

Contribuições do pós-estruturalismo na pesquisa qualitativa em educação

Dalton Gean Perovano

Secretaria de Estado da Segurança Pública do Paraná (Brasil)

Sônia Maria Chaves Haracemiv

Universidade Federal do Paraná (Brasil)

Resumo

O artigo demonstra as relações entre perspectivas teóricas pós-estruturalistas e a pesquisa qualitativa em educação, a partir da discussão de seus fundamentos. Traz contribuições filosóficas a partir de Friedrich Nietzsche e Martin Heidegger e recortes teóricos de pesquisadores como Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Michel Foucault, Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, com interesse no pensamento educacional contemporâneo. Adotou-se a pesquisa bibliográfica como referência, a qual busca tratar da produção científica baseada na análise de categorias teóricas pós-estruturalistas. São destacadas as categorias de sujeito, linguagem, discurso, relações de poder e desconstrutivismo. A investigação demonstra que tais categorias teóricas, articuladas às metodologias qualitativas, permitem a criação de propostas discursivas para o processo de pesquisa, com novos horizontes investigativos. Pode-se inferir que as teorias pós-estruturalistas promovem um rompimento com os modelos lineares presentes nas metodologias estruturalistas.

Palavras-chave: Pós-estruturalismo. Pesquisa qualitativa. Pesquisas em educação. Teoria do discurso.

Contributions of post-structuralism to qualitative research in education

Abstract

The article demonstrates the relationship between post-structuralist theoretical perspectives and qualitative research in education, based on the discussion of its foundations. It brings philosophical contributions from Friedrich Nietzsche and Martin Heidegger and theoretical insights from researchers such as Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Michel Foucault, Ernesto Laclau, and Chantal

Mouffe, with an interest in contemporary educational thought. We adopted a bibliographical research, which seeks to deal with scientific production based on the analysis of post-structuralist theoretical categories. We highlight the categories of person, language, discourse, power relations, and deconstructivism. The investigation shows that these theoretical categories, articulated with qualitative methodologies, allow the creation of discursive proposals for the research process, with new investigative horizons. We can infer that post-structuralist theories promote a break with the linear models present in structuralist methodologies.

Keywords: Post-structuralism. Qualitative research. Education research. Discourse theory.

Aportes del postestructuralismo en la investigación cualitativa en educación

Resumen

2

El artículo demuestra las relaciones entre perspectivas teóricas postestructuralistas y la investigación cualitativa en la educación, a partir de la discusión de sus fundamentos. Aporta contribuciones filosóficas de Friedrich Nietzsche y Martin Heidegger y recortes teóricos de investigadores como Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Michel Foucault, Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, con interés en el pensamiento educativo contemporáneo. Fue adoptada la investigación bibliográfica, que busca abordar la producción científica a partir del análisis de categorías teóricas postestructuralistas. Se destacan las categorías de sujeto, lenguaje, discurso, relaciones de poder y deconstructivismo. La investigación muestra que estas categorías teóricas, articuladas con metodologías cualitativas, permiten la creación de propuestas discursivas para el proceso de investigación con nuevos horizontes investigativos. Se puede inferir que las teorías postestructuralistas promueven una ruptura con los modelos lineales presentes en las metodologías estructuralistas.

Palabras clave: Postestructuralismo. Pesquisa qualitativa. Pesquisas em educação. Teoría del discurso.

Introdução

As diversas perspectivas teóricas pós-estruturalistas e o enfoque qualitativo têm tido grande destaque e relevância, além de provocar dúvidas quanto à validade interna e externa da pesquisa em educação. Elas emergem como produtoras de sentidos e agem como filtros interpretativos em uma vasta rede de significados, a partir de leituras de mundo ou dos fenômenos em investigação, ressignificando a pesquisa em educação.

A investigação intenciona demonstrar as inter-relações do pós-estruturalismo com a pesquisa qualitativa, a qual tem o propósito de entender, descrever e criar sentidos para os fenômenos em seus múltiplos contextos, diferindo das abordagens quantitativas de viés hipotético-dedutivo. Nesse sentido, pretende-se delinear algumas considerações do pós-estruturalismo na pesquisa na área da educação, destacando conceitos e definições como forma de entender e interpretar os ambientes, pessoas e os contextos de pesquisa.

Para esses movimentos interpretativos, consideram-se neste artigo as contribuições de Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger e de autores como Gilles Deleuze, Michel Foucault, Jacques Derrida, Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, entre outros. As complexas redes de conceitos que relacionam as orientações sobre o pós-estruturalismo e a pesquisa qualitativa em educação passam necessariamente pelos seguintes termos e aspectos: as concepções fundamentais do pós-estruturalismo, a percepção sobre as políticas de currículo e as concepções discursivas construídas no processo da pesquisa.

Além da topografia citada, destacam-se as categorias teóricas de discurso, sujeito, relações de poder, rizoma, demandas e hegemonia, cultura e currículo, e outras, que poderão potencializar a maneira como determinado fenômeno é estudado na educação.

A posição tomada nesta pesquisa acompanha três pressupostos: o pós-estruturalismo corresponde a um movimento formado por um complexo de teorias, não uma coleção de metodologias; a precaução de evitar a ilusória noção de que tais perspectivas resumem-se à ocasional desconstrução de estruturas concebidas pelo estruturalismo; e a afirmação de que pesquisa

qualitativa não se configura um conjunto de métodos que apresentam baixo rigor ou critérios científicos.

