

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Fábio de Oliveira Ramos

**REPRESENTAÇÕES DE ESCOLA POR ALUNOS
EVADIDOS E REINSCRITOS EM TURMAS DE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Taubaté - SP

2013

Fábio de Oliveira Ramos

**REPRESENTAÇÕES DE ESCOLA POR ALUNOS
EVADIDOS E REINSCRITOS EM TURMAS DE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua Materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Claudete Moreno Ghiraldelo

Taubaté - SP

2013

**Ficha Catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

R175r Ramos, Fábio de Oliveira
Representações de escola por alunos evadidos
e reinscritos em turmas de Educação de Jovens e
Adultos (EJA)./Fábio de Oliveira Ramos. - 2013.
170f.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2013.

Orientação: Profª Drª Claudete Moreno Ghiraldelo,
Departamento de Ciências Sociais e Letras.

1. Evasão escolar. 2. EJA. 3. Análise do discurso.
4. Educação. I. Título.

FÁBIO DE OLIVEIRA RAMOS

**REPRESENTAÇÕES DE ESCOLA, POR ALUNOS EVADIDOS E
REINSCRITOS EM TURMAS DE EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Claudete Moreno Ghiraldelo

Data: ____ / ____ / ____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a.: Claudete M. Ghiraldelo

Instituto Tecnológico de Aeronáutica(ITA)/
Universidade de Taubaté (UNITAU)

Assinatura: _____

Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Assinatura: _____

Prof^a Dr^a. Elzira Yoko Uyeno

Universidade de Taubaté (UNITAU)

Assinatura: _____

Prof^a Dr^a. Juliana S. Cavallari (Suplente)

Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVAS)

Assinatura: _____

Ao meus pais Antonio e Ephigênia.

Às minhas tias Lúcia e Lili (Maria José).

À madrinha Lygia (in memorian).

À Zélia, pela especial companhia.

AGRADECIMENTOS

Agradecer, do latim *gratus*, acolher com reconhecimento. Reconhecimento pela paciência, pela dedicação, pela sensibilidade, pelas conversas, pelo espírito de compartilhamento, de amizade. Ou simplesmente por ouvir. Ou até mesmo por algum sentimento conflituoso ou contrário, auxiliando em redirecionamento ou renovação das energias.

Assim, agradeço:

*A Profa. Claudete Ghiraldelo,
minha orientadora,
pela paciência, cuidado,
atenção e sensibilidade.*

*Aos meus irmãos, pelo espírito
diverso e enriquecedor.
Aos meus pais e tias pelo zelo.*

*A Zélia e Raquel pelo companheirismo e amizade.
A José Müller, Miriam, André, pelas breves
porém agradáveis conversas.*

*A Simone Souza, Eliane Faria, Carlos Ferraz
e a todos os colegas da Turma de Mestrado,
pela troca de experiências e
pelo muito que
aprendemos em conjunto.*

*Às Professoras Elzira Yoko Uyeno,
Juliana Santana Cavallari e
Miriam Puzzo pelo apoio,
dedicação e delicadeza em suas observações.*

*A Sra. Cidinha, Rafael, Raíssa, Elahysa
e demais funcionários da Secretaria
do curso de Mestrado,
como também a Luciene Lopes,
bibliotecária da Unitau,
pelo acolhimento e prestatividade.*

*A Alexsey Rodrigues e Antonia Arruda (Tita),
pela compreensão e apoio ante às mudanças.*

*A Helen Rose, Luciana Nakamura,
Isabel Fachini, Fernanda Oliveira,
Vanessa de Lima, Denise Siqueira
e demais colegas do Senac,
pelo sentimento de cumplicidade ao trilharmos
esse caminho nobre e único, da docência.*

*Aos meus ex-alunos, pelos momentos de
renovação em aprendizados e amizades.*

*A Pércila Márcia, Sônia Gabriel e
Roberto Munholi,
pelo otimismo e consideração.*

*A Rubens Espírito Santo e aos alunos
que participaram da pesquisa,
pela confiança e entrega.*

Meu muito obrigado!

O que estaria determinando essa estranha circularidade que se efetua sob as aparências de um desenvolvimento? “A questão está colocada”, como se diz. Tentemos respondê-la.

*Michel Pêcheux –
Les vérités de la Palice (Semântica e Discurso)*

Há uma erudição do conhecimento, que é propriamente o que se chama erudição, e há uma erudição do entendimento, que é o que se chama cultura. Mas há também uma erudição da sensibilidade.

Fernando Pessoa – Livro do Desassossego

Constituição identitária de alunos egressos, reinscritos em turmas de educação de jovens e adultos (EJA)

*Fábio de Oliveira Ramos (mestrando, UNITAU)
Orientadora: Profa. Dra. Claudete Moreno Ghiraldelo*

A presente pesquisa visa a analisar as representações de “escola” materializadas nos depoimentos de alunas pertencentes a classes sociais menos favorecidas e que se evadiram ainda durante o ensino fundamental para, posteriormente, retomarem seus estudos via turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O aluno que inicia sua vida escolar, ao se relacionar com as diversidades (e adversidades) da língua e da educação, pode oferecer, como resposta, movimentos de auto exclusão, indicando, em situações agudas, renúncia perante o seu papel social como estudante, gerando, dessa forma, alienação do processo educativo e conseqüentemente do universo formal escolar. Em última instância, este estudo procurou compreender os mecanismos de auto exclusão e os fatores que contribuíram para a evasão escolar. O aporte teórico da pesquisa se fundamenta na Análise do Discurso de Linha Francesa, sobretudo nos estudos postulados por Pêcheux e Foucault na interface com a psicanálise. Foram realizadas entrevistas orais, informais, semiestruturadas, para que se pudessem investigar, a partir das regularidades enunciativas, marcas ideológicas que revelassem os modos de subjetivação e efeitos de sentido, indicando as posições do sujeito desejante em relação ao Outro. Levantamos como Hipótese que o aluno egresso, ao retornar à escola, o faz conforme motivação proveniente do desejo do Outro (seja do Estado, ou do contexto econômico-social), afetado pelas metanarrativas que concebem a educação formal como único meio de se atribuir poder ao saber do aluno em questão. Entretanto, esse discurso sócio historicamente compartilhado não produz os mesmos efeitos de verdade para o pesquisado, uma vez que este não consegue significar/singularizar a educação formal, resultando em novas situações de auto exclusão de sua vida escolar. Em última instância, desconstruímos esses mecanismos de auto exclusão, de modo que os depoentes conseguissem singularizar e significar seu processo de aprendizagem na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Evasão Escolar; EJA; Análise de Discurso; Educação; Psicanálise.

ABSTRACT

This research aims to analyze the representations of "school" materialized in the testimonies of students belonging to lower social classes and that evaded even during elementary school to subsequently resume their studies via classes from EJA (School for Youngs and Adults). The student who starts his school life, when dealing to the differences (and adversities) of language and education, can offer as an answer, movements of self exclusion, indicating, in acute situations, resignation before its social role as a student generating thus alienation regarding the educational process and consequently the academic formal universe. Ultimately, this study sought to understand the mechanisms of self exclusion and the factors contributing to school dropout. The theoretical research is based on French Analyses of Speech, especially in studies postulated by Pecheux and Foucault, interfacing with psychoanalysis. Oral, informal, semi-structured interviews were conducted, so that it could be investigated, from the enunciative regularities, ideologic marks that reveal modes of subjectivity and meaning effects, indicating the positions of the desiring subject in relation to the Other. One raised the hypothesis that the evaded student, returning to school, does it according to the motivation from the desire of the Other (whether of the State, or the economic and social context, or someone else's desire), affected by metanarratives that conceive formal education as the only means to empower upon learning of the student in question. However, this social discourse historically shared does not produce the same signification effects according to the interviewee, since he can not singularize formal education, resulting in new situations of self exclusion of his academic life. Ultimately, one wants to deconstruct these mechanisms of self-exclusion, so that the interviewed ones can singularise their learning process in school.

KEYWORDS: Evasion school; EJA; ADF; Exclusion; Education; Psychoanalysis.

SUMÁRIO

Introdução	12
------------	----

PRIMEIRA PARTE Fundamentação Teórica

Capítulo 1 – Análise de Discurso

1	Breve Histórico	19
2	Noção de ideologia via Louis Althusser	22
3	Noção de formação discursiva	25
4	Sujeito e discurso	27
5	Interdiscurso e intradiscurso	29

Capítulo 2 – Psicanálise: alguns conceitos

6	Introdução – Noções sobre Psicanálise	33
7	O inconsciente freudiano	33
8	Demanda e desejo	35
9	O desidero freudiano	37
10	Hegel e a Dialética do Senhor e do Escravo	38
11	Os Outros lacanianos	42
	11.1 O pequeno outro	43
	11.2 O grande Outro	46
	11.3 O objeto <i>a</i>	47
	11.4 O outro do laço social	49
12	As três clínicas de Lacan: o Real, o Imaginário e o Simbólico	52

Capítulo 3 – Condições amplas de produção do Discurso

13	Introdução – Os sujeitos, o contexto, a memória	54
14	Noções de pós-modernidade, hipermodernidade e suas implicações em educação	56
15	(Perigosamente) Para além do princípio do prazer e educação	61
16	Breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil	65
17	Elementos sócio-políticos e ideológicos da educação pública	74

SEGUNDA PARTE
Composição do *corpus* e Análise dos registros

Capítulo 4 – Condições restritas de produção do discurso

18	A estrutura dos cursos de EJA e o microuniverso da pesquisa em uma escola pública	84
----	-----------------------------------------------------------------------------------	----

Capítulo 5 – Análise dos excertos

19	Introdução: O <i>corpus</i> da pesquisa	90
20	Representações sobre o início da vida escolar	91
21	Representações sobre o abandono e retorno à escola	104
22	Representações sobre a importância do estudo e da escola	120
23	Sobre os excertos analisados	132

Conclusões	139
Referências	148

ANEXOS

1. Documento da Comissão de Ética – autorização para coleta de entrevistas
2. Roteiro para coleta de entrevistas

INTRODUÇÃO

De modo amplo, a presente pesquisa tem como inspiração o sentimento antigo deste estudante, sustentado desde a idade de alfabetização, representado no desejo em acessar o mundo das letras, como instância representativa da vida adulta e condição máxima no universo da linguagem.

Tal estágio significava, na época, a idealização de “conquista de um lugar”, onde tudo poderia ser facilmente definido, conceituado, “domado”, bastando apenas encontrar a “palavra certa” para “desfiar”, a qualquer tempo, a existência, pelo saber, pelas ideias. Os poetas e os cientistas eram as provas dessa sofisticada, porém acessível possibilidade.

