

## O PENSAMENTO PÓS-ESTRUTURALISTA NA PESQUISA EDUCACIONAL BRASILEIRA: UM POSSÍVEL ITINERÁRIO\*

Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci\*\*

**Resumo:** Propõe-se apresentar um possível itinerário trilhado pela filosofia denominada *pós-estruturalista*, representada por autores diversos como Michel Foucault, Gilles Deleuze e tantos outros, dentro das pesquisas educacionais brasileiras.

**Palavras-chave:** Pós-estruturalismo. Pesquisa Educacional. Itinerário. Filosofia da Diferença. Pós-crítico.

**Resumen:** Presentamos un posible trayecto recorrido por la filosofía conocida como post-estructuralista, representada acá por autores como Michel Foucault, Gilles Deleuze y muchos otros, dentro de la pesquisa educativa brasileña.

**Palabras claves:** Post-estructuralismo. Pesquisa Educativa. Trayecto. Filosofía de la Diferencia. Post-crítico.

### Introdução

Houve, nos anos 1960, uma configuração “francesa” da filosofia (e de muitas outras disciplinas, como psicanálise, ciências humanas, literaturas) absolutamente única, da qual somos os atores ou já os herdeiros. Ainda não se mensurou o que se passou então e que permanece por ser analisado, para além dos fenômenos de rejeição ou de moda que continua a provocar. (...) Sem chauvinismo, qualquer um pode constatar que os filósofos mais presentes, provavelmente os mais influentes, em todo o caso os mais ensinados e os mais traduzidos no mundo hoje, são pensadores franceses da geração de Lévinas ou de Lacan, em seguida, da de Althusser, Foucault, Deleuze, Lyotard, etc.

Jacques Derrida

Na epígrafe que abre esse artigo, retirada de uma entrevista concedida ao periódico

---

\* A pesquisa a qual originou esse artigo foi financiada pela FAPESP. Deixamos aqui nossos agradecimentos.

\*\* Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). E-mail: [christian.vinci@usp.br](mailto:christian.vinci@usp.br)

co francês *Le Monde* em 1991, Jacques Derrida (2004), um dos principais nomes da geração que no Brasil se tornou conhecida por *pós-estruturalista*<sup>1</sup>, lança-nos diante de

---

<sup>1</sup>A expressão *pós-estruturalismo* é comumente associada a um heterogêneo conjunto de pensadores, dentre os quais destacamos: Michel Foucault, Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Jean Baudrillard, Jean-François Lyotard etc. De acordo com Michael Peters: “O pós-estruturalismo deve ser visto como um movimento que, sob a inspiração de Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger e outros, buscou descentrar as ‘estruturas’, a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo, criticando a metafísica que lhe estava subjacente e estendendo-o em uma série de diferentes direções, preservando, ao mesmo tempo, os elementos centrais da crítica que o estruturalismo fazia ao sujeito humanista” (2000, p.10). A locução *pós-estruturalismo*, entretanto, carrega consigo um alto teor de imprecisão e generalização, uma vez que tal etiqueta conceitual demonstra-se incapaz de dar conta da extensão de programas filosóficos tão distintos entre si. Contudo, por ser um termo recorrente e comumente associado aos nomes dos filósofos supracitados, optamos por mantê-lo em nosso texto, utilizando-o em itálico, indicativo de nossa posição crítica em relação ao mesmo. Sobre a origem da expressão e os problemas em sua adoção seguimos as leituras de Leyla Perrone-Moisés (2004) e o próprio Peters (2000).

um fato incontestável: a enorme repercussão que a filosofia francesa surgida na década de 1960 teve no cenário intelectual mundial bem como sua forte influência sobre as mais diversas disciplinas. Traduzidos para diversos idiomas, os textos de Michel Foucault, Gilles Deleuze e tantos outros foram lidos e discutidos, influenciaram e influenciam um incontável número de indivíduos ao redor do globo, dentro e fora das academias. O espectro geográfico da difusão desses autores franceses abarca uma área que cobre do Japão aos Estados Unidos e conta com formas de apropriações diversificadas, de leituras exegéticas de seus textos a experimentações de difícil qualificação – como aquelas realizadas por DJs americanos a partir da obra de Gilles Deleuze e Félix Guattari<sup>2</sup> ou, mais recentemente, as ilustrações desenvolvidas pelo artista Marc Ngui em cima do pensamento destes mesmos autores<sup>3</sup>. De modo que, decorridos mais de vinte anos desde a publicação da entrevista do filósofo argelino, com os *fenômenos de rejeição ou de moda* tendo sido superados ou atenuados, encontramos algumas obras que respondem ao desafio lançado pelo autor de *A Escritura e a Diferença* e procuram mensurar o que se passou desde que ocorreu essa dita *configuração francesa da filosofia*.

Por exemplo, nos Estados Unidos, importante país no processo de divulgação da filosofia francesa no pós-guerra e criador do

termo *pós-estruturalista*, recentemente foram publicados dois amplos trabalhos que discutem criticamente o legado de Foucault, Deleuze e outros filósofos franceses nos cenários intelectuais e políticos norte-americanos (Lotringer; Cohen, 2001; Cusset, 2008). No Brasil, com exceção de alguns estudos que citam ao largo a forte influência desses pensadores em nosso país (Arantes, 1990; 1994), ainda não contamos com nenhuma obra de fôlego nesse sentido<sup>4</sup>. Há apenas duas conferências relativas ao tema, proferidas em um curso extracurricular realizado em 2001 no *Instituto de Estudos Avançados* da Universidade de São Paulo (IEA-USP) e compiladas no livro *Do positivismo à desconstrução: ideias francesas nas Américas*, organizado por Perrone-Móises e publicado no ano de 2004: “A filosofia francesa no Brasil: a pragmática da leitura humanista” de autoria de Olgária Matos e “Pós-estruturalismo e desconstrução nas Américas” de Leyla Perone-Moysés. No campo educacional, propriamente, deparamos com alguns poucos – e importantes – trabalhos dedicados a uma tal empreitada (Paraíso, 2004; Aquino, 2013; Marinho, 2014; Vinci, 2014).

Embora sejam poucos os estudos aprofundados, eles veem corroborar aquilo que pode ser intuído por meio de um breve passar de olhos por índices de revistas acadêmicas, mormente aquelas voltadas à área de

<sup>2</sup> Experiências compiladas nos CDs *Folds & Rhizomes for Gilles Deleuze*, lançado pela gravadora *Sub Rosa*, e *In Memoriam Gilles Deleuze*, pela extinta gravadora *Mille Plateaux*.

<sup>3</sup> Tratam-se de interpretações metódicas de parágrafos e capítulos da obra *Mil Platôs*. Disponível em: <http://athousandplateaus-drawings.tumblr.com/> Acessado em: 02 de setembro de 2014.