Para entender alguns dos pressupostos pós-estruturalistas, o presente estudo realiza a abordagem fundamentada em diversos aspectos de suas concepções – ciente de que tais perspectivas apresentam posicionamentos mais agressivos, radicais, anárquicos ou, ainda, conservadores, da ciência –, com a intenção de descrever, entender ou conceber a realidade como uma concepção subjetiva e social da pesquisa em educação.

Busca-se entender os pressupostos que promoveram a ruptura e as pontes que ligam o estruturalismo ao pós-estruturalismo, que servirão como pontos de partida para o exercício da crítica.

A pergunta norteadora para a presente investigação visa saber: Como certas categorias teóricas pós-estruturalistas poderão contribuir para a pesquisa em educação, com base nas orientações, concepções e métodos do enfoque qualitativo de pesquisa?

Classificada como bibliográfica, a pesquisa buscou tratar a produção científica segundo a análise de categorias teóricas pós-estruturalistas, com a abordagem sobre sujeito, linguagem, discurso, relações de poder e desconstrutivismo.

Na caracterização e exposição das várias perspectivas pós-estruturalistas e da pesquisa qualitativa, foi adotado o tipo de estudo descritivo, o qual permite observar e representar como se manifestam determinados fenômenos, as propriedades importantes de pessoas, contextos, processos e seus tempos.

Enfoque qualitativo na pesquisa em educação

A pesquisa qualitativa em educação ainda prescinde de investigações que adotem os diversos prismas teóricos do pós-estruturalismo, uma vez que possibilita respostas filosóficas na superação ao movimento estruturalista, com a lógica da contraposição e desconstrução de conceitos considerados centrais a essas teorias.

Como aspecto importante a ser considerado, Oliveira (2018, p. 28) entende o “[...] pós-estruturalismo, como perspectiva teórica, e possibilita

contrapor a ideia da pesquisa qualitativa como representação de identidades fixadas ou de dado contexto da realidade [...]. Diante desse quadro, a concepção que será defendida é a de que os métodos qualitativos flutuam nas análises dos fenômenos de modo a afastar constructos fechados ou de identidades pré-concebidas.

Segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 32), a pesquisa qualitativa na sociologia e na antropologia “[...] nasceu de uma preocupação em entender o outro [...]”, que era o outro exótico, no mesmo contexto conceitual da identidade e da diferença discorridos por Jacques Derrida.

Esse enfoque de pesquisa utiliza abordagens, métodos e técnicas da etnometodologia, fenomenologia, hermenêutica, feminismo, rizoma, desconstrucionismo, etnografia, estudos culturais com base em levantamentos, observação, pesquisa participativa, pesquisa colaborativa, entre outras.

Nesse sentido, os métodos qualitativos de pesquisa tentam captar a realidade sobre determinado fenômeno por intermédio das representações com a análise semiótica, narrativa, fenomenológica, conteudista, discursiva, entre outros.

No enfoque qualitativo de pesquisa, o pesquisador é quem determina as questões mais importantes na investigação e a refina e responde. Nesse enfoque, o processo se move dinamicamente entre os fatos e a sua interpretação. A ênfase não está em medir as variáveis envolvidas no fenômeno, mas em entender o fenômeno baseado em seus termos ou conceitos, pois busca a dispersão ou a expansão de seus significados.

Como vantagem, tem-se a profundidade na análise dos dados, a flutuação, a inconstância, a riqueza interpretativa e a contextualização dos ambientes, com o ponto de vista natural e holístico. Para Denzin e Lincoln, o enfoque qualitativo consiste em:

[...] uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais (Denzin; Lincoln, 2006, p. 3).

A fonte direta de dados será o ambiente natural no qual o pesquisador atua, convive e se relaciona com dimensões que garantem uma maior proximidade com o seu objeto de pesquisa e os conteúdos investigados são compreendidos em seu ambiente natural usual. Para Flick (2009), os métodos de pesquisa qualitativos, como o etnográfico, a observação, o grupo focal, entre outros, devem ser adequados àquilo que se estuda.

Assim, no processo de coleta de dados fornecidos pelo meio social, o pesquisador deverá procurar entender o comportamento das pessoas que participam em certos ambientes, a começar pela observação do sistema e de suas atividades, as normas que compõem determinado grupo, os papéis sociais e os contextos ecológicos que compreendem a própria cultura.

O exercício da pesquisa qualitativa, integrada às perspectivas pós-estruturalistas, permite discussões aprofundadas sobre os objetos de estudo educacionais. Tais objetos poderão ser estudados e concebidos a partir das críticas das relações sobre os grupos em condições de vulnerabilidade social, da falta de representação social, da opressão e a exclusão de grupos sociais reconhecidamente hegemônico no exercício de relações de domínio, entre outros exemplos.

6

Observa-se, no estilo de redação das pesquisas qualitativas, baseado em perspectivas teóricas pós-estruturalistas, a possibilidade de mudanças no formato tradicional da escrita científica, com maior apelo e interesse intelectual.

Na escrita, as perspectivas pós-estruturalistas são consideradas posições particulares, em tempos e situações específicas, na composição e construção de um texto, que pode se referir ou se expressar de maneira sincrônica ou diacrônica a múltiplos leitores participantes.

Perspectivas pós-estruturalistas para a pesquisa em educação

A educação tem especial interesse em áreas de estudos e conhecimentos pós-estruturalistas, como a teoria do discurso, a teoria *queer*, os estudos culturais, o rizoma, as formas de controle ou repressão, com a

problematização e a desconstrução de conhecimentos culturalmente produzidos e postos como autênticos ou verdadeiros.