Certamente se tratava de um sonho utópico, pueril, provavelmente inalcançável, devido à natureza da língua, em constante transformação, como também pelo motivo de nossa condição de incompletude, perpetuamente a “negociar” com os significantes e seus significados, para início de conversa.

Entretanto permanecia (e, de certa forma, permanece até hoje) o influxo que, minimamente, liberava tocar as bordas desse ideal e provável amor ao saber. Em prática, significava ir ao encontro, conhecer diversas coisas, processar, atravessar os livros, o tempo, as pessoas, as experiências de vida.

E qual não seria o lugar, dos mais adequados, a convergir tantas riquezas, tantas condições e vivências, senão a escola, a vivência, em prática, do processo de aprendizagem (e inevitavelmente de ensino?). Assim, intuía essa “casa de saber”, como cenário perfeito para entender e se fazer entendido, aos diversos modos da palavra, colhendo e produzindo epifanias, reunindo letras, organizando o pessoal mundo.

Tal era o caráter “mágico” dessa instituição e de suas possibilidades, que só fazia ampliar, em fruição, o gosto pelos estudos, ao conhecê-la efetivamente. Tão precisa se apresentava, era de tal modo garantido o “ganho” em estar lá, que não podia compreender quem diferentemente disso pensava ou sentia.

Por exemplo, não compreendia o desconforto ou a desmotivação daqueles colegas que aparentemente preferiam se alienar do mundo letrado e da educação, optando por outros rumos, ou daqueles que simplesmente se desgostavam da escola, ainda que permanecessem lá, até à conclusão de seus cursos.

Por que não atingiam ou não eram tomados por tão importante tecnologia, por tão rica e fértil condição? Por que estudar não lhes gerava os mesmos significados? Tais dúvidas incomodavam e ecoam até hoje como provocadoras desta pesquisa, talvez até mesmo para questionar e, quem sabe, renovar as minhas motivações em relação a essa “fé”.

Também, mais tarde, já como docente, sentia como altamente frustrante tomar conhecimento de alunos que desistiam em prosseguir seus estudos, e que, quando eram questionados sobre os motivos que os levaram à evasão, acabavam por indicar razões como demandas de sobrevivência, busca de empregos, assuntos de saúde etc.

Entretanto, também intuía, subjacente a isso, outros fatores, de foro íntimo, representações silenciadas, produtos de conflitos e de conteúdos desconhecidos, a catalisar a busca rápida em “soluções” relativamente definitivas – como é o caso do abandono dos estudos, culminando no conhecido contexto de sentimento de impotência e/ou de “fracasso” escolar.

Em contrapartida, percebia que muitos alunos, em situações e demandas tão urgentes quanto às alegadas pelos que abandonaram a escola, mantinham-se resistentes, se responsabilizando por seus estudos, dando continuidade à vida escolar. Nutriam, inclusive, bons prognósticos quanto ao futuro, em estágios avançados de aprendizagem, e provavelmente percebiam que a escola não era um lugar físico específico, mas principalmente um estado de espírito, que pede para ser renovado e revigorado, constantemente.

A partir desses referenciais, e pensando a escola como local onde se outorga um *quantum* significativo de sonhos, desejos e apostas durante um tempo

considerável da existência, assim como também o quanto e como a escola modifica as vidas de nossos alunos, disso buscamos conhecer um pouco o caráter subjetivo de investimento de alunos para a função escolar, através das representações que eles constroem.

Nesse sentido, discutimos o tema “representações sobre a escola e sobre a educação”, a partir do ponto de vista de alunos que se evadiram e depois retomaram seus estudos, especificamente em turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos).

De modo específico, tal projeto de pesquisa foi fomentado por um anseio em procurar compreender os motivos ligados ao abandono da escola, como também os que fazem o aluno retornar aos estudos, e que não exatamente estão relacionados à importância do “valor de escola” como instrumento, como instituição; mas como fonte ou realização de desejos, da ordem do inconsciente, do desconhecido, e que se relaciona ao “amor ao saber”, independente do fim ambicionado à conclusão do ciclo escolar, mas que conseqüentemente influenciará ao desempenho geral da aprendizagem.

Observando essas condições e delimitado nosso objeto de investigação, buscamos subsídios teóricos amparados no campo da Linguística Aplicada, na área de ensino e aprendizagem de línguas, de modo que a fundamentação da presente pesquisa balizada pelos subsídios da Análise do Discurso de linha francesa (doravante AD), atravessada pela psicanálise, especialmente quanto aos estudos de Freud e Lacan.

A complementar, ressaltamos que atualmente, dentro do universo investigado – as turmas de EJA – temos constatado uma mudança de perfil dos alunos, e que pode influenciar sobre os resultados desta investigação, relacionado à “juvenilização” das turmas de EJA. Trata-se, assim, de também reformular a antiga concepção de que as classes de suplência, como são designadas as de EJA, deveriam cuidar primordialmente da alfabetização e do letramento, o que não parece mais ser, tanto, a realidade vivida.

Aquela demanda ainda existe e se mantém em níveis elevados, não deixando de ser urgente, mas agora é alcançada, e talvez até suplantada, por adolescentes bastante jovens, com perfil diferenciado, a exigir outras dimensões de ensino e aprendizagem, e que atendam, portanto, à sua “diferença”. Não tratamos especificamente desta questão, mas ressaltamos como condição importante, pois “conversa” também com outros universos de expectativas, sonhos, idealizações, refletindo no desenvolvimento da educação.

De modo geral temos, assim, muito a conhecer, de sujeitos complexos, com histórias específicas de ensino, algumas inconclusas, outras mal-terminadas, outras a recommençar, e que, novamente, sofrem pelo estigma representado como “fracasso escolar”, “problema”, ou “atraso”, ao se verem participantes em turmas de EJA, sabedores dos tantos preconceitos os quais lhes são e serão reservados.

Tratam-se, enfim, de desafios característicos de nossa era e de nossa cultura pós-moderna, globalizada, fragmentada, consumista, individualista, com seus inúmeros e diferentes personagens, cada qual se apresentando como um ser desejante, com suas representações sobre estudo, escola e educação.

Posto isso, temos como escopo identificar e analisar as representações sobre escola e educação, procurando aprofundar nesse universo subjetivo, especialmente sobre aquilo que influi em (des)motivação e evasão escolar. A partir de depoimentos orais entre os jovens participantes desta pesquisa, analisaremos os efeitos de sentido quanto aos seus processos de escolarização/educação formal, quando posteriormente retornam às turmas de EJA.

Dada a questão, interessa-nos, assim, investigar o jogo discursivo dos posicionamentos sobre a escola e educação, buscando entrever e compreender, nas regularidades enunciativas sobre o tema o que tange às identidades, identificações e representações dos depoentes.

Nossa hipótese é de que o aluno egresso, ao retornar à escola, o faz conforme motivação proveniente do desejo do Outro, seja do Estado, ou do contexto econômico-social, afetado pelas metanarrativas que concebem a educação formal como único meio de se atribuir poder ao saber do aluno, conforme a (subentendida) promessa de ascensão social.

Para tanto, levantamos as seguintes perguntas de pesquisa:

- *Como o sujeito pesquisado se subjetiva e significa o processo de escolarização formal? Como o sujeito-aluno representa, hoje, sua escola e seu processo educativo? Há relações de memórias, entre o o que via como expectativas de seu início de vida escolar e o que “percebe” hoje? O que o faz retornar aos estudos?*
- *O sujeito pesquisado adere ou atribui significado à metanarrativa sobre a importância da educação formal? O que alude essa metanarrativa?*
- *Como o sujeito, que outrora se evadiu da escola e agora a ela retorna, se representa frente às narrativas anteriores de “fracasso” escolar e em relação às novas situações experienciadas no ambiente escolar?*
- *Há condições de Pós-modernidade (ou de hipermodernidade) entre os sujeitos entrevistados, ou de atos repetitivos que indiquem condição danosa, (perigosamente) para além do princípio de prazer?*

Conforme a linha de pesquisa adotada (Ensino e Aprendizagem de Línguas), nossa expectativa com esta pesquisa é colaborar para a ampliação de conhecimentos, indiretamente voltados ao letramento, trabalhando o que tem a função de suporte, a entrever questões pouco exploradas em pesquisas recentes – tanto em linguística quanto em educação - abordando, assim, estudos de ordem ligados à subjetividade dos alunos.

Esta pesquisa está dividida em duas partes, e cada parte organizada em capítulos. A **primeira parte** desenvolve, no **capítulo 1**, as sessões da **fundamentação teórica**, conforme o **enfoque metodológico da Análise de Discurso**, abrangendo brevemente sua **história**, a **noção de Ideologia** a partir

da leitura de Althusser, a noção de **Formação Discursiva** com as concepções de Pêcheux e Foucault, e também as de **Sujeito do Discurso**, e de **Interdiscurso e Intradiscurso**, a complementar o repertório conceitual da Análise do Discurso.

Atravessadas por estas definições temos, ao **capítulo 2**, as ancoragens na **Psicanálise**, onde abordaremos algumas noções como: **o do inconsciente freudiano, demanda e Desejo e o desidero freudiano**; também o entendimento de **outridade** a partir de Hegel, na **Dialética do Senhor e do Escravo**, até **os estudos Lacanianos nas fases de suas três clínicas, relacionadas ao imaginário, simbólico e real**, fundados consequentes dessa dialética.

No **capítulo 3**, introduzimos as **condições amplas de produção do discurso**, sob os contextos social, histórico e ideológico sobre educação no Brasil, especialmente quanto à alfabetização de jovens e adultos. Assim temos as **Noções de pós-modernidade/hipermodernidade e suas implicações em educação**, seguida dos contextos de **repetição danosa**, como também o **breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil** e os **Elementos sócio-políticos e ideológicos da educação pública**, e que também podem influir à subjetividade dos alunos entrevistados.

Já à **segunda parte**, apresentamos as **condições restritas de produção do discurso**, e que inclui em seus capítulos, o cenário da **estrutura dos cursos de EJA dentro do microuniverso da pesquisa em uma escola pública**, passando à **análise do corpus**, com **as representações sobre o início da vida escolar, sobre abandono e retorno à escola, sobre a importância de estudar e os significados da escola para o aluno**, além das **considerações finais sobre os excertos analisados**, e as **conclusões do trabalho**, respondendo as **perguntas da pesquisa**.

PRIMEIRA PARTE

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo 1 – Análise de Discurso

1 Breve Histórico

A fim de investigarmos os efeitos de sentido das enunciações formuladas pelos sujeitos entrevistados para esta pesquisa, nos apoiaremos no referencial teórico da Análise de Discurso de linha francesa (doravante AD) da qual elencaremos alguns conceitos relacionados aos processos discursivos e à psicanálise.

