uma.

Possibilidades como as que eu rapidamente apresentei, nos dois parágrafos acima, estão sendo exploradas por pesquisadores e pesquisadoras que têm se ocupado na investigação acerca dos processos de escolarização, das políticas educacionais e das relações entre cultura e práticas e teorizações pedagógicas. Encerro este capítulo citando alguns estudos feitos entre nós e que servem como bons exemplos de como articular, entre outros, Michel Foucault e os Estudos Culturais: Amaral (1997), Santos (1998), Klein (1999), Fabris (1999) e Schmidt (1999).

Referências bibliográficas

- ALBUQUERQUE, Durval M. *A invenção do Nordeste e outras artes*. Recife/São Paulo: Fundação Joaquim Nabuco/Cortez, 1999.
- AMARAL, Marise B. *As representações de natureza e a educação pela mídia*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1997. (Dissertação de mestrado.)

- BILLIG, Michael. From codes to utterances: Cultural Studies, discourse and psychology. In: FERGUSON, Marjorie; GOLDING, Peter. (Ed.). *Cultural studies in question*. London: Sage, 1997. p.203-226.
- BUJES, Maria Isabel E. *Questões de identidade/subjetividade e outros que-tais*. Porto Alegre: PPG-Educação/UFRGS, 1999. (Mimeo.)
- CAREY, James W. Reflections on the project of (american) Cultural Studies. 1-24. In: FERGUSON, Marjorie; GOLDING, Peter. (Ed.). *Cultural studies in question*. London: Sage, 1997. p.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- ELIAS, Norbert. *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.
- ERIBON, Didier. *Michel Foucault*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- EWALD, François. *Foucault, a Norma e o Direito*. Lisboa: Vega, 1993.
- FABRIS, Eli H. *Representações de espaço e tempo no olhar de Hollywood sobre a escola*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1999. (Dissertação de mestrado.)
- FERGUSON, Marjorie; GOLDING, Peter. Cultural studies and changing times: an introduction. In: _____. (Ed.). *Cultural studies in question*. London: Sage, 1997. p.xiii-xxvii.
- FOUCAULT, Michel. *História da loucura*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- _____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- _____. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991.
- _____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault — Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.231-249.
- FROW, John; MORRIS, Meaghan. Australian Cultural Studies. In: STOREY, John (Ed.). *What is Cultural Studies?* London: Arnold, 1997.
- GIDDENS, Antony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.
- GIROUX, Henry. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomas T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.85-103.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.22, n.2, p.17-46, jul./dez., 1997.
- _____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- _____. Who needs identity? In: HALL, Stuart; Du GAY, Paul (Ed.). *Questions of Cultural Identity*. London: Sage, 1996. p.1-17.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1996.
- JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.

- KLEIN, Madalena. A formação do surdo trabalhador: discursos sobre a surdez, a educação e o trabalho. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1999. (Dissertação de mestrado.)
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomas T. (Org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.
- _____. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Trinta e Quatro, 1999.
- LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.
- _____. *O pós-moderno explicado às crianças*. Lisboa: D.Quixote, 1993.
- MATTELART, André; NEVEU, E. La institucionalización de los estudios de la comunicación: historias de los Cultural Studies. *Telos*, n.49, 1997.
- McROBBIE, Angela. Pós-marxismo e Estudos Culturais. In: SILVA, Tomas T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.39-60.
- MIRANDA, José Bragança; CASCAIS, Antônio Fernando. A lição de Foucault. In: FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Lisboa: Passagens, 1992. p.5-28.
- NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomas T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.7-38.
- NIETZSCHE, Friedrich. Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral. In: _____. *Obras incompletas*. São Paulo: Nova Cultural, 1996a. p.51-60.
- _____. Humano, demasiado humano; Volume I. In: _____. *Obras incompletas*. São Paulo: Nova Cultural, 1996b. p.61-99.
- POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomas T. (Org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.173-210.
- RAJCHMAN, John. *Foucault: a liberdade da Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
- RAZINKOV, O. *Diccionario de filosofia*. Moscou: Progreso, 1984.
- RORTY, Richard. *A filosofia e o espelho da natureza*. Lisboa: D.Quixote, 1988.
- ROUANET, Sérgio P. *As razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- SANTOS, Luís Henrique S. *Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais de corpo*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1998. (Dissertação de mestrado.)
- SCHMIDT, Sarai. *A Educação nas lentes do jornal*. Porto Alegre: PPG-Educação/UFRGS, 1999. (Dissertação de mestrado.)
- SILVA, Tomaz T. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, A. (Org.). *Crítica pós-estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.245-260.

- SIMONS, Jon. *Foucault and the Political*. London: Routledge, 1995.
- THOMAS, Sari. Dominance and ideology in Culture and Cultural Studies. In: FERGUSON, Marjorie; GOLDING, Peter. (Ed.). *Cultural studies in question*. London: Sage, 1997. p.74-85.
- VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa C.V. (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, 1996. p.73-106.
- VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.6, 1992. p.68-96.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e Educação: outros estudos foucaultianos. In: SILVA, Tomas T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.225-246.
- _____. *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre: PPGedu/UFRGS, 1996a. (Tese de doutorado.)
- _____. Olhares. In: COSTA, Marisa C.V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996b. p.19-35.
- WILLIAMS, Raymond. *Keywords*. London: Fontana, 1976.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. Investigações filosóficas. In: *Os Pensadores: Wittgenstein*. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1979.