A concepção do pós-estruturalismo, segundo Richardson (2018), tem sua origem no pós-modernismo, segundo o qual,

[...] o pós-modernismo suspeita que todas as reivindicações de verdade mascaram e servem a interesses particulares de um local, uma cultura e uma luta política. [...] O contexto pós-modernista da dúvida, portanto, desconfia igualmente de todos os métodos. Nenhum método tem um *status* privilegiado. O pós-estruturalismo liga à linguagem, à subjetividade, à organização social e ao poder. A peça central é a linguagem. A linguagem não reflete a realidade social, mas produz significado e cria a realidade social (Richardson, 2018, p. 547).

O pós-estruturalismo é considerado um movimento de resposta de negação e reivindicação ao estruturalismo, designado por um grupo de pensadores, principalmente franceses, que, influenciados pela teoria da linguagem de Ferdinand Saussure, aplicaram conceitos de linguística às estruturas de estudo dos fenômenos sociais e culturais. As relações e os métodos aplicados à estrutura das obras interferem na leitura e compreensão do próprio texto.

Como movimento, o pós-estruturalismo desconfia do estruturalismo enquanto sistema e método de interpretação e determina que uma obra deve ser concebida como uma crítica ao conhecimento ou à realidade do sujeito. Concomitantemente, apresenta muitas similaridades com o estruturalismo, mesmo que tenha a pretensão de se afastar de seus princípios, pois o movimento emerge do seu interior.

Conforme Culler (1999), o estruturalismo se desenvolveu primeiro na antropologia (Claude Lévi-Strauss) e depois nos estudos literários e culturais (Roman Jakobson, Roland Barthes, Gérard Genette), na psicanálise (Jacques Lacan), na história intelectual (Michel Foucault) e na teoria marxista (Louis Althusser).

Segundo Peters (2000), o pós-estruturalismo não deve ser entendido como teoria ou método, mas como um movimento de contradição, oposição ou contestação. Também não deve ser entendido como um segmento de

teorias e uma negação ao estruturalismo ou à uma concepção com argumentos e narrativas sem comprovação científica. Tem também o intuito de aprimorar e contribuir para as teorias já construídas e consolidadas.

Para Martin Heidegger (1999), o pós-estruturalismo é considerado um movimento dissociado e descentralizado de estruturas e de métodos sistemáticos acrílicos do estruturalismo. Baseado na crítica ao estruturalista, Derrida demonstra

[...] o limite do jogo estrutural, como resultado da vinculação essencial ao fundamento que fixa a estrutura. Derrida [...] menciona que as estruturas e suas limitações são antigas, e o estruturalismo consiste em [...] apenas mais um capítulo dessa longa história (Derrida, 2002, p. 45).

8 Sobre as novas concepções que deram origem aos fundamentos pós-estruturalistas, presentes em Nietzsche e Heidegger, Peters (2000, p. 2) menciona que o pós-estruturalismo é “[...] então, como uma resposta filosófica específica ao suposto *status* científico do estruturalismo, ao seu *status* de megaparadigma para as ciências sociais [...]”.

Assim, o pós-estruturalismo contribui para uma complexa e extensa rede de ideias, conceitos, concepções e teorias, que possibilita muitas maneiras de exercício da crítica e das interpretações.

Para Lopes (2013), deixa de ser considerado um movimento ou uma doutrina comum, pois autores que trabalham com essa visão o entendem como um jogo de linguagem e podem colocar em suspensão os processos de significação. Ao caracterizar o pós-estruturalismo dessa maneira, corre-se o risco de subdimensionar o papel interpretativo dos fenômenos de pesquisa.

Conforme Heidegger (1999, p. 15), a hermenêutica pós-estruturalista engloba a palavra, o texto, o contexto e o sujeito participante e se encontra na concepção de fundamento, presente na obra intitulada “O Princípio do Fundamento”, a qual [...] estabelece o princípio formulado como *nihil est sine ratione*, que significa: nada é sem fundamento.”

Esse princípio tem por objetivo, segundo Heidegger (1999, p. 16), a “[...] busca da verdade ou da existência, sempre pendentes, conforme

Leibniz, da verificação de uma razão que explique porque algo é de uma forma e não de outra”.

Mendonça (2020, p. 122) aponta que “[...] isso foi resumido por Heidegger na fórmula: ‘nada é sem fundamento’. Assim, o fundamento, para ser fundamento, depende de uma causa externa que justifique uma existência ou uma verdade”.

Para Nietzsche, não é preciso partir das grandes verdades científicas para fazer história, mas um questionamento do conhecimento que cada vez mais tenta se apoderar da condição das vidas e do real. Nesse sentido, Foucault ensina uma forma de fazer história, fundamentalmente ocupada com uma genealogia voltada para a observação dos corpos, para a apreensão das discontinuidades como coisas vividas e inscritas nesse lugar único e irreduzível dos indivíduos.

As preocupações pós-estruturalistas cuidam e se interessam em saber como os fenômenos são constituídos e construídos e, segundo Dutra (2009), a verdade torna-se uma perspectiva contrária a uma hierarquia absoluta.

No entanto, Heidegger (1991, p. 31) chama atenção para um pensamento contextual e que esse ato não vá no sentido contrário da lógica na defesa do ilógico ou “[...] que pensar contra os valores é destruir ou desconsiderar a sua importância”.