<sup>4</sup> Embora faltem estudos mais amplos, há uma obra voltada à crítica do pensamento de um importante autor pós-estruturalista, Michel Foucault, e que se propõem a denunciar a foucaulatria dos intelectuais brasileiros: *Michel Foucault ou o niilismo de cátedra*, de José Guilherme Melquior. Ataque, ademais, que inspirou posteriormente o livro do francês Jean Marc Mandosio, também publicado entre nós e intitulado *A Longevidade de uma Impostura: Michel Foucault*.

ciências humanas, ou mesmo por publicações vendidas em bancas e destinadas ao grande público, a saber: os nomes da trupe *pós-estruturalista* circulam sem restrições pelo campo social, condição ilustrativa da forte influência desses autores entre nós, ou ao menos de seu elevado apelo midiático.

Em muitas áreas acadêmicas, a educação contando entre estas, a recorrência constante às obras desses pensadores não é novidade, os estudos supracitados apenas possibilitam afirmarmos a existência de uma *ambiência pós-estruturalista* vigorando no campo dos estudos educacionais. Ou seja, uma rede de discussão e aplicação das ferramentas conceituais elaboradas por Foucault, Deleuze e outros, abarcando institutos de pesquisa, pesquisadores, programas de pós-graduação, publicações etc. Como explicar tal cenário? Nosso intento, com esse artigo, não visará sanar tal questão, apenas fornecer elementos para tanto. Desse modo, propomos apresentar um panorama geral da entrada do pensamento *pós-estruturalista* em nosso país, valendo-se da bibliografia disponível, para, na sequência, propormos um itinerário dos (des)caminhos trilhados por esse pensamento no campo educacional. Esse artigo visa trazer à público parte de uma pesquisa de maior fôlego (Vinci, 2014), voltada ao dimensionamento do impacto do pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari no campo das pesquisas educacionais.

### Reconhecendo o *pós-estruturalismo*

A expressão *pós-estruturalista* tomou forma e ganhou o mundo a partir da década de 1960, via Estados Unidos, surgindo para demarcar oposição à uma filosofia

muito influente até então: a estruturalista. Tratavam-se de duas leituras que convergiam na preocupação com a linguagem e com os discursos, assim como no estabelecimento de um forte diálogo travado com a área da linguística. A leitura estruturalista, contudo, diferenciava-se por sua pretensão científica pautada em um rigoroso procedimento de análise, motivo que tanto agradou aos pesquisadores brasileiros devido à sua aplicabilidade nos mais diversos campos, e por buscar uma compreensão definitiva do texto, sua essência, conforme aponta Olgária Matos (2008).

Na direção oposta, surgiam as leituras de pensadores como Michel Foucault, Gilles Deleuze, Jacques Derrida e François Lyotard, filósofos tão distantes entre si, mas que carregam certas similaridades, como, por exemplo, a proximidade com a filosofia de Nietzsche e certa vocação para a problematização de verdades (Matos, 2004; Peters, 2001). As obras de tais pensadores forneceram “práticas críticas inovadoras que alteraram o quadro interpretativo das ciências humanas” (Matos, 2004, p.200). Qual a inovação apresentada por suas leituras?

Seja com suas leituras filosóficas da história da filosofia, seja em escritos sobre as artes, ciências ou política, mostra que uma leitura filosófica não se esgota na aplicação de metodologias de leitura: o texto fala a partir da relação que se estabelece com ele. A linguagem nele articulada só se manifesta à medida que a leitura se exerce como elaboração, desdobramento de subentendidos e pressupostos, com o que a leitura se dá como compreensão e interpretação – *aquela que reconstrói, no ato de ler, um imaginário oculto*. Passa-se, assim, do sentido denotativo para o conotativo (Matos, 2004, p.200-201, grifos nossos).

Evitando apresentar uma exegese final dos textos/documentos analisados, a essência irrefutável de um escrito tal qual os estruturalistas, os autores pós-estruturalistas buscavam elucidar aquilo que é encoberto ou calado pelas fontes sobre as quais se debruçam. Apresentavam uma leitura que primava por conceder ao leitor a possibilidade de acessar um imaginário oculto, passível de ser reconstruído e reinterpretado de acordo com problemas externos ao próprio escrito – algo impraticável na leitura estrutural, centrada somente em elementos endógenos da escritura.

Poder-se-ia afirmar, ainda que de maneira resumida, que o diálogo armado por esses textos não era em relação aos objetos abordados, mas ao espaço de experiência de seus leitores. Uma leitura aberta e envolvente, resultante de um procedimento analítico que é da ordem da afecção mais do que da exegese, antes procurando produzir no leitor certos efeitos em vez de conduzi-lo à constatação de uma determinada certeza. Dessa maneira, o significado *pós-estrutural* dado a um texto/documento é sempre fruto de uma construção ativa, “radicalmente dependente da pragmática do contexto” (Matos, 2004, p.208). Decorre disso a abertura para um espaço de experimentações com as obras de Foucault, Deleuze etc., uma vez que estas deixam de restar como reféns da analítica exegética e passam a ser utilizadas como ferramentas para seus leitores/experimentadores.

Para Cusset (2008) essa peculiaridade do uso dos pensadores franceses ao redor do mundo aponta para uma leitura dupla e, muitas vezes, conflitiva: de um lado privilegia-se o uso político dos conceitos, uma lei-

tura detida e refletida dos textos pós-estruturalistas em que pese seu uso para elaboração de uma reflexão própria ou uma arma conceitual por parte do leitor; de outro, vigoram as leituras objetivas, aquelas que buscam esmiuçar os argumentos e apresentar as premissas que os sustentam, procedimento típico da escola analítica que tanto influenciou os departamentos de filosofia de nosso país. De um lado, experimentações; de outro, o velho estilo. Tratar-se-iam de formas diversas de habitar o texto, possibilitando ao leitor erigir práticas de pensamento próprias.