Concentramo-nos, inicialmente, no aspecto histórico, e que determinou o surgimento da Análise de Discurso como teoria e método de procedimento analítico, utilizado não apenas na linguística como também em outras disciplinas.

A AD, disciplina inaugurada por Michel Pêcheux, “trata-se de um dispositivo que coloca em relação (...) o campo da língua (...) e o campo da sociedade apreendida pela história”, investida como proposta de “intervenção política” (GADET, Françoise *in* PÊCHEUX, 1997, p. 8), e que prescinde da visão materialista-mecanicista do mundo, em favor de um entendimento diacrônico e estrutural, visando estudar os significados e representações da linguagem, de modo a compreendê-la – não apenas em relação à descrição de seus objetos (ao modo “ortodoxo” dos estruturalistas), mas também quanto ao contexto histórico e social, incorporando, assim, o linguístico, o individual e o coletivo nessa realidade.

Tais pressupostos da AD surgem da problematização, feita por Pêcheux, sobre as limitações impostas, desde Saussure, no *Curso de Linguística Geral* (obra póstuma, publicada em 1916, a partir das anotações de seus alunos) para definir o os objetos de estudos da linguística. Segundo Saussure, era necessário, distinguir e delimitar os fatos linguísticos, para selecionar o objeto, integral e concreto, a ser estudado pela linguística, evitando, assim, apresentá-la como ciência desordenada, excêntrica, como apenas “um aglomerado confuso de coisas heteróclitas, sem liame entre si” (SAUSSURE, 2006[1916],

p. 16). Desse entendimento, apresenta, portanto, distinções, como a conhecida dualidade entre “língua e fala”.

Assim, para Saussure (op. cit.), a língua (*langue*), era constituída como condição universal, como preciso “sistema de signos que exprimem ideias” (Op. cit., p.24) em sequências gramáticas convencionadas, ao contrário da fala (*parole*), que seria individual, pessoal, psíquico, “e dela o indivíduo é sempre senhor” (op. cit. p. 21), influenciada pela cultura, a ideologia, opções e condições de cada sujeito.

Na visão de Saussure, conforme seu estudo sincrônico (considerando esses termos coexistentes), a língua, era compreendida como “instituição social”, ao ponto de se diferenciar das outras “instituições políticas, jurídicas etc”, agindo em uma dimensão bem específica, o que a tornava peculiar e independente “(...) vinculada a um domínio bem definido no conjunto dos fatos humanos”, sendo constituída em estrutura arbitrária, em oposição à fala, com seu caráter personalíssimo, individual, subjetivo (op. cit., p. 22-24), e, portanto, não possível de ser estudada.

Especificamente nesse ponto, em 1969, Michel Pêcheux promoveu, portanto, o deslocamento do “corte saussuriano”, questionando as condições de produção do discurso, a entender a fala como (também) produção de “efeitos de sentido entre interlocutores” (tanto quanto a língua), o que estabelecia uma conexão inevitável entre essa modalidade de discurso e o dispositivo de análise, ampliando, assim, os critérios para desenvolver suas investigações sobre o tema.

Ou seja, ao relacionar o linguístico com o histórico e o social (aderidos às condições da fala), Pêcheux propõe, metaforicamente, uma “arma científica” para desvelar aquilo “o que o texto disse (...) ou quis verdadeiramente dizer”, a efetuar análises a partir de recortes de momentos sucessivos da fala, em memórias discursivas distintas, entre suas similaridades, localizando, através do interdiscurso, um conjunto heterogêneo de conteúdos, ideologias, subjetividades - e não como especificidade homogênea, definida e limitada.

Compreender a linguagem, sob essa condição, implicava em se arriscar em uma estrutura árdua, trabalhosa, mas que, entretanto, não podia deixar de ser considerada (ainda que, posteriormente, tenha sido bastante criticada) dentro do universo de “entremeios” e de possibilidades que a língua e o pensamento humano permitem, em suas sofisticações e complexidades.

Sobre a conjuntura histórica de formação de seu método de investigação (como também quanto aos seus objetivos), descreveu Pêcheux:

O movimento intelectual que recebeu o nome de “estruturalismo” (tal como se desenvolveu particularmente na França dos anos 60, em torno da linguística, da antropologia, da filosofia, da política e da psicanálise) pode ser considerado, desse ponto de vista, como uma tentativa anti-positivista visando a levar em conta este tipo de real, sobre o qual o pensamento vem dar, no entrecruzamento da linguagem e da história. Novas práticas de leitura (sintomáticas, arqueológicas etc.) aplicadas aos monumentos textuais, e de início aos Grandes Textos [...], surgiram desse movimento: o princípio dessas leituras consiste, como se sabe, em multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de “entender” a presença de não-ditos no interior do que é dito [...]. O efeito subversivo da trilogia Marx-Freud-Saussure foi um desafio intelectual engajando a promessa de uma revolução cultural, que coloca em causa as evidências da ordem humana como estritamente bio-social (PÊCHEUX, 2008[1983], p. 43-45).

Nasceu, assim a AD, sob algumas das condições do pensamento estruturalista, fazendo voz ao contexto sócio histórico de um período conturbado, de intensa atividade política e de amplos questionamentos sobre o *status quo*, constituída com base em uma “tríplice aliança” (Pêcheux, 2009[1975]), com efeito “subversivo”, conforme concepção “bio-social”, interpretando a realidade além do espaço das “significações estabilizadas” (Pêcheux, 2008[1983], p. 50).

Dentro do contexto intrincado de relações linguísticas apresentadas, temos, portanto, a convergência e sinergia desses campos do conhecimento, permitindo a produção de conceitos fundamentais, como “sujeito”, “ideologia”, “discurso”, “interdiscurso”, “memória”, “gestos de interpretação”, “rede discursiva”, “sentido”, dentre outros.

O suporte teórico multidisciplinar que organizou a AD incluía, assim, o contexto filosófico (através dos conceitos de ideologia, de Althusser e Marx), além dos conhecimentos sócio históricos de Foucault (sobre formação discursiva), complementado pela noção de “sujeito” e de “inconsciente”, estabelecidos pela psicanálise, definindo um diferenciado patamar de reflexão.

E, fazendo eco das palavras de Teixeira (2005, p. 25-26), embora houvesse “apelo a diferentes áreas”, com diferentes estatutos acadêmicos e epistemológicos, não significava, entretanto, que esta abordagem se configurasse como “pluridisciplinar”, pois apenas atendia “a necessidade de explicitar os exteriores teóricos a partir dos quais se constrói esse objeto”, para o adequado conhecimento das questões investigadas.

2 Noção de Ideologia via Louis Althusser

Segundo Orlandi, “um dos pontos fortes da Análise de Discurso é re-significar a noção de ideologia a partir da consideração da linguagem” (1999, p. 45), afinal, o ser humano é constituído em linguagem, e é por esse “instrumento” que interage, se relaciona e interpreta sua existência. A ideologia surge, assim, como condição às representações e significações do mundo, operando no/pelo funcionamento discursivo, através das relações com a história, os fatos sociais, e em todas as ações de entendimento, julgamento, descrição, formulação etc.

Esse deslocamento sobre o conceito de ideologia surge a partir das ideias de Althusser (1970) que, na obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* apresenta uma leitura da teoria marxista, ao que se refere à disseminação e a manutenção dos “mecanismos de reprodução das forças de trabalho” e dos “meios de produção”. Para tanto, Althusser faz uma importante distinção entre “poder de Estado”, “Aparelho (repressivo) de Estado” e “Aparelho (ideológico) de Estado” (op. cit. p. 42), ou seja

[...] enquanto o aparelho (repressivo) de Estado, unificado, pertence inteiramente ao domínio *público*, a maioria dos Aparelhos Ideológicos de Estado [na sua dispersão aparente], releva pelo contrário, do domínio privado. Privadas são as

Igrejas, os Partidos, os sindicatos, as famílias, algumas escolas, a maioria dos jornais, as empresas culturais, etc, etc. (ALTHUSSER, 1970, p. 45)

Portanto, distingue entre “um aparelho (repressivo) de Estado [e] [...] uma pluralidade de aparelhos ideológicos” (op. cit., p.44-45), não necessariamente do Estado, e que somam, ao conjunto dos elementos institucionais (repressivos e de persuasão) sua expressão, distribuídos à sociedade, para compreendermos a amplitude daquilo que não se corporifica, mas funciona em unidade, ainda que aparentemente “dispersada”.

Assim, quanto aos aparelhos ideológicos do Estado, constituídos, em sua maioria do domínio privado, operam sob escala bastante ampliada ao que era apenas atribuído como os seus limites formais, expandindo-se em toda a formação social, em condições, muitas das vezes contraditórias, para “assegurar a reprodução das relações de produção” (op. cit. 53), e não mais marcadas apenas com caráter estatal, mas cumprindo aquele sentido de determinação ideológica, atemporal.

Convicto disso, Althusser formula, dentro de seu entendimento sobre ideologia, um “projeto de uma teoria da ideologia em geral” (op. cit., p. 74), e, “num sentido positivo”, propõe, como “próprio” da ideologia, “ser dotada de uma estrutura e de um funcionamento tais, que fazem dela uma realidade *não histórica*, omni histórica (...) imutável, similar à “proposição freudiana” de “inconsciente eterno (sem história)” (op. cit., p. 75)”.

Nesse sentido Pêcheux articula, na AD, o conceito de “sujeito interpelado pela ideologia”, como o que “mascara a “norma” identificadora” [...] “sob a transparência da linguagem”, de acordo com o “todo complexo das formações ideológicas” (PÊCHEUX, 2009b[1975], p.146).

Dessa forma, ideologia e inconsciente são ligados à condição de constituição dos sujeitos, com estruturas similares em desconhecimento: o sujeito não é senhor de si, visto que é produto de seu inconsciente, como também se constitui interpelado pela ideologia, à qual se assujeita, orientado (sem saber) a

um saber que não é seu, mas que (lhe) é “apropriado” e esquecido.

Portanto, o que se pensa, verbaliza ou silencia, ainda que “eventualmente” em situações de contradição, refletem os conteúdos os quais se identifica – não se constituindo, necessariamente, como um dizer próprio, mas na dominância de uma “formação discursiva” (conceito desenvolvido por Foucault e Pêcheux), da narrativa (universal) alheia, involuntariamente, tomada para si.