Pensar diferente, em certo contexto social, segundo Deleuze (1992, p. 56), “[...] consiste em um fator importante, e questionar e analisar os diferentes pontos de vistas sobre certa situação é uma forma de compreender a realidade”.

O olhar, os modos de pensamento e a interpretação pós-estruturalistas permitem ao pesquisador construir o conhecimento apoiado na contestação daquilo que é dado ou representado pelo sujeito ou pelo coletivo, no movimento que parte das análises das realidades orgânicas e microfísicas.

Para o estruturalismo, não é tanto o teor do conteúdo da leitura, mas como os elementos são solidários entre si. O conteúdo e o contexto das mensagens interessam menos que as relações dadas nesse sistema de signos, ou seja, a obra literária ou a pesquisa.

Culler (1999), Barthes (1970), Lacan (1998) e Foucault (2011) reconhecem a incapacidade de descrever um sistema significativo coerente e completo, uma vez que os sistemas estão sempre mudando.

A passagem do estruturalismo para o pós-estruturalismo é, em parte, como Barthes (1970) afirma, uma passagem da obra para o texto (Eagleton, 2009). O poema, ou o romance, deixa de ser uma entidade fechada, equipada de significações definidas, para ser a tarefa do crítico descobrir, em um jogo irreduzivelmente pluralístico, interminável, de significantes que jamais podem ser finalmente apreendidos em torno de um único centro, em uma única essência ou significação.

No pós-estruturalismo, segundo Eagleton (2009) não há uma divisão clara entre a crítica e a criação, pois ambos os modos estão compreendidos na escrita. No estruturalismo, verificou-se que a linguagem se tornou uma preocupação obsessiva dos intelectuais. O autor questiona como se escrevia em uma sociedade industrial, em que o discurso havia se degradado a um simples instrumento da ciência, do comércio, da publicidade ou da burocracia.

10 Um dos grandes desafios da pesquisa pós-estruturalista é tirar o texto do lugar comum, como mero instrumento da ciência ou da indústria do conhecimento. O texto científico passa a ser plural visto em múltiplas dimensões, se torna uma rede de significações, de significantes incapazes de ser apreendidos em um único centro, mas em várias perspectivas.

O fundamento da estrutura, segundo Derrida (2002), é questionado de Nietzsche a Heidegger. Os filósofos perceberam que o centro não é um espaço fixo/posto e que os significados são mutáveis no interior da própria teoria. Sobre os primeiros ensaios da escrita pós-estruturalista, Foucault (2011) menciona que

○ desejo diz: Eu não queria ter de entrar nessa ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta [...]. E a instituição responde: Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis (...) se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós que ele lhe advém (Foucault, 2011, p. 7).

Em certa medida, o pós-estruturalismo se identifica e amplia aspectos do estruturalismo e vai além das suas concepções (Giddens, 1999).

Na explicação de certos fenômenos, contextos e políticas, baseado em métodos de pesquisa qualitativos, admitem-se as várias perspectivas pós-estruturalistas, baseadas em propostas discursivas e eleitas conforme o uso de categorias teóricas que interessem à educação.

Categorias teóricas pós-estruturalistas e a pesquisa qualitativa

Serão destacadas cinco categorias teóricas na construção do pensamento e raciocínio pós-estruturalista na educação: o sujeito, a linguagem, a teoria política do discurso, o desconstrutivismo e as relações de poder.

A primeira categoria se refere ao sujeito e, conforme Peters (2000, p. 25), os pesquisadores pós-estruturalistas ainda sustentam o estruturalismo, uma vez que “[...] este é constituído e governado por estruturas e sistemas, suas construções filosóficas, como o cartesiano-kantiano, o sujeito do existencialismo, o hegeliano e fenomenológico e o coletivo marxista”.

A desconstrução dessa percepção, para Derrida (2003), necessita da inversão de uma lógica estrutural ou de um certo contexto sociocultural. Para o pesquisador, as estruturas universais culturais correspondem ao reconhecimento da existência de uma entidade ou um sujeito universal contrário às perspectivas pós-estruturalistas. Assim, o pós-estruturalismo abandona a concepção essencialista do sujeito e a desconstrução da sua percepção centrada nas relações estruturais.

Segundo Lopes (2014, p. 12) “[...] o sujeito é o precipitado discursivo das articulações tomado em um terreno indecível, e a plenitude de uma identidade é necessariamente impossível pela falta de fundamento que garanta sua significação”. Assim, o processo de subjetivação passa a ser o efeito de uma articulação.

O discurso ganha força e sentido, pois as suas manifestações ganham vitalidade e passam a ser centrais na identificação dos sujeitos com o reconhecimento de outros sujeitos para aglutinar os interesses divergentes.

A linguagem pós-estruturalista é a segunda categoria abordada e é como um complexo de constructos teóricos em um sistema instável de referentes. Logo, é sempre impossível captar totalmente o significado de determinada ação, de um texto ou de uma intenção.

O pós-estruturalismo foi produto dessa fusão de euforia e decepção, libertação e dissipação, carnaval e catástrofe, que se verificou desde a década de 1960. Incapaz de romper as estruturas do poder estatal, o pós-estruturalismo viu ser possível, em lugar disso, subverter as estruturas da linguagem (Eagleton, 2009).