Essa característica das apropriações das teorizações *pós-estruturalistas*, distante do rigor científico almejado por aqueles que flertaram com o estruturalismo, foi fundamental para que sua absorção pudesse ocorrer nos meios intelectuais norte-americano e brasileiro, tendo em vista que tais teorias foram incorporadas e discutidas nas universidades e na sociedade atendendo a uma demanda intelectual surgida graças às lutas de contestação que tomaram corpo a partir da década de 1960 e não por mero interesse acadêmico. Tais obras eram lidas, citadas e apropriadas visando não tanto oferecer uma nova ferramenta crítica, mas auxiliar na justificação e na elaboração de novas formas de enfrentamento e resistência. Conforme aponta Leyla Perrone-Moisés (2004):

Nos anos de 1980 e 1990, instalou-se a ideologia do “politicamente correto”, acirram-se as reivindicações das “minorias”, contestaram-se as hierarquias culturais e as fronteiras entre alta cultura e cultura de massa. Nas universidades, implantaram-se os “estudos culturais” em suas várias vertentes: feminismo, estudos de gênero, estudos de etnia, estudos pós-coloniais, neo-

marxismo. Na plataforma de cada uma dessas vertentes se encontram teóricos franceses: Foucault, por sua crítica ao poder, à ordem dos discursos e à defesa de vários “outros” (da loucura, da sexualidade). Deleuze, pela ênfase na diferença e suas propostas anarquistas. Barthes, pela sua crítica das mitologias veiculadas na cultura de massa, nas imagens da publicidade. Derrida pelo conceito de logocentrismo e pela proposta de descentramento. Lyotard, pelo anúncio do “fim dos grandes relatos”. Althusser, pela releitura de Marx e Freud. Julia Kristeva, por seu conceito de “intertextualidade”. Hélène Cixous por sua defesa de uma “escritura feminina”. Frantz Fanon, teórico anterior, foi retomado por seu anti-colonialismo revolucionário. (p.219)

Por propiciarem uma arma prática, esses autores acabaram circulando nos meios acadêmicos, políticos e midiáticos com uma velocidade surpreendente, tanto por possibilitarem apreender e explicar os movimentos *micropolíticos* emergentes quanto por fornecerem a estes um corpo conceitual capaz de nortear suas ações. Contudo, esse processo não ocorreu sem danos, conforme lembra Perrone-Moisés (2004): utilizados como bandeira em lutas políticas e sociais diversas ou como *souvenirs* de alto valor agregado em discussões acadêmicas e midiáticas, a recepção de autores como Foucault, Deleuze e Derrida se fez, muitas vezes, à custa da simplificação de suas ideias.

No caso brasileiro, de fato, a assimilação desses autores ocorreu no interior de movimentos políticos que tomaram corpo na década de 1970 e 1980 – movimento antipsiquiátrico, lutas sindicais etc. – e pareceu coincidir com uma busca pela renovação dos quadros de pensamento de esquerda no país. Não raro deparamos com a circulação de conceitos que, transmutados em

palavras de ordem, emergiam distanciados de seu contexto original, caso da expressão *Anti-Édipo*<sup>5</sup>. Essas apropriações por certos quadros políticos, inclusive de esquerda, geraram desconforto por parte de marxistas mais tradicionais, como Paulo Arantes, que não enxergaram nesses autores nada mais que fenômenos da *Ideologia Francesa*, um retorno aos valores burgueses de fins do século XVIII e início do XIX, voltados apenas para camuflar a real luta de classes; um retrocesso político no pensamento, pois. Crítica, ademais, muito similar àquela elaborado pela esquerda norte-americana aos adeptos da *French Theory*, termo criado pelos acadêmicos envolvidos com o periódico *Semiotext(e)* e semanticamente análogo ao que o termo *pós-estruturalismo* significou para nós (Cusset, 2008).

O cenário supracitado deixa claro para aquele que busca analisar a assimilação desses pensadores franceses que é fundamental uma analítica de contextos mais amplos da sociedade, focalizando a circulação social dos signos mais do que a dos textos. Como nos alerta François Cusset, é impossível apreender corretamente o que significa

<sup>5</sup> A expressão *Anti-Édipo* figurou nas páginas do periódico *Folha de S. Paulo* cinco vezes e em contextos diversos no intervalo 1976-1979, uma média aproximada de uma aparição por ano. Sendo sua aparição mais peculiar aquela ocorrida em uma coluna dedicada ao dia das mães em 1976, “Mãe: de Sófocles à Freud” na qual o articulista procura pensar as muitas construções da figura materna em nossa contemporaneidade, sendo a imagem mais repressiva dessa personagem aquela construída por Freud, criticada por Gilles Deleuze e Félix Guattari. O *Anti-Édipo*, para o autor, foi importante por permitir essa transição para uma era em que “Édipo não se deita no leito da mãe. Compra-lhe um presente”. Para uma discussão das formas de circulação do dispositivo conceitual de Deleuze e Guattari em nosso país, remetemos o leitor a (Vinci; Ribeiro, 2015).

a emergência da denominada *French Theory* nos Estados Unidos abstendo-se de uma análise do contexto sociocultural daquele país. Os leitores acadêmicos de Foucault, Deleuze, Derrida e cia. almejavam colocar em xeque a organização universitária estadunidense, abalando a rígida fronteira estabelecida entre a efervescente cultura extra-acadêmica e a austeridade departamental dos campi, e não apenas conduzir um fenômeno de renovação teórica (Cusset, 2008). Trazer a discussão pós-estrutural à baila era uma maneira de experimentar a contracultura e problematizar as velhas formas de se fazer política dentro dos muros universitários, acabando com a dicotomia prevalente naquela sociedade. Destarte, pode-se afirmar, portanto, que o impacto mais profundo desse pensamento não ocorreu no campo da teoria literária, conforme comumente se apregoa, mas no pedagógico. Sobre tal questão, argumenta Cusset (2008):

O contexto americano é bem diferente daquele em que Lyotard e Deleuze escrevi- am: será preciso então puxar os autores franceses para a crise universitária americana, desviá-los para um debate pedagógico que eles não conheciam, lê-los obliquamente e tirar orientações praticáveis no campo das humanidades. A leitura mais espantosa dos autores franceses talvez se situe ali: fazer de uma educação livre o principal desafio do conceito foucaultiano de “saber-poder” (quando a única instituição de saber-poder que Foucault não discutiu foi sem dúvida a universidade...), ver nas aptidões críticas dos estudantes o efeito mais precioso da desconstrução derridiana, ou ler Deleuze e Guattari tentando encontrar “instrumentos úteis para intervir na política educacional” (p.98)

Vemos operar aqui a pragmática do contexto, retomando a leitura apresentada por Olgária Matos (2004), importante na medida em que nos auxilia a compreender o motivo que levou também os pensadores brasileiros a se interessarem por esse pensamento. O próprio Cusset (2008), ao referir-se a um eixo México-São Paulo-Tóquio de contrapoder no qual associaram a teoria francesa e a contestação política, salienta que a leitura feita pelos brasileiros deve muito ao contexto político e institucional que vigorava em nosso país. Embora guardemos profundas diferenças com a conjuntura acadêmica estadunidense, o autor francês enxerga a assimilação do pensamento *pós-estruturalista* no Brasil como uma forma de acalantar os movimentos *micropolíticos*<sup>6</sup> e também de levar suas discussões ao sistema universitário tupiniquim sob uma outra roupagem.