Assim, afirma Orlandi (op. cit., p. 46):

Podemos começar por dizer que a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer. Partindo da afirmação de que a ideologia e o inconsciente são estruturas-funcionamentos, M. Pêcheux diz que sua característica comum é a de dissimular sua existência no interior de seu próprio funcionamento, produzindo um tecido de evidências “subjetivas [...] nas quais se constitui o sujeito”.

Pêcheux alude Althusser, que se referia à condição humana, interpelada pela ideologia e sujeitada pelo “apagamento” desse mecanismo de imposição, a produzir “seres ambíguos”: ao mesmo tempo “sujeitos” como também “assujeitados”, seja como “submissão ao próximo”, ou como “reconhecimento mútuo entre sujeitos”, com o fim de aceitação em “garantia absoluta de que tudo está bem”, permitindo a “ambígua” ilusão do “funcionamento” da sociedade, a produzir “os gestos e os atos de sujeição”, sentindo-se livres para “reproduzir” as condições da sociedade, das “relações de produção”, “de exploração”, “de repressão”, “de ideologização”, além das demais práticas de assujeitamento (ALTHUSSER, 1970, p. 111-114).

Trata-se do contexto de alienação, pelos mecanismos da ideologia, em certo sentido vistos, inclusive, como necessários e até “úteis”, considerando a condição utópica do bem comum, para que se estabeleça algum pacto social de convivência, tornando por “natural”, um contrato essencialmente ilusório de igualdade. Disso pressupõe-se que seja possível produzir relativa segurança e

estabilidade à existência.

Portanto, a partir desse conceito althusseriano de “disseminação da ideologia”, Pêcheux inclui, em seu estudo, o contexto histórico e social, o “exterior”, o “externo” como partes decodificáveis da relação da linguagem, local de dinâmicas dos elementos “inter” e “intradiscursivos”, do interior (estrutura) e do exterior (acontecimento) dos discursos: os elementos que são diretamente “da ordem da língua” e aqueles que atravessam a língua, vindos de fora, como “pré-definidos”.

3 Noção de Formação discursiva

O entendimento de “Formação Discursiva” foi apresentado por Foucault em sua obra *Arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 2010[1969], p. 35-44), e aprofundada por Pêcheux, como “componente necessário às formações ideológicas” (MALDIDIER, 2003:39), porém, o ineditismo da autoria da noção tem sido motivo de controvérsia, sendo legado, independentemente, aos dois pesquisadores, por tal formulação do conceito ter surgido quase ao mesmo tempo.

Foucault, ao trabalhar conforme sua abordagem investigativa do “método arqueológico” procurava definir “estratégias” para poder “individualizar conjuntos enunciativos”, o que o levou a “descrever sobre as dispersões”, em busca da “permanência” de “temáticas”, dentro dos “temas incompatíveis”, ou até mesmo que liberassem à “introdução de um mesmo tema em conjuntos diferentes” (FOUCAULT, 2010 [1969], p. 42) de assuntos.

Assim, percebeu que poderia investigar, nos “sistemas de dispersão”, e

[...] descrever essas dispersões; de pesquisar se entre esses elementos, que seguramente não se organizam como um edifício progressivamente dedutivo, nem como um livro sem medida que se escreveria, pouco a pouco, através do tempo, nem como a obra de um sujeito coletivo, não se poderia detectar uma regularidade: uma ordem em seu aparecimento sucessivo, correlações em sua simultaneidade, posições assinaláveis em um espaço comum, funcionamento recíproco,

transformações ligadas e hierarquizadas. Tal análise não tentaria isolar, para descrever sua estrutura interna, pequenas ilhas de coerência; não se disporia a suspeitar e trazer à luz os conflitos latentes; mas estudaria formas de repartição. Ou, ainda, em lugar de reconstituir cadeias de inferência [...], em lugar de estabelecer quadros de diferenças [...] descreveria sistemas de dispersão” (FOUCAULT, 2010[1969], p. 42-43)

Para análise, propõe então um “grupo de enunciados”, com “semelhante sistema de dispersão”, e “sendo possível definir regularidades” (“ordem, correlações, posições, funcionamentos”), e, a partir disso, define o conceito de “formação discursiva” (op. cit., pág. 43), embora afirmasse que “não estava certo” que daria conta, “da cientificidade (ou da não-cientificidade) dos conjuntos discursivos adotados” (op. cit., 43).

Desse modo, Foucault age preocupado em “não negligenciar nenhuma forma de descontinuidade, de corte, de limiar ou de limite” nas “relações entre enunciados” (op. cit., p. 35), entendendo o discurso como “dispersão”. Ao mesmo tempo, busca encontrar “formulações de níveis demasiado diferentes e de funções demasiado heterogêneas para poderem se ligar e se compor em uma figura única”, compreendendo assim, o conjunto dos enunciados.

Para Pêcheux, o conceito de formação discursiva, também foi decisivo. Maldidier, em “A Inquietação do Discurso” (MALDIDIER, 2003, p. 32) escreve sobre o impacto que fez originar esta noção, a partir do texto de Althusser “Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado” (ALTHUSSER, 1970), por relacionar os conceitos de “língua” e de “ideologia”. Segundo a autora

Digamos, em uma palavra, que ele trazia instrumentos intelectuais a todos os que trabalhavam sobre as práticas sociais: de um lado, os aparelhos ideológicos, observados na ótica da reprodução das condições de produção pela classe dominante burguesa, permitiam pensar a materialidade das ideologias tomadas no próprio funcionamento das instituições; de outro lado, Althusser, pelo viés de sua teoria da “interpelação”, propunha uma nova categoria: a de sujeito da ideologia (MALDIDIER, 2003, p. 32).

Para a AD, a noção de formação discursiva é condição de grande importância, afinal permite “compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia”, também liberando ao analista do discurso a “possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso” (ORLANDI, 1999, p. 43).

Por sua vez, Pêcheux sustenta que as palavras “adquirem sentido em referência às posições ideológicas nas quais essas posições se inscrevem” (2009b[1975], p. 147) e, de acordo com o entendimento de Althusser, sobre ideologia, afirma

Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma proposição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um program etc) (PÊCHEUX, 2009b[1975], p. 147).

Ou seja, para Pêcheux, a palavra é naturalmente determinada pelo sentido e o sentido determinado pela ideologia, que “determina”, portanto, “os sujeitos”, conforme as suas “posições ideológicas”, o seu contexto histórico e social.

Além disso, também, nessa relação de dialogia, afirma que “uma mesma expressão pode receber sentidos diferentes” (op. cit., p. 147), de modo que não há à palavra condição de vinculá-la a um sentido “imutável”, definitivo, “literal” (op. cit., p. 147), exatamente devido às condições da ideologia, de suas posições – isso sem falar sobre o que se opera no inconsciente, em relação ao conjunto recalcado e às pulsões, por exemplo.

4 Sujeito e Discurso

O entendimento, na AD, sobre “Sujeito” (do discurso) se liga à estrutura do mecanismo de ideologia, e, dessa forma, faz subentender como aquele que, ao interpretar, se submete e se (as)sujeita, pois “não se pertence”, constituído “pelo esquecimento” que o determina, ou seja

Não há sentido sem interpretação, ou melhor, o fato de que não há sentido sem interpretação, atesta a presença da ideologia. [...] diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar, colocando-se diante da questão: o que isto quer dizer? [...] A evidência do sujeito – a de que somos sempre já sujeitos – apaga o fato de que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. Esse é o paradoxo pelo qual o sujeito é chamado à existência: sua interpelação pela ideologia (ORLANDI, 1999, p. 45-46)

Assim, para dar sentido a si como sujeito, é necessário, de certa forma, que o indivíduo se assujeite de maneira inconsciente às condições de ideologia e de história, que permitirão sua “localização”, como substância individual, ante a existência. Para tanto, é necessário interpretar, dar sentido ao que é exterior (mas que configura o interior, os sujeitos como sujeitos), ao que ele “reduplica”, o que é feito conjuntamente em movimento de “negação de interpretação” (apagamento da interpretação) para que se “naturalize” os sentidos, “colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência” (Orlandi, 1999, p. 46).

Sujeito e Ideologia estão portanto interligados, e como afirma Cavallari (2011, p. 28) “o funcionamento da ideologia não constitui um saber consciente, embora seja condição de existência do sujeito, uma vez que governa o seu fazer e o seu dizer” (p. 28). Assim, durante o processo de pensar e de se “comunicar”, o sujeito falante é atravessado por outras vozes, outros discursos, e é isso que o liga ao mundo.

Também é importante ressaltar que, no campo da AD, a condição de “sujeito”, assim, de acordo com sua relação com a ideologia, é diferenciada das que são propostas pela sociologia, ou pela psicanálise ou ainda pela filosofia, ainda que a AD, em vários momentos, se utilize de referenciais destas ciências. Assim, postula Paul Henry (1997, p. 33) que, se para Althusser, o sujeito do discurso é “a impossibilidade de escapar da ideologia” [...] “para Lacan, Foucault e Derrida” o sujeito se refere a uma impossibilidade “de escapar do jogo da ordem do signo”, ou da “ordem do inconsciente”.

Essa relação do homem “sujeito do discurso”, ligado à ordem externa, seja como signo ou como ideologia, atesta sua natureza de substância que não é de todo autônoma, mas influenciada e regulada por condições de ideias – sejam elas fragmentadas ou incompletas ou pré-concebidas — de sua cultura, de sua história, de sua sociedade, muitas vezes até contraditórias, e que são tomadas e reivindicadas como próprias do sujeito-falante.

Para Cavallari (2011, p. 31) comentando Pêcheux, “o sujeito de linguagem não é posto como origem única do seu dizer, mas como efeito do significante, daquilo que o representa e que foge ao seu controle”, e que se materializa nos dizeres, desnudando uma condição polifônica, de sujeito dividido através de saberes conscientes, semi-conscientes e inconscientes e que reduz, reproduz, conclui, reflete, medeia e interpreta um universo ao mesmo tempo seu e dos (O)outros.

Cabe reforçar que a condição de “assujeitamento” à qual se submetem, inconscientemente, os indivíduos, necessariamente faz aderirem à posições ideológicas, que promovem suas identidades.

Assim, produzidos na “discursividade” pela determinação ideológica (ORLANDI, 1999, p. 43) inevitavelmente relacionamos o que se entende como sujeito àquilo que ele (re)produz (embora não possamos reduzi-lo a isso), temos o que é entendido como “formação discursiva”, como consequência dos efeitos da produção de sentidos, “determinando o que pode e o que deve ser dito” (op. cit., p. 43), “as regras anônimas que definem as condições de existência dos acontecimentos discursivos” (GREGOLIN, 2001, p. 17), materializados como Interdiscurso e Intradiscurso.