Para Lacan e Foucault, através das teorias inicialmente ligadas ao estruturalismo, questionam-se as estruturas de linguagem com a crítica ao sistema saussuriano, “[...] pela defesa da flutuação de sentidos do significante e pela desestruturação da unidade do signo” (Lopes, 2013, p. 13).

Segundo Lacan (1998), o sentido do que se fala segue posterior à ação dessa fala, pois dependerá da relação com o Outro. Ocorre a primazia ao significante que resiste à significação e, portanto, inverte a relação que Saussure confere à relação significante e o significado.

12 Já Derrida (2003) critica o sistema da estrutura saussuriana, que se estabelece como estático e sem sentido original na linguagem. Esta é dotada de representações complementares, ou seja, sempre aberta ao preenchimento de espaços/lacunas de significação, a exemplo da escrita.

A terceira categoria elencada refere-se à teoria do discurso, a qual fornece os elementos para a análise e a interpretação dos fenômenos de pesquisa. Apoia-se na semiótica, com destaque para pesquisadores como Ferdinand de Saussure, Charles Sanders Peirce, Ernesto Laclau e Chantal Mouffe.

No pós-estruturalismo, as relações postuladas na semiologia de Saussure informam que o significante e o significado estão mutuamente relacionados, com a autonomia e o predomínio do significante sobre o significado.

Para Saussure (2012), a língua reduzida ao seu princípio essencial é somente uma nomenclatura, ou seja, uma lista de termos. A palavra é de natureza vocal ou psíquica e o vínculo que une um nome a outra coisa é uma operação aparentemente simples. O signo linguístico une, além do signo

(palavra), o conceito e uma imagem acústica. O autor aponta que a imagem acústica não é simplesmente um som material, mas a impressão psíquica desse som, a representação que proporciona os sentidos e a própria construção da abstração do conceito.

Saussure (2012) propõe conservar o termo signo para designar o total e a substituir os termos “conceito” e “imagem acústica”, respectivamente, por significado e significante. O laço que une o significante ao significado é arbitrário, ou seja, o signo é arbitrário. Essa questão relaciona a palavra-símbolo para designar o signo linguístico, denominado significante pelo autor.

Assim, para Saussure (2012), o conceito da construção do discurso difere da língua e da fala. A língua está relacionada à estrutura da linguagem e a fala ao modo como é articulada em relação à língua.

Portanto, a concepção de discurso está relacionada às diversas maneiras de apropriação do falante no ambiente da língua, considerando todo o sistema simbólico a que pertence.

O discurso torna-se uma construção coletiva e social, produzido por intermédio do convívio e nas relações coletivas estruturadas pela linguagem, em múltiplos contextos, e leva em consideração as subjetividades.

Costa e Lopes (2013, p. 63) compreendem a teoria do discurso “[...] como potente aporte teórico que viabiliza pensar a política como disputa discursiva em prol da hegemonização de significantes na política curricular por intermédio de uma tendência ao seu esvaziamento”.

Derrida (2002) sugere que as maneiras de pensar são complementadas pela escrita e, conjuntamente, simbolizadas em sua falta. Assim, o pensamento necessita da escrita, como linguagem, para ser concretizado, e a escrita possibilita a elaboração social de sentidos.

Para Lacan, encontra-se nos registros signicos uma desconexão com a definição de semiologia clássica de Saussure:

O inaudito é que os homens viram muito bem que o símbolo só podia ser uma peça quebrada, e isso, se assim posso dizer, desde sempre. Mas o inaudito é também que eles não tenham visto na época, na época desse desde sempre, que isso comportava a unidade e a reciprocidade do significante e do significado – e, como consequência, originariamente, o significado não quer

dizer nada, é apenas o signo de arbitragem entre dois significantes para a escolha deles – signo de arbitragem e, por isso, não do arbitrário (Lacan, 2007, p. 37).

Como aponta Lacan (2007), a estrutura do significante não significa nada ou pode significar qualquer coisa. Assim, o significado não é mais colado à noção de significante, bem como o signo, antes idealizado pela imagem acústica somada ao conceito, é desconstruído e vem a aparecer poucas vezes na cena lacaniana. Para o autor, o sentido aparece quando existe uma disjunção de significantes formando uma cadeia chamada de cadeia basal, que é definida pela fórmula S1-S2 (relação de significantes que formam sentidos).

A estrutura do significante em Lacan apresenta grande interesse para os estudos dos fenômenos educacionais, pois o significante sempre se antecipa ao sentido construído pelo sujeito, oferecido e conjugado pelo ambiente dinâmico das relações sociais e estímulos presentes na escola e no seu entorno. Portanto, é na cadeia do significante e sob a ação do sujeito que o sentido existe, em uma relação fundamental para essa dimensão.

14 Assim, Lacan (1998, p. 87) discute sobre o “[...] laço social, denominado como discurso, ou seja, o que pode ser produzido pela linguagem, e realiza o papel de laço social”. O autor afirma que essa é a forma como o sujeito se situa em relação a seu ser. Sobre as estruturas discursivas, Lacan aponta que:

Os discursos em apreço nada mais são do que a articulação significante, o aparelho, cuja mera presença, o *status* existente, domina e governa tudo o que pode eventualmente surgir de palavras. São discursos sem a palavra, que vem em seguida alojar-se neles. Assim, pode-se dizer, a propósito desse fenômeno embriagador chamado tomar a palavra, que certas demarcações do discurso nas quais isto se insere seriam talvez de tal natureza que, vez por outra, não se a toma sem saber o que se está fazendo (Lacan, 1992, p. 158).