Decorreria daí o forte impacto desses pensadores nas produções da área educacional ou seu caminho se deu por outras vias? Essa e tantas outras questões que poderiam advir demonstram ser necessário olhar com

<sup>6</sup> Para Cusset, convém salientar, graças a esses movimentos *micropolíticos* que aqui tomaram corpo, os pensadores mais prestigiados no Brasil foram justamente Gilles Deleuze e Félix Guattari. De acordo com o autor: “Foram Deleuze e Guattari que tiveram mais forte impacto no Brasil, como se o país se prestasse mais do que qualquer outro a pôr em prática hipóteses deleuze-guattarinianas: do Rio de Janeiro a Recife e do sul a Belo Horizonte (onde foi fundado o Instituto Félix Guattari), graças ao dinamismo de seus tradutores e comentadores (de Suely Rolnik a Peter Pál Pelbart), criaram-se, assim, em articulação com as universidades locais e também com os ativistas de bairro, verdadeiros institutos de ação social pluridisciplinares consagrados à esquizoanálise, ao pensamento rizomático e às terapias institucionais – sem esquecer a amizade que ligava Félix Guattari ao sindicalista Luiz Inácio “Lula” da Silva, futuro presidente do Brasil” (Cusset, 2008, p.267).

mais vagar para a produção que lançou mão dos autores *pós-estruturalistas*, de modo a compreender a urgência que lançou os pesquisadores do campo educacional a flertar com esse pensamento e seus desdobramentos.

### ***Pós-estruturalismo e educação: esboço de um itinerário em dois movimentos***

#### **a) Primeiro movimento: esgotamento do paradigma crítico**

Como surge o pensamento *pós-estruturalista* em educação? Identificamos dois momentos que convém ser assinalados, mas que de certa forma confluem para um mesmo cenário: um deles está ligado às pesquisas foucaultianas surgidas em fins de 1980 e início de 1990 e o outro, à emergência dos estudos educacionais *pós-críticos*. Convém notar que a pergunta pelo “como”, em detrimento do “quando”, sugere que nosso intento não será o de localizar temporalmente esse objeto intangível e impreciso; a finalidade desse trabalho é de outra ordem. Nosso objetivo não se restringe à datação dos fatos – por exemplo, indicar a primeira citação de um autor *pós-estruturalista* ou mesmo o primeiro artigo a se auto-proclamar *foucaultiano* –, uma vez que tais datas pouco dizem ao pesquisador. Contudo, ao lançá-los no interior de uma trama narrativa, re-estabelecendo as ligações objetivas entre os fatos (Veyne, 2008), podemos apreender o momento da emergência, vislumbrando assim a singularidade inerente ao *acontecimento*<sup>7</sup> – no caso, o

acontecimento pós-estruturalismo em educação. Para dar início a tal empreitada, remetemos o leitor a alguns trabalhos (Silva, 1993; Silva, 2002; Paraíso, 2004; Aquino; 2013) que nos auxiliaram na urdidura de nossa narrativa ao apontar um marco para o ingresso desse pensamento entre nós: o início da década de 1990. O que ocorreu nesse período?

Afora o crescente nas pesquisas que utilizavam M. Foucault como principal articulador teórico, assistimos também à emergência de um bloco de estudos conhecido como *pós-crítico*, responsável por realizar dentro das pesquisas em educação no país “substituições, rupturas e mudanças de ênfase em relação às pesquisas críticas” (Paraíso, 2004, p.284). Ainda de acordo com Marlucy Paraíso, além das primeiras referências aos autores *pós-estruturalistas* em comunicações da *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (ANPED) – objetos do estudo de Marlucy propriamente –, tivemos o lançamento de uma importante *trilogia*, composta pelos livros: *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*, organizado por Tomaz Tadeu da Silva no ano de 1993; *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*, organizado também por Silva em 1994; e, por fim, *Crítica Pós-estruturalista e Educação*, organizado por Alfredo Veiga-Neto em 1995. Todas essas publicações estiveram ligadas a um grupo de pesquisadores pertencentes ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e propunham discutir a falência de certo modelo educacional bem como

<sup>7</sup>O conceito de *acontecimento* é extremamente importante para os pensadores *pós-estruturalistas*, sendo costumeiramente associado a um evento disruptivo,

marcando a erupção de uma singularidade histórica ou o próprio devir.

a necessidade de buscar aproximações com novas perspectivas teóricas<sup>8</sup>.

No prefácio ao livro *Crítica Pós-estruturalista e Educação*, Alfredo Veiga-Neto apontou a urgência em que se encontrava o pensamento educacional, carecendo de descobrir outras perspectivas teóricas de forma a escapar da sensação de crise que o assolava, decorrente do esgotamento do humanismo e do racionalismo. Urgia contornar tal esgotamento, cujos efeitos foram sentidos “tanto em termos sociais, políticos e econômicos, quanto em termos éticos, epistemológicos e estéticos” (Veiga-Neto, 1995, p.8). Nos nove ensaios que compuseram a obra, a finalidade era “discutir temas ligados à teorização educacional crítica, à virada linguística, ao pós-estruturalismo e às suas relações com o campo educacional” (Veiga-Neto, 1995, p.7). Buscava-se uma resposta ao esfumaçamento dos ideais iluministas, sendo esta encontrada na guinada para os “aportes que a crítica pós-estruturalista – seja ela inspirada em Derrida, Foucault, Lacan, Lyotard, Rorty, Vattimo e outros – traz para a teoria e a prática educacional” (Veiga-Neto, 1995, p.7).

Temos, portanto, a descrição de um cenário sombrio, capaz de levar a imobilização do pensamento e da ação. Nesse contexto surge um extenso e heterogêneo gru-

po de pensadores – indo do marxista Antonio Gramsci ao *pós-estruturalista* Jacques Derrida, conforme depreendemos das citações recolhidas nos ensaios – visando possibilitar uma superação positiva dos problemas decorrentes do colapso de conceitos caros à teoria crítica. De acordo com Veiga-Neto (1995), esse diálogo volta-se:

Se não propriamente para superar as contradições geradas dentro do próprio paradigma que nos aprisiona, pelo menos para que não nos submetamos tão ingenuamente a ele ou, até mesmo, para que tentemos edificar novas alternativas de vida que não sufoquem nosso desejo de solidariedade. (p.8)

Podemos observar no excerto acima algumas expressões importantes. De um lado, termos alocados de forma pejorativa – aprisionamento, submissão, ingenuidade –, remetendo ao paradigma teórico até então predominante; de outro, a utilização de signos positivos – superação, edificar etc. – apontando diretamente para o trabalho a ser desenvolvido em consonância com um novo pensamento. Essa possibilidade de alargamento ou superação do paradigma precedente é ponto pacífico nos nove ensaios que compõem a obra, estando sintetizado no texto que encerra o volume, *O projeto educacional moderno: identidade terminal?*, de autoria de Tomaz Tadeu da Silva (1995).