5 Interdiscurso e Intradiscurso

Ao expressar a “problemática” sobre a AD como um dispositivo não de “tradução de um enunciado em outro”, mas de “*interpretação*”, Teixeira torna claro o entendimento desta palavra e cita Pêcheux (1984, p.15-16) ao afirmar que

a análise de discurso não pretende se instituir em especialista da interpretação, controlando o sentido dos textos; ela quer apenas construir procedimentos que exponham o olhar-leitor à opacidade da relação discursiva entre sintaxe e léxico com efeito de interdiscurso, que se apresenta no enunciado sob a forma do não-dito, aí emergindo como discurso-outro, discurso de um outro ou discurso do Outro.

Assim, temos como importante o desvelamento desse(s) (O)outro(s) do discurso, que nem sempre se apresenta(m) materializado(s), sendo referido(s) em não-dito(s), mas que produzem os seus efeitos interdiscursivos, em fazer convergir alguma sua ideologia e posicionamento por meio da opacidade, em relação ao “enunciador”, em sua condição de heterogeneidade, incompletude e contradição.

Tratamos, portanto, sobre a noção de “interdiscurso”, que é fundamental para compreender o procedimento de análise dos enunciados do corpus desta pesquisa. Assim, conforme formulação de Pêcheux, “interdiscurso” é o conceito que designa o espaço “externo” ao homem, no sentido que não lhe pertence, ocorrendo como efeito de uma relação à qual se filia, por motivações desconhecidas. Portanto, interdiscurso é

o “exterior específico” de uma FD enquanto este irrompe nesta FD para constituí-la em lugar de evidência discursiva, submetida à lei da repetição estrutural fechada: o fechamento da maquinaria é pois conservado, ao mesmo tempo em que é concebido então como o resultado paradoxal da irrupção de um “além” exterior e anterior (PÊCHEUX, 1997[1969], p. 314).

O exterior surge como memória que é (inconscientemente) “apropriada”, sem que se faça distinção de autoria. Pelo apagamento esse exterior se associa às “memórias” pessoais, permitindo que, no instante do dizer, tudo faça sentido como experiência de um processo singular, em que o objeto simbólico reproduz como inteligível, interpretável ou compreensível (ORLANDI, 1999, p. 26) – ainda que emanem contradições, ultrapassando o “campo das aparências”.

Constituinte das “condições de produção do discurso”, das quais a “circunstância da enunciação” é parte o interdiscurso, é entendido como “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (ORLANDI, 1999, p. 31),

como elemento que se manifesta, no encadeamento do processo discursivo, de modo a “fornecer” outros “pré-construídos” (PÊCHEUX, 1997[1969], p. 230).

Segundo Gregolin (2001, p. 18), o significado de “*interdiscurso*”, um dos principais elementos que fundam a obra de Pêcheux

[...] não está nem na designação banal dos discursos que existiram antes, nem na ideia de alguma coisa em comum a todos os discursos. Em uma linguagem estritamente *althusseriana*, ele é definido como *o todo complexo* que domina as formações discursivas [...] Em outras palavras, o interdiscurso designa o espaço discursivo e ideológico no qual se desenvolvem as formações discursivas em função de relações de dominação, subordinação, contradição (GREGOLIN, 2001, p. 18)

Nesse sentido está diretamente relacionado à ideologia, como “algo que vem mais forte”, seja “pela história”, seja pela “memória”, e que “traz em sua materialidade os efeitos que atingem esses sujeitos, apesar de suas vontades”, falando antes e independentemente (ORLANDI, 1999, p. 32).

Desse modo, o dizer do sujeito remete a outros dizeres em processo de mediação, como também buscando um sentido de completude do que se diz, mas que, inevitavelmente, por faltar controle ao sujeito enunciador (já que é constituído pelo inconsciente), acaba redundando em contradição, em equívoco, a somar, inclusive, esse dito ao dito do(s) (O)outro(s), de quem se apropria e também se assujeita.

No intrincamento entre estrutura e acontecimento, conjuntamente ao conceito de interdiscurso, temos a definição da condição *intradiscursiva*, como a “relação” entre “o que se está dizendo” e o “já-dito” (o interdiscurso), ou seja, entre a “formulação”, a “atualidade” do sentido e a sua “constituição”, “aquilo que sustenta a possibilidade de todo o dizer”, a “memória”, “aquilo que determina a formulação” (ORLANDI, 1999, p. 32-33).

Em *Les vérités de la Palice (Semântica e Discurso)*, no capítulo “A forma-sujeito do discurso”, Pêcheux complementa a definição destas duas condições integrantes do enunciado, comparando-as. Assim,

[...] diremos que a forma-sujeito (pela qual o “sujeito do discurso” se identifica com a formação discursiva que o constitui) tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, *ela simula o interdiscurso no intradiscurso*, de modo que o interdiscurso *aparece* como o puro “já-dito” do intra-discurso, no qual ele se articula por “co-referência” (PÊCHEUX, 2009b[1975], p. 145-168).

Ainda esclarece o autor, quanto ao termo “co-referência”, como o “efeito de conjunto pelo qual a identidade estável dos “referentes” [...] se encontra garantido no fio do discurso”; exemplifica, na “realização” do “fio do discurso”, conforme “o mais visível dos mecanismos linguísticos”, a “*anáfora*”, a figura de linguagem que gera repetição, produzindo efeito de ênfase de alguma ideia, e normalmente empregado na poesia (op. cit., p. 154).

Finalmente Orlandi (1999, p. 33) destaca a distinção entre interdiscurso e intertexto, de modo que, enquanto no interdiscurso temos “todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” através das filiações às “redes de sentidos”, na influência da ideologia e do inconsciente, no intertexto, temos unicamente “a relação de um texto com outros textos”, onde “o esquecimento não é estruturante”.

Capítulo 2 – Psicanálise: alguns conceitos

6 Introdução - Noções sobre Psicanálise

Neste capítulo revisamos alguns conceitos que atravessam a AD (a somar à “tríplice aliança”: linguagem, ideologia e psicanálise), e procuramos, especialmente, aprofundar o conceito de sujeito do desejo, em sua constituição como aquilo que está "entre o querer consciente e o desejar inconsciente", numa relação que busca resolver o enigma entre o "Eu-ideal" e o "Sujeito" do inconsciente.

Para tanto, mobilizamos conceitos da psicanálise sobre essa noção de subjetivação, o que auxiliará à compreensão dos sentidos e dos processos de significação que compõem o *corpus* desta pesquisa.

Dentre os termos estudados, iniciamos pela definição freudiana de inconsciente, como também as noções de demanda e desejo (tocante ao *desidero* freudiano), além do entendimento lacaniano de inconsciente (“estruturado como linguagem”), seguindo a outros seus pressupostos, como o estágio do espelho, e demais conceitos lacanianos no processo de construção da concepção do Outro, conforme as modalidades tratadas nesta pesquisa, ou seja: o “pequeno outro”, o “grande Outro”, o “objeto *a*”, a partir da dialética do Senhor e do Escravo, de Hegel, até chegar ao terceiro momento da clínica de Lacan, baseado nesta dialética, e que se refere à “vontade de gozar”.

7 O Inconsciente freudiano

Conforme o paradigma freudiano, o inconsciente é definido como aquilo que “não permite reduzir o psiquismo à consciência”, e que também não pode ser compreendido como uma “segunda consciência”, mas como “sistema que possui conteúdos, mecanismos e, talvez, uma energia específica” (LA PLANCHE E PONTALIS, 2001, p.236).

Em sentido amplo, o inconsciente é “aquilo” que também faz parte de nossa essência, como lógica, inteligência, linguagem, ligada dinamicamente a impulsos e desejos, mas que não temos como acessá-la, tratada como lugar (ou condição) desconhecida.

No artigo intitulado “Algumas observações sobre o conceito de Inconsciente na Psicanálise” (2004[1914], p.83-89), Freud propõe, a partir do “sentido tópico” de inconsciente que

[...] designemos como “consciente” apenas uma representação que está sendo percebida e que está presente em nossa consciência [...] em contrapartida, todas as representações latentes que tenhamos motivos para supor que existam na dimensão psíquica – como era o caso da memória – serão denominadas “inconscientes”. Uma representação inconsciente é, portanto, aquela que não percebemos, mas cuja existência admitimos, com base em outros indícios e evidências

Assim, temos esse “conjunto” de representações percebidas como existentes mesmo que “desconhecidas”: determinadas pelas “pulsões” (*Trieb*, estímulos), buscam insistentemente o seu o acesso à superfície, a exercer “uma pressão contínua em direção ao consciente” (FREUD, 2004[1915], p.181), sendo possível conhecê-los por meio dos lapsos, dos atos falhos, dos sonhos, chistes e sintomas (FREUD, 1969[1909], p.18).

Disso decorre a noção de “descentramento”, afinal, a partir da definição de inconsciente freudiano, já não é mais possível ao homem afirmar – nas palavras de Freud — que “é o senhor de sua casa”: sua consciência deixa de estar constituída como centro de seu eu, pois há “aquilo” que invariavelmente opera e prepondera, mesmo sendo barrado. “Aquilo” que se faz existir trabalhando em desejo, ainda que reprimido e recalçado pela cultura e pela civilização, mas sempre assomando em sua coerência diversa e misteriosa.

A partir desse conceito, seguimos à situação do ser humano – como ser interpelado pelo desejo (de saber); está, assim, "constituído com o enigma que impele o sujeito a saber", como afirma Quinet, um sujeito que "é patológico por

definição [...] afetado pela estrutura que obedece a uma lógica: os significantes que o determinam e o gozo do sexo que o divide, fazendo-o advir como desejo" (QUINET, 2003, p.16-17).

Temos, portanto, a estrutura do homem constituída em linguagem, seja consciente – conforme os significantes que se atualizam e se encadeiam em sentidos; seja mancando no universo barrado de seu inconsciente, difuso, incontrolável, cindido, entre o mundo das pulsões e o da linguagem (por meio da qual não se consegue tudo dizer). Assim, o humano, recalcado, barrado, se apresenta como sintoma, como desejo e como lógica, “cogito”, buscando, a todo tempo, entendimento ao seu existir.