Por intermédio da articulação dos termos S1-S2, é possível distinguir o discurso do mestre, do universitário, da histórica e do analista. Para Lacan,

a posição discursiva na universidade é formada por quatro discursos, conforme aponta Ferrari (2010):

A partir das quatro posições discursivas podemos estabelecer distintas relações entre saber e verdade no âmbito universitário. As relações entre saber e verdade proporcionadas pelo discurso do mestre e universitário apresentam um saber instituído e inabalável, e podem ser tidas como um obstáculo frente à função proporcionada pelo discurso do analista e pelo discurso histórico. O discurso do analista proporciona, com efeito, a produção de um saber construído por um sujeito desejante; saber que vige no lugar da verdade, fazendo com que qualquer tipo de saber totalitário vacile. [...] Acreditamos, assim, que a circularidade dos discursos no âmbito universitário se faz fundamental para a evolução das relações com o saber na universidade (Ferrari, 2010, p. 35).

Já Foucault (2011, p. 23) entende a verdade “[...] como um produto de gêneros discursivos, composta por um conjunto de regras que são utilizadas para construir sentenças ou ideias bem formadas, que muitas vezes é utilizada para manipulação ou fortalecimento das relações de poder”.

Os diferentes conceitos e definições tomam a linguagem como um fenômeno social e a compreendem como um aspecto fundamental para a teoria do discurso.

Outra categoria relevante para a educação é a Teoria do Discurso, com destaque para a Teoria Política do Discurso comunicada por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, com efeitos significativos nos campos de estudos educacionais do currículo. Na visão de Destro, Santos e Ramos, a teoria política do discurso:

[...] tem sido incorporada como noção/operador teórico-estratégico que tanto delinea a compreensão do social como discursivo quanto possibilita a interpretação política das negociações e disputas contextuais sobre os projetos de futuro delineados a partir da educação (Destro; Santos; Ramos, 2022, p. 51).

Segundo Leach (2002), podem ser encontradas mais de cinquenta teorias conhecidas como discursivas, com derivações para várias outras propostas que auxiliam na interpretação de pesquisas científicas.

A linguagem como conceito é parte da estrutura do discurso, conforme Laclau e Mouffe (2011). O discurso como sistema não se limita à fala ou à escrita, mas engloba as atividades e as relações que atribuem significado social com a regulação da prática articulatória e da organização dessas relações – o que os pesquisadores denominam de discurso político.

O termo político, para Laclau (2011), representa a experiência antagonônica ou o deslocamento na estrutura que pode produzir articulações, sem contrariar a conformação hegemônica.

Já o discurso, para Laclau (2011, p. 10), equipara-se a “[...] uma totalidade relacional de significantes que limitam a significação das práticas e que, quando articulados hegemonicamente, constituem uma formação discursiva”.

Sobre as demandas, Laclau (2013) menciona que são o resultado do ajuste e da organização das necessidades vinculadas a uma ordem estabelecida e, como essa ordem não pode alcançar totalmente a demanda, não poderá se constituir em uma totalidade racional. Portanto, para o autor, não há identidades e políticas fixas que antecedam ao processo de organização e deliberação dos sujeitos.

Na pesquisa em educação, no enfoque da produção do conhecimento, Laclau e Mouffe (2011) contribuem para a leitura pós-estruturalista, destacando a estrutura social e a linguística, que recusam as identidades fixas, como aberta e descentrada.

Os textos pós-estruturalistas ajudaram a diminuir a distância e a diferença entre o registro da categoria de texto literário e a instância crítica. É como se os textos de natureza crítica da produção científica se aproximassem do texto literário.

Outra contribuição significativa para a educação em Jacques Derrida (2001) é a concepção desconstrutivista da arquitetura do signo. Como contrapontos de análise, o conhecimento passa a ser explicado como discurso vinculado ao poder e o conceito de desconstrução é relacionado à díade identidade e diferença. Para o autor, as relações de identidade e diferença se organizam em torno de oposições binárias.

Questionar a identidade e diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam. Assim, normalizar a identidade, que significa eleger arbitrariamente, torna-se um dos processos mais sutis pelo qual o poder se manifesta no campo da identidade e diferença (Derrida, 2001, p. 51).

Toda identidade propõe a normalização e, segundo Silva,

[...] constitui um dos processos mais sutis pelo qual o poder se manifesta no espaço da identidade e da diferença. Normalizar nada mais é do que atribuir a essa identidade todas as características possíveis, que outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa (Silva, 2005, p. 34).

A perspectiva pós-estruturalista tenta desconstruir os inúmeros binarismos do conhecimento que concebe e elabora o currículo: masculino/feminino, gordo/magro, branco/negro, educador/repressor (Silva, 2005).

As mudanças, construção/desconstrução de identidades, são passíveis de serem produzidas e estimuladas no espaço da escola, seja pela crítica da identidade estabelecida, seja pelas identidades já assentadas.

A quinta concepção elencada relaciona-se à noção de poder, o qual Foucault (1977, p. 135) concebe “[...] não como algo que se possui, nem como algo fixo, nem tampouco como que partindo de um centro, mas como uma relação, móvel e fluída, como capilar e estando em toda parte”.

[...] é preciso pensar o sujeito reconceptualizado em uma nova posição, deslocada ou descentrada, no interior do paradigma. Parece que é na tentativa de rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas que a questão da identidade, ou talvez, nesse caso, a da identificação, aparece se enfatizarmos o processo de subjetivação (Foucault, 1977, p. 45).