Nesse ensaio, o alvo contra o qual se dirigem os ataques desse grupo de pesquisadores fica evidente: a perspectiva crítica. Fundamentada nos ideais da modernidade e do iluminismo, tal corrente centrou esforços na cobrança das promessas não cumpridas pela educação liberal: de acesso universal, de igualdade de tratamento e de não

<sup>8</sup>O mesmo grupo esteve envolvido no lançamento do periódico *Teoria e Educação*, revista “voltada para o debate teórico e aprofundado das questões educacionais, apresentando em cada número um completo dossiê sobre um determinado tema, com o que de melhor existe na literatura internacional sobre o assunto, assim como artigos nacionais escritos especialmente para a revista” (Teoria e Educação, 1990, orelha). Tal periódico, apesar de curto fôlego, assumiu um papel ímpar na difusão das discussões *pós-estruturalistas e pós-modernas* em nosso país.



discriminação etc. Em suma, nesses estudos: “a educação liberal e capitalista era condenada não por seus ideais mas pela falta de sua realização” (Silva, 1995, p.246). Parte dessa atitude era decorrente, de acordo com o autor, do corolário da atitude crítica convencional, uma estreiteza de certos instrumentos analíticos que os levaram a crer que a mera remoção de alguns obstáculos, resultantes do funcionamento de uma organização econômica espúria, levaria à educação autêntica e legítima. De tal forma que:

o projeto crítico de educação esteve sempre sob pressão para definir uma alternativa concreta, prática, à educação, à pedagogia e ao currículo existentes. (...) Se existe algo de espúrio nos arranjos educacionais existentes, devido a seus vínculos com a organização capitalista, então pode-se vislumbrar uma outra situação, não-contaminada por esses vínculos, um arranjo educacional finalmente puro e libertado das injunções de poder. (Silva, 1995, p.259)

A filosofia *pós-estruturalista* acabaria por alargar tal perspectiva ao colocar em xeque justamente a questão do fora do poder, por permitir compreender que “os arranjos existentes de poder devem ser questionados e combatidos pelo que são – arranjos de poder – e não por causa da possibilidade de instaurar uma situação de não-poder” (Silva, 1995, p.259). Vemos que a adoção dessa nova seara teórica foi uma tentativa de transpassar os limites estabelecidos pelo pensamento crítico, renovando-o a partir do deslocamento das maneiras pelas quais problematizavam-se certas questões.

Em Silva (1995), percebemos uma similaridade com a postura adotada por Veiga-Neto na alocação de alguns termos para caracterizar os questionamentos *pós-*

*modernistas* ou *pós-estruturalistas*: oportunidade, ampliação, corretivo, libertação etc. Parece ser possível sintetizar a posição de ambos os autores, repetindo – e enfatizando – as expressões supracitadas, da seguinte forma: tal pensamento [*pós-estruturalista*] veio *corrigir* ou *ampliar* antigas perspectivas [teoria crítica] – às quais teríamos nos *submetido ingenuamente* e que acabaram por *aprisionar* nosso pensamento – de modo que algo *novo* possa surgir ou para que ao menos possamos *compreender* a *crise* que assola a educação. Seus posicionamentos não nos parecem solitários, na medida em que suas críticas e proposições vão ao encontro de um sentimento esboçado em uma miríade de outras obras do período, para além do campo pós-crítico inclusive – como atesta o livro de Lucia Aranha (1992)<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Muito antes de Maria Manuela Alves Garcia publicar seu livro *Pedagogias Críticas e Subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*, em 2002 – um marco na análise das vertentes teóricas críticas dominantes no pensamento educacional nas últimas décadas do século XX sob a luz dos conceitos de Michel Foucault – Lucia Aranha (1992) publicara um interessante balanço dessas mesmas correntes, porém, sem abdicar da perspectiva crítica e situando-se no calor do momento. Ao arrolar as muitas correntes e divergências no interior do campo de estudos críticos, a autora chegou a apontar o esgotamento do paradigma que o anima e a necessidade de buscar outros ares teóricos por parte dessas investigações. O parecer final de Aranha é o de que essa crise adveio dos limites inerentes à própria tradição crítica que a tornaram incapaz de acompanhar as mudanças políticas e sociais posteriores à falência do projeto histórico socialista, sendo importante estabelecer um diálogo com outros discursos de forma a tornar possível a compreensão dos novos fenômenos sociais (Aranha, 1992). Ora, Aranha não parece destoar da análise de Silva, sobretudo quando este defende a importância de incorporarmos o pensamento pós-estruturalista e/ou pós-moderno de maneira a fortalecer o paradigma crítico em educação, não o substituir (Silva, 1993).

Importante salientar que os textos aqui arrolados permitem ilustrar dois conjuntos de pesquisas que estiveram atrelados à emergência do pensamento *pós-estruturalista* no campo educacional. Enquanto em um busca-se sintetizar e divulgar as “potencialidades analíticas das teorias pós-críticas para pensar questões da educação no Brasil”; no outro, procura-se “experimentar as teorias pós-críticas para discutir diferentes objetos do campo educacional” (Paraíso, 2004, p.287). Divulgação e experimentação. Sem categorizar os estudos supracitados, apontamos apenas que essas manifestações teóricas convergem para uma mesma tarefa ao fim, vindo somar-se a um amplo conjunto de iniciativas, aliás, originado no seio da própria corrente crítica, que tem como objetivo esboçar respostas a certo estado de desconforto processado com as mudanças histórico-sociais vivenciadas à época no Brasil e no mundo.

Em relação aos procedimentos analíticos, houveram poucas modificações. Os estudos da década de 1990 que lançaram mão do aporte conceitual *pós-estrutural* optaram por provocar uma *exegese*, realizando uma leitura de alguns termos-chave da abordagem crítica sob uma nova ótica teórica. Estamos na ordem do convencimento, alertar o leitor para as armadilhas e limites de conceitos norteadores do paradigma precedente por meio do apontamento de certas insuficiências e aporias presentes no mesmo.