8 Demanda e Desejo

Sucedendo ao conceito freudiano de inconsciente, passamos a Lacan, nos desdobramentos destes conceitos, tratando sobre o que se entende como demanda e desejo. Assim, segundo Fink (1998, p.20), existem, na teoria lacaniana, dois níveis de fala, relacionados ao sujeito: "a fala do eu", relativa ao "corriqueiro", àquilo que "conscientemente pensamos e acreditamos sobre nós mesmos", e também há o que é entendido como "algum outro tipo de fala", surgido "de algum outro lugar, alguma outra instância que não o eu", relacionado ao inconsciente. Segundo Quinet, esse lugar também é representado a partir de um furo, algo perdido, algo que não fora satisfeito. Assim,

O postulado fundamental da psicanálise diz que a estrutura do sujeito se organiza a partir de um furo [...] correlato ao conceito do objeto perdido [...] o que implica que aquilo que poderia dar satisfação ao sujeito é perdido desde sempre como condição necessária ao desejo, que por definição é insatisfeito (QUINET, 2003, p. 87).

Trata-se da busca de algo desconhecido, perdido, original, constituinte e representante de (suposta) satisfação, e que nunca efetivamente será alcançada, a não ser como mera lembrança ou condição temporária, fulgaz,

efêmera, transitória, e devido a isso, sempre renovada em desejo, diretamente relacionada ao desconhecido, e que insistentemente retorna e exige respostas.

O sujeito, assim, surge se estabelecendo como aquele "realizado no forjamento de vínculos" na cadeia dos significantes, e não apenas como "sedimentação de sentidos [...] mas também como ligações entre os significantes" (FINK, 1998, p. 101), fazendo com que ocorra um "reinvestimento" em memória da provável "primeira satisfação" (QUINET, 2003, p. 88), numa busca de perenidade e de completude, a contentar o seu vazio, sua falta, seu desejo, e que só encontra solução ou fim com a morte.

Assim, a partir da falta primeira, original, demandada e virtualmente suprida, "conduzida ao seu objeto de satisfação", temos materializado o conceito de **desejo**, entendido como o vetor que "direciona" esses significantes, procurando "saciá-los" (QUINET, 2003, p. 88).

Lacan aprofunda o entendimento freudiano de "desejo" (*Wunsch*), que estava relacionado a uma "imagem de vivência de satisfação [...] resultante da necessidade" (LA PLANCHE E PONTALIS, 2001, p. 114); "colocando a noção de desejo em primeiro plano", ao "distingui-la" das concepções de "necessidade" e de "demanda", concluindo que esse sentimento "nasce *entre* a necessidade e a demanda", embora não esteja ligado a nenhum deles: não está ligado ao objeto "real e específico para satisfação" de necessidade, e tampouco se relaciona como "falta formada", que se dirige ao outro (demanda) (op. cit., 114). Assim, ainda para distinção

[...] o desejo nasce da defasagem entre a necessidade e a demanda; é irreduzível à necessidade, porque não é no seu fundamento relação com um objeto real, independente do sujeito, mas com a fantasia; é irreduzível à demanda na medida em que procura impor-se sem levar em conta a linguagem e o inconsciente do outro, e exige ser reconhecido por ele (LA PLANCHE E PONTALIS, 2001, p. 114).

Está, assim, predeterminado em linguagem (realizado numa "cadeia de significante do inconsciente"), e materializado, formalizado, socialmente como

"ex-sistência", existência externa ao sujeito, acessível ao erro, ao lapso, à falha — o que o singulariza, como natureza de incompletude, podendo irromper, este inconsciente (desejante), a qualquer momento, junto ao seu querer (QUINET, 2003, p. 16).

Para Teixeira (2005, p. 92), esse ser, sujeito do discurso, "não é nem sujeito-mestre, capaz de separar-se de seu outro, nem sujeito-assujeitado, capaz de unir-se, sem resto, a esse outro, ou seja, ele não é a origem de seu dizer, mas também não está irremediavelmente aí diluído".

9 O *desidero* freudiano

Apresentamos aqui, a concepção de sujeito desejante (o "*desidero* freudiano"), conseqüente do cogito cartesiano, que identifica o homem pela razão (*cogito, ergo sum*). Observamos, assim, no mesmo ser, duas condições diversas, ou seja, o que pensa e o que existe, conforme afirma Quinet (2003, p. 13):

[...] para Descartes o sujeito está no pensamento "Lá onde penso eu sou"; para Lacan, relendo Freud, o sujeito está no pensamento como ausente, como pensamento barrado. Lá onde penso, eu não estou, eu não sou. O Sujeito como efeito da articulação significante é o sujeito do pensamento inconsciente [...] em Descartes a certeza do sujeito é apreendida através da dúvida e, para Freud, como vimos, a dúvida que aponta o lugar de um branco, que surge no pensamento, nos fornece a certeza de que aí se encontra o inconsciente como pensamento ausente [da consciência].

Assim, enquanto para Descartes, o sujeito era localizado no *cogito* (pensamento), e a partir disso fundado como ser existente, real, consciente, "substantificado" para efetuar a construção de si, presentificado em seu querer (ou seja, senhor de si), no "lá onde eu penso eu sou", no contexto lacaniano, o sujeito contemporâneo é definido tão simplesmente pela razão de seu desejar, que opera sobredeterminado o sujeito.

Portanto, onde o sujeito pensa, não é; ou é, mas enquanto "inconsciente estruturado como uma linguagem" (LACAN, 1988[1964], p. 193), tratado como lugar barrado, recalcado, indeterminado, "censurado", e que só é sem pensar,

em seu gozo, conforme a lei de seu desejo, "efeito do pensamento inconsciente" (QUINET, 2003, p. 13).

Trata-se de um ser passível de equívoco, exatamente devido ao furo primordial, por buscar aquilo que não sabe o que é, "andando no escuro", ávido para suprir e preencher o desconhecimento instalado em seu ser, fonte de seu desconforto e de sua angústia, entendido como desejo.

Está estruturado a partir de "um oco", de uma "falta-a-ser", ao contrário do "vir-a-ser" de Descartes. Completa Quinet (2003, p. 15) que esse indivíduo está para a "falta constitutiva do desejo, de ser e de ter aquilo que jamais terá e jamais será". Temos, assim, o sujeito estabelecido como substância do/no desejo, que existe conforme o "cogito" freudiano, manifestado como "desidero" do inconsciente, "não da desrazão e sim da razão inconsciente", com sua "lembrança apagada", com "esse significante que falta" e "esse vazio de representação" por onde "se manifesta o desejo" (QUINET, 2003, p. 12-13).

10 Hegel e a Dialética do Senhor e do Escravo

Para conceituarmos as modalidades do "outro" na psicanálise, julgamos importante identificarmos historicamente o entendimento desta palavra, descrita originariamente por Hegel, em sua obra *Fenomenologia do Espírito*, onde inaugura este conceito dentro da filosofia, e que, mais tarde, será retomado por Lacan para estruturar sua teoria sobre o desejo e o gozo.

Hegel, no capítulo quarto da *Fenomenologia*, intitulado "Consciência de Si – A verdade da certeza de si mesmo", no item A, intitulado "*A verdade e a certeza de si mesmo*", apresenta a "Dialética do Senhor e do Escravo", com o subtítulo "independência e dependência da consciência de si: dominação e escravidão", para definir e tratar da luta do desejo de reconhecimento de si pelo outro, a partir da relação entre o Senhor e o seu Escravo.

Considera, assim, o entendimento do outro como a "consciência-de-si" em reconhecimento a incluir a "consciência-de-si vinda de fora", e que, no entanto,

se constitui como a mesma consciência, ou seja, "a si mesmo, visto no Outro", de modo que há supressão da própria pessoa na Imago do "Outro", para não se confundir com a representação de si, duplicada em representação de si e do outro, ou seja, com um outro negativo.

Assim, na "Dialética do Senhor e do Escravo", temos a consciência do Senhor - o homem livre, corajoso, consciência-de-si — a dialogar com a consciência do Escravo, objeto "inessencial", numa relação onde o Escravo também se estabelece numa "consciência-de-si" que, por sua vez, implica em ver-se como serviçal, para a total submissão ao seu Senhor.

O senhor, enquanto "consciência-de-si" se vê na ilusão social como desobrigado em lidar com a natureza, devido ao seu "*status*" de quem comanda. Assim, "transfere" a sua exigência de sobrevivência ao escravo, que, por sua vez, inclui e aceita, como "obrigação", tal "desobrigação" de seu Senhor.

O Escravo, aparentemente sem opções, se permite sucumbir à compulsoriedade de lidar com o que lhe foi "obrigado" (ou auto-desobrigado pelo seu Senhor), e soma em angústia na sua lida com mais essa tarefa, pois sabe que terá, por causa disso, de vencer e sobreviver a dois duros desafios: submeter-se à natureza, orgânica, dura, de sua realidade física, em necessidade de sobrevivência, como também deverá se render aos caprichos de seu Senhor, trabalhando pelos dois, eis sua percepção em relação a si e ao Outro.

Portanto, "sem saída", acaba por dar curso às suas contingências, transformando a natureza e, conseqüente de sua experiência e do aprendizado, inevitavelmente também acaba se tornando livre de seu medo, de seu "fantasma", visto que dá conta do meio, produz alimentos, modifica o ambiente, se protege do frio e do calor etc. Enfim, continua vivendo e dominando aquilo que poderia lhe oprimir.

Ao mesmo tempo, também não frustra o seu Senhor, visto que desempenha o mesmo papel duplamente, alcançando o "esperado" em cuidados, também, para que o "escraviza"; ante o papel social de Escravo, se regozija, portanto, em reconhecimento "para-si".

Entretanto, do processo que ratifica a posição do Senhor como "Senhor", e do escravo como "Escravo", surge uma novidade a sintetizar essa dialética: do trabalho e da disciplina são gerados conhecimentos e desmitificados alguns (pre)conceitos. Ou seja, a consciência do Outro, na correlação entre Senhor e Escravo, produz conclusões em ambas as partes, fazendo desvelar a (falsa) co-dependência, a ilusão implicada: e disso se afigura a inversão de papéis, pois o Senhor (incapaz, em sua situação de gozo, de dominar a natureza) na verdade é dependente do Escravo, talvez mais do que seria suportável em sua posição; inversamente, o escravo não é tão dependente do senhor, como supunha.

Assim, cabe unicamente ao Escravo, através de seu reconhecimento da "autoridade" de quem supõe ser seu Senhor, legitimar ou não a manutenção dessa posição simbólica do Senhor como "autoridade de poder". O escravo tem a potência, assim, de se tornar autônomo e atravessar a "tirania", tanto da situação de sofrimento existencial frente à dureza do trabalho, quanto de sua subserviência perante o seu Senhor — visto que ninguém pode dominar ou escravizar a vontade de seu espírito.

Diante desses argumentos, deixa o estágio "ser-de-si" para o "ser-para-si", conforme passa do "medo da morte" para a "consciência do servir" ou do "serviço", relativo ao autoconhecimento pelo trabalho, no real, em-si.