Para Foucault:

[...] não existe poder que não se utilize do saber, sobretudo do saber que se expressa através do conhecimento. É ainda o poder para o autor, o que está na origem do processo pelo qual nos tornamos sujeitos de certo tipo (Foucault, 1977, p. 71).

A concepção foucaultiana aponta que as relações de poder são móveis, reversíveis e instáveis e não estão dadas na sua totalidade. Tais fatores propõem que o poder é definido ou assentado, ou seja, a identidade poderá se tornar diferença.

Com o interesse nos estudos do currículo educacional, o sujeito poderá ser constituído por distintas identidades fundamentadas em práticas culturais, sociais, discursivas e não discursivas, em relações de poder individuais ou institucionalizadas, com identidades que podem estar ocultas por certos discursos hegemônicos.

Considerações finais

Diante das contribuições das perspectivas, referenciais e das análises dos diversos autores mencionados, pode-se inferir que as teorias pós-estruturalistas promovem um rompimento com os modelos lineares presentes nas metodologias estruturalistas, em especial quando fundamentam as análises políticas dos contextos da pesquisa em educação.

18

Por fim, ao realizar a síntese analítica e teórica sobre as contribuições do pós-estruturalismo para a pesquisa quantitativa em educação, observa-se que essas relações se constituem em um desafio para a construção do pensamento crítico no ensino, na concepção do currículo, nas relações das pessoas e na influência nos ambientes de convivência em torno de espaços e tempos da escola.

Ao longo do presente trabalho, foram abordadas as seguintes categorias teóricas pós-estruturalistas: sujeito, linguagem, teoria política do discurso, desconstrutivismo e as relações de poder.

Essas categorias permitem à pesquisa qualitativa em educação se apropriar das características pós-estruturalistas como a subjetivação e a descentralização do sujeito, os contextos políticos e os tempos, a construção de realidades com riqueza de detalhes, a linguagem, a ênfase da natureza relacional das totalidades, o caráter arbitrário do signo, a primazia do signifiante sobre o significado, a preocupação com a natureza da escrita, entre outros.

Ante o exposto, a pergunta norteadora desta investigação foi devidamente respondida a partir da análise das contribuições das cinco categorias teóricas na construção do pensamento e raciocínio pós-estruturalista na pesquisa em educação, segundo o enfoque qualitativo.

Como resultados desta investigação, destacam-se a convergência das perspectivas pós-estruturalistas e a pesquisa qualitativa na educação, as quais buscam compreender o fenômeno de estudo em seu ambiente natural usual no propósito de reconstrução da realidade, tal como observado pelas pessoas.

O pensamento pós-estruturalista e o enfoque qualitativo na educação revelam a compreensão de fundamentos e construções descentralizadas e desestruturadas baseadas na ideia do discurso, sem a aplicação de arquétipos fixos que ensejem definições fixas de significação.

Como já foi discutido, o modelo hipotético-dedutivo não suporta o universo de possibilidades e as inter-relações discursivas pretendidas nas perspectivas interpretativas pós-estruturalistas, uma vez que articula procedimentos metodológicos rígidos com modelos explicativos contingenciais, sem que seja permitida a crítica ao método ou ao discurso.

No enfoque qualitativo de pesquisa, mesmo com métodos que ensejam critérios de aplicabilidade, não se impede o pesquisador de escrever de outras maneiras e para públicos diversos em distintos momentos. Portanto, não há uma única forma ou modo de compor um texto científico, pois a escrita com estilos ou metodologias alternativas também aumenta as possibilidades e oportunidades de alcançar outros públicos.

Nesta pesquisa, cabe destacar que foram apresentadas cinco categorias teóricas que evidenciam o raciocínio pós-estruturalista na educação, fundamentadas em Jacques Derrida, Michel Foucault, Jacques Lacan, Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Tais categorias pós-estruturalistas são discursos concebidos no real, no estudo de fenômenos educacionais, articulados às diversas possibilidades de métodos qualitativos, conforme o resumo teórico-metodológico a seguir.

A primeira categoria é o sujeito. Conforme Derrida (2003), a desconstrução da percepção do sujeito precisa da inversão da estrutura ou do contexto sociocultural. No pós-estruturalismo, são abandonadas as

concepções essencialistas do sujeito, com a busca do processo da sua subjetivação. As manifestações do sujeito passam a ser realizadas pelo discurso, com a aglutinação dos interesses divergentes. Sobre o estudo do sujeito no pós-estruturalismo, a pesquisa qualitativa considera a importância da riqueza interpretativa e a contextualização dos ambientes, com ponto de vista recente, natural e holístico sobre o fenômeno, promovendo uma profundidade na análise dos dados.

Com relação à linguagem, Lacan (1998) aponta que o sentido da fala segue após a sua ação, pois depende da relação com o Outro. Derrida (2003) propõe que a linguagem é dinâmica, viva, contextual e dotada de representações complementares, abertas ao preenchimento de lacunas de significação. Nesse contexto, a linguagem produz significado e cria a realidade social. No processo educacional, realizado na escola, a linguagem e os diferentes discursos criam suas próprias estruturas e lhe dão significado, em que o poder pode ser contestado e a (inter)subjetividade, construída. A linguagem na pesquisa qualitativa permite o pensamento e a escrita de forma reflexiva, a partir de posições e tempos particulares, com o cultivo da própria voz do pesquisador, o qual valida a escrita como método de conhecimento.