Em resumo, consolidando uma tendência surgida no coração da sociologia da educação, na vertente dos Estudos Culturais, estendendo-se depois para outras áreas da pedagogia, o *pós-estruturalismo* é assimi-

lado não tanto pelo que propõe, ou mesmo pelas potencialidades oferecidas por seus textos, mas sim graças ao modo como problematiza e desloca certas questões. Sua apropriação ocorre no interior de um movimento de revitalização dos paradigmas críticos, cuja crise remontaria à incredulidade em relação às metanarrativas, sobretudo àquelas ligadas ao iluminismo e ao marxismo, tendo alcançado seu ápice com o insucesso ou equívoco do denominado socialismo realmente existente (Aranha, 1992). Percebemos, assim, que a educação enxergou no pensamento desses autores *pós-estruturalistas* uma arma prática para revitalização da área, corroborando assim a visão de Matos (2004) e Perrone-Moises (2004) sobre os modos de apropriação dessa filosofia francesa. Esse cenário iria sofrer algumas mudanças ao ingressarmos no novo milênio, momento no qual podemos observar uma ruptura processada no interior desses estudos – também visualizada por Paraíso (2004) – que propiciou a emergência de um novo procedimento analítico, muito articulado com a obra deleuze-guattariana.

#### **b) Segundo movimento: rupturas e “avanços”**

Retomemos o que por ora foi dito. Presenciamos no início da década de 1990 a emergência de uma literatura que manifestamente adotou a alcunha de *estudos pós-críticos*, contrapondo-se a assim chamada corrente crítica ou, ao menos, buscando renová-la. A influência marcante de autores e teorias tão heterogêneos no interior do grupo *pós-crítico* – Lacan, Foucault, Derrida, Rorty, Vattimo, etc. – explicava-se uni-

camente pelo simples objetivo compartilhado por seus integrantes: apontar outra seara teórica para se pensar a educação, para além daquela erigida sobre a égide do pensamento crítico. Com o passar dos anos, porém, o grupo outrora coeso assiste a um movimento disjuntivo, uma espécie de racha em seu interior. Ora, nesse ínterim, surgem novas palavras de ordem e outros autores passam a figurar em primeiro plano, como é o caso de G. Deleuze. Buscando elucidar tal passagem retomamos um conjunto de documentos publicados no ano de 2002, quando surgiam no cenário educacional duas publicações, também sob o signo do novo: tratam-se dos livros *Para uma Filosofia do Inferno na Educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins*, de autoria de Sandra Mara Corazza, e do *dossiê Gilles Deleuze*<sup>10</sup>, publicado no periódico *Educação & Realidade*, organizado também por Corazza em parceria com Tomaz Tadeu da Silva. Ambas as publicações possuem em comum certo estilo de escrita, próximo do formato ensaístico, e uma discussão mais aprofundada dos conceitos de dois importantes representantes do grupo pós-estruturalista até então deixado de lado: Gilles Deleuze e Félix Guattari – embora o nome deste figure pouco ou nenhuma vez. Qual a proximidade e qual a distância guardada por esses escritos em relação àquele grupo de publicações do início da década de 1990? Podemos dizer, preliminar e provisoriamente, que continuamos presenciando certo movimento marcado pela constatação de um esgotamento, por uma guinada em busca do novo e pela reivindicação da

necessidade de um outro olhar sobre a educação. Diz Corazza (2002) em seu *Para uma Filosofia do Inferno...*:

Poderá ser criticado por ter pouco a ver com o racional, o sistemático, o acadêmico, com a teorização científica, grave, séria da educação. E até propõe-se isso mesmo. Sem ser uma concessão ao exotismo, ao esoterismo ou à escatologia, o livro reivindica a sua enfermidade ficcional, a sua anomalia curativa, o seu estado valetudinário. Acredita que, somente por meio da loucura exaltada do pensamento, a imaginação educacional poderá traçar o seu próprio plano de imanência e criar seus personagens, enquanto a invenção conceitual instaura a sua festa. (p.13)

De acordo com a autora, a crítica endereçada ao livro partirá daquilo que podemos denominar de tradicional, da teoria científica, grave, séria da educação. Estaria aqui a autora se referindo, inclusive, a já nossa conhecida teoria crítica ou seria outro seu alvo? Seja como for, a obra de Corazza propõe pensar/experimentar o inferno que atravessa o mundo da Educação, tornando-o seu ponto de alucinação, uma “arma de guerra capaz de atirar projéteis, em velocidade absoluta, contra as fortalezas da Bem-Aventura Educacional” (Corazza, 2002, p.12).

Um esgotamento: a seriedade e a gravidade da teorização científica em educação. Uma necessidade: a imaginação educacional. Um olhar: enfermo ficcionalmente. Um inimigo: as fortalezas da Bem-Aventura Educacional, nas quais residem a “Boa-Vontade do Educador, que ensina A Verdade, e capturam a ideia da Boa-Natureza do Pensamento, que possui o Verdadeiro” (Corazza, 2002, p.12). Como luta? Por meio da criação de uma máquina

<sup>10</sup>Para uma análise mais detida desse dossiê, remetemos o leitor à tese de Sandra Benedetti (2007).

abstrata infernal, forjada com conceitos oriundos da filosofia de Nietzsche, Deleuze, Guattari e outros malditos.

Com tal máquina, problematiza o sujeito essencialmente representativo, coerente, ativo, autônomo, consciente, racional, submetido ao Princípio da Identidade Universal, capaz de exorcizar toda forma de diferença. Critica a condição transcendental desse sujeito, buscando dissipar a sua identidade, erigida como fundamento da experiência, do conhecimento, da moral e das relações pedagógicas. (2002, p.11)

A luta se dá por intermédio de um processo de problematização daquilo que a tradição nos legou. No interior dessa máquina, à custa do uso de um olhar enfermo ficcionalmente, surgiria o impensável – o pensamento-outro da Educação (Corazza, 2002). Não se trata apenas de uma mudança de termos, o leitor assume aqui um papel importante: dele é que deverá emergir o impensável. O texto deve ser tomado como um afecto, cujo intento não é o convencimento, mas a produção de um devir naquele que o encontra.