A consciência do outro, é revelada, assim, como uma percepção real do outro propriamente dito; essa percepção é impossível, só pelo caráter dinâmico e subjetivo da natureza dos indivíduos — como também de si; aqui temos, ao máximo, uma ilusão em relação ao próximo, conforme nosso pessoal e subjetivo referencial de "captura" e de "simulação" da natureza externa, mas

que não necessariamente possa condizer com a realidade, mas apenas com a nossa construção de verdade.

Dentro dessa dinâmica de percepção e de inter-relação fazemos um parêntesis, para ressaltar o que Foucault entende como "efeito do poder disciplinar", que "produz em vez de destruir". Assim, em *Microfísica do poder*, observa que

A ação sobre o corpo, o adestramento do gesto, a regulação do comportamento, a normalização do prazer, a interpretação do discurso [...] tudo isso faz com que apareça, pela primeira vez na história, essa figura singular, individualizada – o homem – como produção de poder, [afinal, (...)] saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder" [p.xx-xxi] [como é o caso do Escravo, que, ironicamente, se empodera em relação ao "seu" senhor – grifo meu]. (FOUCAULT, 1979)

Ou seja, dentro das constituições de saber, implicadas "em relação ao outro objeto", Hegel observa que a percepção apreendida sobre outro, na verdade se trata de um entendimento pessoal, não percebido e significado como tal, mas como percepção separada ao conceito de si.

Tomando o devido cuidado para não relativizar este conceito de saber-poder, de certa maneira podemos dizer que, se tratando de lugares-significados, o Senhor não é tão senhor, do mesmo modo que o Escravo não é tão escravo, talvez, ao máximo, o tanto quanto acreditam que são, ou que devam ser.

Dessa dinâmica resulta a confluência entre o querer/desejar pessoal e o querer/desejar dos outros, mediados e hierarquizados também relações de trabalho. Distingui-los, sustentá-los, domá-los, talvez seja o grande desafio.

Assim, observa Lacan, em *Escritos* (LACAN, 1995[1966], p. 123) que:

A satisfação do desejo humano só é possível se mediatizada pelo desejo e pelo trabalho do outro. Se, no conflito entre o Senhor e o Escravo, é o reconhecimento do homem pelo

homem que está em jogo, é também numa negação radical dos valores naturais que ele é promovido, ou seja, que se exprime na tirania estéril do senhor ou na tirania fecunda do trabalho.

O outro, dessa maneira, inscrito como apenas uma mera representação pessoal, pode ser trabalhado tanto num papel objetual, alienante, em negação aos direitos naturais (onde todos os homens são iguais, e não há suportabilidade do conceito de "escravidão"), como também seguir em processo fecundo pela transformação, o que não deixa de ser também um processo tirânico, mas que, por via torta, impele à evolução, através da imposição impiedosa e irracional da natureza, que exige trabalho para ser domada.

11 Os Outros Lacanianos

Do conceito hegeliano, a partir da "Dialética do Senhor e do Escravo", passamos ao de "outridade" psicanalítico, aprofundado por Lacan a partir de um seminário de Alexandre Kojève, conforme contextualiza Quinet (2003, p. 91):

De janeiro de 1933 a maio de 1939, Kòjeve fez um seminário na École Pratique des Hautes Études ao qual Lacan assistiu, tendo sido marcado por essa leitura no que diz respeito à teoria do desejo, mas não só. Retomando algumas teses hegelianas, Lacan as trouxe para a teoria psicanalítica, fazendo surtir vários efeitos de significação que a renovaram. Uma dessas teses é bem conhecida: “a palavra é o assassinato da coisa”, que se encontra na origem de uma das bases linguísticas da teoria lacaniana, ou seja, a de que a incidência do significante faz a coisa desaparecer.

Apresentamos o contexto histórico da releitura de Hegel para a teoria lacaniana por julgarmos que, desse modo, amplia, em muito, sua significação, inclusive quanto aos seus desdobramentos quando da “vontade de reconhecimento” (primeiro momento na clínica de Lacan) ocorre a mudança para o “distanciamento de Hegel” – pela “vontade de dizer” (ainda na primeira clínica de Lacan) –, até já à segunda clínica de Lacan – a “vontade de gozar” (FORBES, 2012, p. 167).

A seguir, conceituamos quatro, das cinco modalidades de "outros", formuladas por Lacan, e que operam junto aos processos de desejo e de alteridade, no subjetivismo do ser humano e em sua relação com o mundo, participando para organizar o sujeito, a partir do inconsciente (QUINET 2012, p. 7). São os conceitos trabalhados nesta pesquisa: o "pequeno outro", o "grande Outro", o "objeto *a*" e o "Outro do laço social" (que compreende "O discurso do Capitalista").

Ressaltamos também que não faremos uso, ostensivamente, para análise dos excertos deste corpus, de todas as modalidades elencadas. Entretanto, entendemos como importante conhecê-las em suas particularidades, para que possamos distingui-las dentro do *corpus*, alcançando seus contrastes e ampliando em possibilidades de desconstrução e de compreensão quanto às representações de escola/estudo.

11.1 O "pequeno outro"

O conceito do "pequeno outro" (doravante "outro") trata "do semelhante", do "rival", daquele que se encontra como "par no estádio do espelho", aquele "que está diante de mim, que é meu semelhante, ser humano como eu" (op. cit., p.7), e que ocupa o lugar imediato, não como objeto, mas como ser que se relaciona com o imaginário nos processos de transferência.

Relativo ao entendimento do pequeno outro, temos sua constituição ligada ao "estádio do espelho", processo que ocorre na criança entre os seis e os dezoito meses, aproximadamente, quando ela passa a construir uma percepção de "antecipação" de si, como promessa de sujeito e como substância individual. Este processo deriva da condição especular, quando a criança inicia a comparar os outros e a si, rumo a um processo de alteridade, por meio da construção de "uma identidade alienante" (LACAN, 1998[1949], p. 100), proveniente da "reduplicação da realidade" percebida.

Afirma Lacan, quanto ao "estádio do espelho", que:

[...] o filhote do homem [...] já reconhece não obstante como tal sua imagem no espelho" [refletindo (...) uma série de gestos em que ela experimenta ludicamente a relação dos movimentos assumidos pela imagem com seu meio refletido, e desse complexo virtual com a realidade que ele reduplica, isto é, com seu próprio corpo e com as pessoas, ou seja, os objetos que estejam em suas mediações" (LACAN, 1998[1949], p. 96)

O estágio do espelho é entendido, portanto, "como uma identificação", "transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem", que organiza seu corpo despedaçado, de modo que, nesse "complexo virtual", "reduplica a realidade", "assumindo uma imagem", também entendida como "[Eu]-ideal" (op. cit., p. 97).

Para Lacan a imagem especular é "mais constituinte do que constituída", pois "congela", como conhecimento, o que é posto aos olhos, estabelecendo ligações imaginárias, sejam de alienação, ou como suporte a ser animado pelo homem. Assim, a imagem opera mais como "um ponto de referência", para construção de "relações imaginárias" ou de "alienação" dos referenciais de "eus" fragmentados, anteriormente experienciados, do que como um projeto do futuro sujeito, com o fim de lhe servir como instrumento ao desenvolvimento de seu processo de maturação.

Afirma o autor que, "a miragem de maturação" [...] "lhe aparece num relevo de estatura que a congela, e numa simetria que a inverte, em oposição aos movimentos que ele experimenta animá-la". A criança, nesse estágio evolutivo, ainda sob "impotência de suas funções motoras", dependente da mãe, tendo o mundo e si como objetos fragmentados, consegue finalmente alcançar e reconhecer, como sua, a imagem no espelho, por meio dessa "identificação", além dos objetos à sua volta.

O estágio do espelho também se liga ao Mito de Narciso, jovem que se perde apaixonado pela beleza do "ser desconhecido" surgida no espelho d'água – ilusão e reflexo de sua própria pessoa. Quando Narciso resolve tomá-lo para si a imagem daquele ser, se jogando em abraço ao espelho d'água, ela desaparece, dando lugar à sua morte (senão à morte de ambos...), mas não

antes de descobrir que a imagem que tentara abarcar era tão e somente a sua pessoa refletida.

Quanto ao mito de Narciso, afirma Quinet:

O mito mostra a conjunção do amor e da morte, revelando a base narcisista do amor: amo a mim mesmo através do outro, amo o outro eu mesmo [...] o imaginário é o registro da consciência e do sentido que faz com que o homem se julgue um eu – o que é efetuado (sem que ele saiba) através da identificação com o outro (QUINET, 2012, p. 11).

Da mesma forma, revela-se a luta de prestígio (citada por Hegel, em “Dialética do Senhor e do Escravo”), configurada por Lacan como “engodo”, a partir do imaginário, na projeção do espelho. Afinal, se idealizo e projeto o meu eu na imagem do outro, de modo que ele represente o meu ideal de eu (o qual não acesso), então, de alguma forma, preciso reestabelecer um equilíbrio, em “combate”, dentro das leis da cultura, em relação à minha parte corporificada, para que não haja “desvantagem”, “desequilíbrio” nessa relação.

Essas ações são desencadeadas, assim, pela ordem do imaginário, que “antepara o inconsciente”. Ainda afirma Quinet (2012, p. 16) que

O imaginário do olho da consciência é uma cortina à determinação do simbólico; [...] Eu, como consciência, lido, rivalizo, desejo e brigo com os outros meus semelhantes, desconhecendo o Outro do inconsciente, que me determina como sujeito

Ou seja, se resume ao que percebemos como consciência, e que investimos em relação ao “outro”, mas que, na verdade é representação, determinada pelo simbólico, a partir de uma condição cultural, externa, e que nos “antepara”, para servir como “suporte” ao que veremos no próximo conceito lacaniano, sobre o “grande Outro”.

11.2 O grande Outro

Temos, no grande Outro a transição da ordem do imaginário, para a ordem do simbólico, em que está contida toda expressão de cultura e lei de nossa civilização. Afirma Quinet, que

O grande Outro é o conjunto de significantes que marcam o sujeito em sua história, seu desejo, seus ideais – eles sustentam suas fantasias inconscientes e imaginárias. Eis a alteridade descoberta por Freud, a qual arranca o sujeito do centro do psiquismo, na medida em que o sujeito não é autônomo e determinante, e sim determinado pelo que se desenrola no Outro do inconsciente (QUINET, 2012, p. 24).

A partir dessa alteridade que desloca o sujeito de seu centro, se define, na psicanálise, uma "heteronomia radical", um governo de todos que não o eu (seu oposto seria "autonomia"), compreendendo repertórios e estofos de cultura os mais ancestrais imagináveis, de autorização, de negação, de histórias de vidas, marcas em sobrenomes, modos, pensamentos, em significantes recalcados, em "marcas" que sustentam um governo não de si, mas dos (seus) outros.