20

A teoria política do discurso, segundo Laclau e Chantal Mouffe (2011), constitui a construção coletiva e social, concebida no convívio e nas relações coletivas e organizadas pela linguagem, considerando-se os contextos e as subjetividades. O discurso contém as atividades e relações que atribuem significado social com a regulação da prática das relações políticas. A pesquisa qualitativa e o pós-estruturalismo produzem, em conjunto, a reflexividade contida nas agendas políticas e ideológicas pensadas e articuladas na disputa discursiva do currículo e das práticas sociais da escola.

O desconstrutivismo é o tema central na perspectiva pós-estruturalista de Derrida (2001), com destaque à pesquisa qualitativa na educação na concepção de desconstrução da arquitetura do signo. Para Derrida (2002), o conhecimento é o discurso relacionado ao poder e a desconstrução referente à identidade e à diferença, organizadas em torno de oposições binárias. Os binarismos e a construção/desconstrução de identidades são suscetíveis de produção no espaço da escola, a partir das identidades já assentadas.

Foucault (1977) concebe que todo o poder utiliza o saber expresso no conhecimento. O poder é definido ou assentado e a identidade poderá se tornar diferença, uma vez que as relações de poder são móveis, instáveis e reversíveis e não estão dadas na sua totalidade. Para Foucault (1977), onde houver as relações de ensino e aprendizado, haverá poder e o surgimento de resistência. A categoria pós-estruturalista sobre a noção de poder expõe a problematização de disfunções educacionais, como a escolha ideológica dos conteúdos curriculares, das formas de avaliação, entre outros. As estratégias metodológicas da pesquisa qualitativa em educação ajudam a articular e a organizar os aspectos sobre a noção de poder, com as agendas de debates sobre a formação do professor e das práticas pedagógicas produzidas em sala de aula, a partir das demandas formativas dos estudantes, pensados como sujeitos de sua própria formação.

Alerta-se para a emergência da aplicação dos métodos qualitativos relacionados ao estudo de fenômenos educacionais que adotem as perspectivas teóricas pós-estruturalistas. Tais critérios e cuidados justificarão a avaliação e a interpretação dos dados obtidos, afirmando os princípios de validade interna e externa da pesquisa como critérios que definem a qualidade e a confiabilidade.

Como desafio, o pesquisador tem a possibilidade da criação de sistemas e métodos que permitam alcançar o universo de significações e representações, prestes a serem desvelados nas pluralidades encontradas no amplo e complexo contexto social.

Referências

- BARTHES, Roland. **Elementos da semiologia**. São Paulo: Cultrix, 1970.
- COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casemiro. Sobre a subjetividade/alteridade: conversas com Derrida e Laclau nas políticas de currículo. In: TURA, Maria de Lurdes Rangel; GARCIA, Maria Manuela Alves (org.). **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.
- CULLER, Jonathan. **Teoria literária**: uma introdução. São Paulo: Beca, 1999.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

DERRIDA, Jacques. **A universidade sem condição**. Águeda: Angelus Novus, 2003.

DESTRO, Denise de Souza; SANTOS, Geniana; RAMOS, Reybia Bueno. Pesquisa em educação e a teoria do discurso: a produção textual no Simpósio Pós-estruturalismo e Teoria Social. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 15, n. 2, 2022.

EAGLETON, Terry. **A ordem do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FERRARI, Vitor. Práticas discursivas na universidade: uma análise a partir da teoria lacaniana dos quatro discursos. **Revista Estudos Lacanianos**, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, 2010.

22 FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2011.

GIDDENS, Anthony. Estruturalismo, pós-estruturalismo e a produção da cultura. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan. **Teoria social hoje**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

HEIDEGGER, Martin. Sobre o "Humanismo". In: HEIDEGGER, Martin. **Carta sobre o humanismo**. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

HEIDEGGER, Martin. **O Princípio do fundamento**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

LACAN, Jacques. **Seminário 17: o avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 23: o sinthoma**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2007.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

LEACH, Joan. Análise Retórica. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LOPES, Alice Casemiro. **Teorias pós-críticas, política e currículo**. Educação, Sociedade e Cultura, Porto, 2013.

LOPES, Alice Casemiro. Ainda é possível um currículo político? In: LOPES, Alice Casemiro; ALBA, Alicia de. **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

MENDONÇA, Daniel de. A questão do fundamento em Heidegger e a importância para a teoria política pós-estruturalista. **Revista Trans/Form/Ação**, Marília, v. 43, n. 4, 2020.

OLIVEIRA, Marcia Betania de. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018.

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

RICHARDSON, Laurel. Novas práticas de escrita em pesquisa qualitativa. Florianópolis: **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 32, 2018.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Dr. Dalton Gean Perovano

Diretor de Ensino e Pesquisa

Secretaria de Estado da Segurança Pública do Paraná (Brasil)

Grupo de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano (PPGE/UFPR)

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-2606-0189>

E-mail: dgperovano@gmail.com

Prof.ª Dr.ª Sônia Maria Chaves Haracemiv

Universidade Federal do Paraná (Brasil)

Programa de Pós-Graduação em Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação Teoria e Prática de Ensino

Grupo de Pesquisa Linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-9305-5227>

E-mail: sharacemiv@ufpr.br

Recebido 1º maio 2024

Aceito 26 jun. 2024