Os problemas apontados por tal literatura, por sua vez, não parecem estar distantes daqueles enfrentados no início da década de 1990: o sujeito criticado por Corazza está intimamente ligado ao projeto moderno, por exemplo. Contudo, surge uma nova forma de encarar o problema, a partir de outro viés – os próprios termos que definem o “novo” e o “velho” mudam –, por meio do estabelecimento de uma nova relação. Eis aqui talvez o cerne da questão: uma nova relação parece surgir no interior do grupo pós-crítico, tanto na maneira de se endereçar aos (velhos) problemas educacionais, quanto no modo de lidar com o campo teó-

rico utilizado. Tal movimento também foi observado por Paraíso (2004):

diferentes pesquisadores/as têm procurado experimentar conceitos e procedimentos de pesquisas retirados da Filosofia da Diferença, especialmente os estudos de Gilles Deleuze e Félix Guattari, para pesquisar e discutir temas da educação. (...) Desse modo, as pesquisas pós-críticas em educação têm feito o currículo, a pedagogia, o ensino e outras práticas educativas movimentarem-se. Ao “atirar flechas” e realizar investigações que perseguem as condições de invenção dos conhecimentos legítimos, das verdades, do sujeito, da naturalização e universalização dos sentidos, essas pesquisas, por um lado, expõem as arbitrariedades, os processos de criação, as historicidades e as forças que fizeram a imposição dos sentidos e, em contrapartida, criam novos sentidos e fazem a educação movimentar-se, “dançar”. (p.295)

Deparamos novamente com um importante termo: experimentar. Parece ser esta a palavra de ordem que anima as pesquisas em educação do período – a nota dos organizadores do *dossiê Gilles Deleuze* assim se refere aos autores que o compõem: “Experimentadores é o que todos são” (Corazza; Silva, 2002, p.6). Poderíamos questionar: o que experimentam? A resposta vem ligeira:

A multiplicidade também explode, selvagem, na extensa gama de conceitos deleuzianos abordados, tratados, discutidos, usados, mexidos e, desculpem se nos repetimos, até mesmo adulterados, deturpados, desfigurados, deformados, no melhor estilo deleuziano, de fazer-lhes, aos autores, “filhos pelas costas”. Um bando em geral bastante respeitoso, distinto, gentil, gente fina, mas também desrespeitoso, rebelde, violento como o pensamento, quando a ocasião assim o exige. Essa gente fez gato e sapato com a legião de conceitos deleuzianos. Devir (devir-criança, devir-animal, devir-minoritário). Virtu-

al/atual. Espaço óptico/espço háptico. Árvore/rizoma. Aparelho de estado/máquina de guerra. Imagens do pensamento. Esquizoanálise. Territorialização. Desterritorialização. Reterritorialização. Literatura menor. Multiplicidade. Diferença (claro!). Liso/estriado. Noologia. Geofilosofia. Plano de imanência. Linhas de fuga. Pedagogia do conceito. Encontro. Composição. Agenciamento. Nós, de nossa parte, nos eximimos de qualquer responsabilidade por essas intervenções. Cada um que responda pelos prazeres e pelos riscos de suas experimentações. (Corazza; Silva, 2002, p.6-7)

De maneira sucinta: experimentam Gilles Deleuze. Cabe notar que, nas fontes utilizadas para descrever o início da década de 1990, Gilles Deleuze é ainda uma figura apagada, constando nas bibliografias em razão de um único livro: *Foucault*. Ao que parece, Deleuze teria passado de mero comentador a pensador de primeira grandeza. Afinal, o que teria ocorrido?

No esforço de esboçar uma resposta a tal questão convém resgatar a fala de um dos autores mais producentes. Ainda no ano de 2002, Tomaz Tadeu da Silva – personagem já conhecido do leitor – concedeu uma entrevista ao periódico *Currículo Sem Fronteiras*, publicada sob o título de *Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva*. Nesta, o autor traça uma breve análise acerca do desenvolvimento dos estudos do currículo, apontando a predominância do marxismo na década de 1980 e a revolução provocada nos fins dessa década graças à presença dos “estudos culturais, do pós-estruturalismo e do pós-modernismo” (Gandin et al, 2002, p.6-7) – corroborando, assim, o cenário por nós apresentado. Vai além, contudo, ao apontar o momento que

vivia como de relativa estagnação, uma “certa auto-complacência, certa autossatisfação, que freia ‘o novo que vem’ e que transforma teorias outrora ‘revolucionárias’ em verdadeiras ladainhas” (Gandin et al, 2002, p.7).

Aquilo que outrora se apresentara como revolucionário, seguindo as palavras de Tomaz Tadeu da Silva, agora aparenta frear o novo que vem. Que novo seria esse? O pensamento inventivo ou, nas palavras de Corazza, o pensamento-outro da Educação. Tomando o pensamento de Gilles Deleuze como pedra de toque, Silva aponta a importância política em se “desenvolver as implicações de seu pensamento mais geral para a teoria educacional” (Gandin et al, 2002, p.11); a saber, fomentar uma concepção afirmativa da diferença capaz de elidir os pressupostos de identidade vigentes no campo educacional. Percebemos que uma nova necessidade emerge e esta parece envolver agora uma mudança nos procedimentos analíticos que tomaram corpo nas pesquisas pós-críticas.

Indo ao encontro do que apontamos alhures, percebemos o processo de disjunção: não mais uma gama de pensadores, mas alguns poucos seletos, capazes de fomentar um *pensamento da diferença* em educação. Notamos que, de acordo com algumas leituras (Peters, 2000), não seria inadequado chamar os autores *pós-estruturalistas* de pensadores da diferença, uma vez que há em Foucault, Deleuze, Derrida, Baudrillard etc. uma remissão, seja explicitamente ou não, ao conceito de diferença presente tanto na filosofia de Friedrich Nietzsche quando na de Martin Heidegger – conceito este tomado de forma a desestabi-

lizar a posição central que a ideia de sujeito ocupava no pensamento filosófico francês. Na afirmação de Silva, entretanto, notamos um recorte mais enxuto: “‘pensamento da diferença’ (mas, outra vez, sem deixar de desconfiar desses rótulos) que, para mim, significa basicamente o pensamento de Jacques Derrida e o pensamento de Gilles Deleuze” (Gandin et al, 2002, p.11). O que ocorre? Duplo movimento de disjunção? Parece que há aqui, para além do afastamento em relação ao bloco heterogêneo *pós-crítico*, uma cisão em relação a outros estudos de abordagem *pós-estruturalistas*, como os que se conclamam foucaultianos, por exemplo. Isso nos leva a supor que a luta desses estudos não se dá mais apenas contra os limites da tradição crítica em educação, mas também contra os limites de certa tradição *pós-crítica*.

Um ano depois da entrevista concedida ao periódico *Currículo sem Fronteiras*, Tomaz Tadeu lança o texto *Manifesto por um pensamento da diferença em educação* em livro escrito em parceria com Sandra Corazza (2003)<sup>11</sup>. Encontramos ali uma apresentação mais bem acabada dos objetivos que envolvem a adoção da filosofia da diferença por parte destes pensadores, sintetizada logo de largada:

Dispersar. Disseminar. Proliferar. Multiplicar. Descentrar. Desestruturar. Desconstruir. O significado. O Sentido. O texto. O desejo. O sujeito. A subjetividade. O saber. A

cultura. A transmissão. O diálogo. A comunicação. O currículo. A pedagogia. (Corazza, Silva, 2003, p.9)

Seguem-se a esse arrolamento a alocação de uma série de intenções seguida dos alvos aos quais almejam desestruturar bem como as justificativas desse embate. Aponamos as seguintes relações: interromper-uno; desconfiar-origem; desconfiar-teleologia; prejudicar-identidade; estimular-invenção em vez da revelação; fugir-dialética; diluir-sujeito; dissolver-interioridade; suspeitar-diálogo; brigar-humanismo; celebrar-multiplicidade em vez da diversidade; renunciar-ideias de libertação, emancipação e autonomia; borrar-transparência; abandonar-concepções mímicas; deslocar-essencialismo; dar as costas-epistemologias da verdade; recusar-ontologia.

Doravante, entendemos que mudam os intentos, pois não se tratará mais de *ampliar, corrigir, libertar* etc. os conceitos e paradigmas ligados à tradição anterior, mas *interromper, fugir, diluir, dissolver, renunciar* etc. Há uma intensificação da crítica manifesta na própria escrita, por sua vez, não se mostra mais como espaço da revelação, da descoberta e da transmissão do conhecimento, mas da criação, do baralhamento de signos e assim por diante. Trata-se de uma busca pelo movimento, pelo devir.

### Considerações finais

Se outrora a busca era pela revitalização da tarefa crítica, por meio do avizinhamo desta com o pensamento *pós-estruturalista*, agora parece ser outro o objetivo. Ao surgimento dessa nova intenção,

<sup>11</sup> O manifesto em questão trilhou um longo percurso antes de sua publicação em formato livro, tendo sido apresentado por Tomaz no *20º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino* (ENDIPE) em 2000 e, no ano seguinte, impresso em um saco de papel distribuído pela editora *Autêntica* aos participantes da 23ª reunião da ANPED. Sobre o itinerário de tal texto, ver Paraíso (2005).

vemos emergir um novo procedimento analítico que parece ser antes da ordem da afecção do que da interpretação. Ademais, a entrada de Gilles Deleuze e Félix Guattari no campo educacional e a reviravolta provocada pela aproximação com o denominado *pensamento da diferença* sugerem serem outros os problemas, sendo este um momento da emergência muito distinto daquele que vimos em 1990, a despeito do enfrentamento com os mesmos conceitos/objetos (sujeito, currículo etc.). Uma nova trama feita a partir de velhos nós, apontando agora para uma ambiência deleuze-guattariana em educação.

A imagem que formamos de todo esse movimento apresentado ao leitor é a de um

verdadeiro *trabalho de Penélope*, remetendo-nos aqui à personagem do poema épico *Odisséia* que, na tentativa de enganar aqueles que pretendiam assumir o lugar de seu desaparecido esposo, opta por fabricar uma malha mortuária, sendo que “o que tecia em pleno dia, à luz da tocha, Penélope durante a noite desfazia” (Homero, 2012, p.45). Na aurora da emergência do pensamento *pós-estruturalista* nos estudos educacionais enxergamos a feitura de um longo manto, um emaranhado de tramas diversas que vão tomando o formato de um bloco homogêneo; enquanto no anoitecer, vemos o mesmo manto ser desfeito na tessitura de novas tramas e formas de problematização.

## Referências

AQUINO, Júlio Groppa. “A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico”. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.18, n.53. 2013. p. 301-324.

ARANTES, Paulo. “Tentativa de identificação da ideologia francesa: uma introdução”. In: **Novos Estudos Sebrap**. São Paulo. n. 28, outubro, 1990. pp.74-98.

\_\_\_\_\_. **Um Departamento Francês em Ultramar**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

BENEDETTI, Sandra C. G.. **Entre a Educação e o Plano de Imanência de Gilles Deleuze e Félix Guattari: uma vida...** Tese de mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens: Filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Os Cantos de Fouror: escri-leituras em filosofia-educação**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008.

\_\_\_\_\_. **Para uma Filosofia do Inferno na Educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. ; SILVA, Tomaz Tadeu. **Linhas de Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

- \_\_\_\_\_. "Manifesto por um pensamento da diferença em educação". In: \_\_\_\_\_ . **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.9-17.
- \_\_\_\_\_. "Nota dos Organizadores". In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.27, n2, julho/dezembro 2002. pp.6-8.
- CUSSET, François. **French Theory: How Foucault, Derrida, Deleuze, & Co. transformed the intellectual life of the United States**. Minnesota: Minnesota University Press, 2008.
- GANDIN, L. et al. "Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – entrevista com Tomaz Tadeu da Silva". In: **Currículo sem Fronteiras**, n.2, n.1, PP.5-14. Jan-jun/2002.
- HOMERO. **Odisséia**. São Paulo: editora 34, 2012.
- LOTRINGER, Sylvere; COHEN, Sande. **French Theory in America**. New York: Routledge-USA, 2001.
- MARINHO, Cristiane Marques. **A Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze na Filosofia da Educação no Brasil**. Relatório de Pós-Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2012.
- MATOS, Olgária. "A filosofia francesa no Brasil: a pragmática da leitura humanista". In: PERRONE-MOISÉS, Leyla (org.). **Do Positivismo à Desconstrução: Idéias francesas na América**. São Paulo: EDUSP, 2004. pp.195-215.
- PARAÍSO, Marlucy A. "Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa". In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.122, p.283-303, 2004.
- \_\_\_\_\_. "Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil". In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.30, n.1, jan-jul. 2005. p.67-82.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. "Pós-estruturalismo e desconstrução nas Américas". In: \_\_\_\_\_ . (org.). **Do Positivismo à Desconstrução: Idéias francesas na América**. São Paulo: EDUSP, 2004. pp.217-237
- PETERS, Michael. **Pós-Estruturalismo e Filosofia da Diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. "Prefácio". In: GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias Críticas e Subjetivação: uma perspectiva foucaultiana**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. "O projeto educacional moderno: identidade terminal". In: VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.



\_\_\_\_\_. “Sociologia da Educação e Pedagogia crítica em tempos pós-modernos”. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 122-140.

ROUDINESCO, Elizabeth. **Filósofos na Tormenta: Canguilhem, Sartre, Foucault, Althusser, Deleuze e Derrida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editores, 2007.

**Teoria e Educação**, Porto Alegre, v.1, n.1, 1990.

VEIGA-NETO, Alfredo. “Apresentação”. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história/Foucault revoluciona a história**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2008.

WILLIAMS, James. **Pós-Estruturalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. **Deleuze-guattarinianas: experimentações educacionais com o pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1990-2013)**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães; RIBEIRO, Cintya Regina. “Implicações midiáticas e acadêmicas nos modos de apropriação do pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari para o debate em educação no Brasil”. In: **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p.125-141, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/6774>>. Acesso em: 29 abr. 2015.

Recebido em: 19/05/2016  
Aprovado em: 20/10/2016