Para Lacan *apud* Quinet (2012, p.25), a presença do Outro trabalha numa "posição de mediação em relação a meu próprio desdobramento de mim comigo mesmo, como também com o meu semelhante", de modo que, no outro, "encontra-se o eu ideal", que "se espelha no eu sem nunca conseguir se igualar, pois ele, o eu ideal, é constituído pelos ideais do Outro", os significantes de nossa cultura, de nosso contrato social, de nossa civilização.

Fink (1998, p. 20) afirma que o Outro "está relacionado" ao "outro tipo de fala" que não "a fala do outro", do próximo, mas relativa ao inconsciente. Trata-se do universo linguístico "que nos precede" e que nos sucederá, após nossa morte (p.21), como também "os discursos e os desejos dos outros à nossa volta, na medida em que estes são internalizados" (...) "como corpos estranhos, em certo sentido" (p. 28).

Trata-se de uma "troca", que permite com que o homem se inscreva na civilização, se diferenciando, pela linguagem, de qualquer outro animal existente. E, a partir do momento quando o homem integra a linguagem e "se apropria dos significantes" (QUINET, 2012, p. 28), ele vê ser organizado seu mundo simbólico, com a "inclusão do Nome-do-Pai", da Lei, do "Ponto de Basta", no significante Outro, o que definirá sua estrutura como psicótica, neurótica ou perversa.

11.3 O objeto *a*

Esta modalidade do outro, definida por Lacan como "objeto *a*", considerada, por Fink (1998, p. 107) como "a principal contribuição de Lacan à psicanálise", trata daquilo que

[...] não é corpóreo, localizável, mas que se localiza como gerador de desejo e de satisfação, correspondente ao "primeiro objeto de desejo [...] que viria no lugar do objeto perdido de uma primeira e suposta satisfação completa (QUINET, 2012, p. 34).

Fink comenta que, consistindo "o primeiro objeto imaginário" o "eu", tal produção advém de "sedimentações", tanto de imagens próprias, "do próprio corpo do indivíduo", quanto de investimentos reflexos das outras pessoas. Tais "cristalizações" de imagens são definidas, por Lacan, não como "instâncias", mas como "objetos" investidos de libido, "catexizados", ao nível imaginário, e definido como "objeto *a*" (FINK, 1998, p.108).

Trata-se, assim, daquilo que é da ordem do real, que recebe investimento de energia do sujeito e o afeta, estando classificado, portanto, como suficiente para "satisfazer ou provocar os desejos" de quem o percebe como tal, se tratando de qualquer objeto enquadrado como potente substituto para atenuar a angústia da falta.

Para Quinet, não se trata de qualquer "objeto nomeável", por não consistir "da ordem do significante". Também afirma não se tratar de concretudes, de

objetos que tenham “algum aspecto”, pois, do mesmo modo, “não é da ordem do visível”. E complementa:

Ele não pode ser visto nem falado, pois não tem consistência. Não tem nem a materialidade das palavras com seu material significativo, nem a forma dos objetos físicos, que podem ser medidos e pesados. Ele não é nem simbólico, nem imaginário. É da ordem do real. O objeto *a* afeta o sujeito. E sua única consistência é lógica (QUINET, 2012, p. 33).

Afirma o autor que esse "objeto qualquer" pode, inclusive (e normalmente), ser "o seu semelhante, pequeno outro, que ocupa para o sujeito o lugar do grande Outro do amor", ou qualquer outro objeto que venha receber investimento de energia libidinal, para satisfazer seu desejo.

Quanto a essa “energia investida”, entende-se como “pulsão” aquilo que cobra "satisfação através do objeto" e que “retorna ao sujeito trazendo satisfação” (op. cit., p.38) – qualquer que seja a maneira como se significa esta palavra, podendo incluir, inclusive, a dor – em sentido oposto a tudo aquilo que o senso comum denomina como agradável, gozoso.

O investimento de pulsão, normalmente se liga aos sentimentos/movimentos de construção ou de destruição, às demandas de organização e de desagregação, e que na psicanálise encontram representantes conforme os mitos gregos de Eros e Tânatos (Freud foi quem primeiro formulou este conceito), deuses do amor e da morte, e que simbolizam “o desejo e o seu para-além”, ligados, na pulsão, através do desejo de gozo.

Mais tarde, Lacan acrescenta o termo “gozo” ao conceito, pois "implica a ausência de barreira entre o princípio do prazer e o seu para-além", consistindo o “para-além” o gozo representado no “paradoxo do prazer no desprazer”. Assim, “o termo gozo, proposto por Lacan”, avança do conceito freudiano de pulsão e de satisfação pulsional (op. cit., p. 43).

Portanto, o objeto *a* funciona como uma localização da tensão dos vetores “desejo”, “pulsão”, “gozo”, “e se encontra na interseção de Eros com a pulsão

de morte”: e o “objeto visado” da pulsão é “o seu silêncio”, “representando o irrepresentável do sexual na pulsão” (op. cit, p. 43).

Entretanto, "por mais que o outro seja objeto *a* em sua radicalidade de alteridade", este ser é "pendurado" como "simulação" apenas, como "fantasia". Isso faz com que o objeto *a* também seja entendido como "supereu", ou como "o olhar que vigia, a voz que critica", ou melhor: que ora critica, ora é criticada, ora come, ora é comida, ora é "sujeito, ora objeto" do grande olhar do Outro (QUINET, 2012, p. 45).

11.4 O Outro do laço social

Quinet (2012, p. 47) afirma que o conceito lacaniano de "laço social" se relaciona às interações "conviviais" estabelecidas em nossa sociedade, a partir da "atividade languageira", e compreende ação que "não passa necessariamente pelas palavras faladas".

Trata-se da condição para o homem "se inscrever na civilização", desautorizado em agir como um bárbaro ou como alguém sem a lei do convívio mútuo, em sociedade, mas se colocando, "pela renúncia pulsional", ora em posição de sujeito, ora em posição de objeto, mas dentro da relação com o outro; sempre em uma posição de assimetria.

Age dentro dos "limites" da linguagem, por este "aparelho de gozo" (de "esvaziamento de gozo"), e assim o sujeito "sacia" suas pulsões de amor e de morte, com o fim de um bem em comum, no laço social (QUINET, 2012, p. 47-48). Para o autor,

A predeterminação do laço social é estabelecida e transmitida de geração em geração aos agentes e aos seus outros, garantindo a manutenção dos laços em uma sociedade, pois o homem é um ser social que não prescinde do outro e cria regras e condutas de convivência com finalidades específicas [...] sem esse enquadramento, que é cultural, e portanto, simbólico, a inclinação do homem é tratar o outro como seu objeto de gozo e nele saciar suas pulsões erótica e de morte, conforme vimos na relação com o Objeto *a*.

O autor se refere à necessidade da existência de um dominante e de um dominado para que aconteça a relação de laço social, de modo que, pelo ato, possa "fundar um fato", "estabelecendo um vínculo entre aquelas pessoas concernidas" (QUINET, 2012, p. 48).

Essa ação ocorre por o que Lacan define como "discursos", que se constituem como relações de poder que "orientam" essas assimetrias entre "o agente e um outro" (QUINET, 2012, p. 47), "gerando efeitos no mundo" (FINK, 1998, p. 159).

Nesses termos, Lacan define como "modalidades dos laços sociais", entendidos como os discursos:

- do "senhor-amo/escravo" (ou "discurso do mestre");
- do "professor-aluno" (ou "discurso universitário");
- da "histórica-médico" (ou "discurso da histórica");
- e o do "analista-analisante" (ou "discurso do analista").

Ressaltamos, especialmente nesta pesquisa, o discurso do "senhor-amo/escravo", e que, na contemporaneidade, tem como fato fundado a relação entre o capitalista e o trabalhador (FINK, 1998, p. 161; QUINET, 2012, p. 56).

Assim, Fink afirma sobre o "Discurso do Mestre":

[...] esse discurso incorpora a função alienadora do significante ao qual estamos todos assujeitados [...] constituindo um tipo de discurso primário [...] é a matriz fundamental do vir a ser do sujeito através da alienação" (FINK, 1998, p. 161).

Aqui, a posição do "significante-dominante" ou "significante-mestre" – ou S1 –, "é preenchida pelo significante não-senso, o significante sem nexos ou razão", e que "é seguido" simplesmente "porque ele assim o diz", porque ele assim se define em sua subjetivação; trata-se de uma "aposta" (seta), que é aceita por S2 (FINK, 1998, p.161).

$$\frac{S1}{\$} \rightarrow \frac{S2}{a}$$

Assim, são articulados, nesse discurso, os matemas "saber" (S2), "poder" (S1), "sujeito" (\$) e "objeto mais-de-gozar" (a), estruturando o laço social no discurso do senhor-mestre, consistindo, o outro, o escravo (QUINET, 2012, p. 53).

Também indica Quinet as formas de ato destes quatro discursos, que são: "o ato governamental, o ato educativo, o ato histórico e o ato analítico". Portanto, "Cada modalidade de ato é caracterizada por seu agente: a lei, o saber, o sintoma e o objeto a", (p.54), modificando a posição dos matemas.

Como já comentado, ressaltamos este discurso por ele encontrar, na atualidade, reflexo no "Discurso Capitalista", visto que, conforme Quinet (p. 57):

O Discurso capitalista, efetivamente, não promove o laço social entre os seres humanos: ele propõe ao sujeito a relação com um *gadget*, um sujeito de consumo curto e rápido [...] esse discurso promove um autismo induzido e um empuxo-ao-onanismo, fazendo a economia do desejo do Outro e estimulando a ilusão de completude não mais com uma pessoa, e sim com um parceiro conectável e desconectável ao alcance da mão (QUINET, 2012, p. 57).

Tratando-se de uma sociedade que "produz desejos", temos, aqui, o Discurso do Capitalista como um substituto aos desejos da pessoa, colocando "uma mais-valia no lugar da causa do desejo", trabalhando a "falta-a-ser" estrutural em "uma "falta-a-ser-rico", e "a falta-de-gozo" numa "falta-a-ter-dinheiro"" (op. cit., p.58).

Conclui Quinet (op. cit., p. 57) que "o discurso do capitalista não forma propriamente o laço social", ele "segrega", afinal o ser humano se permite, assim, estar coisificado como um equipamento (*gadget*) de consumo, como uma "mercadoria" de modo a realizar o desejo do seu senhor perante, por exemplo, o mercado de trabalho, como também para consumir seus objetos de alento, que substituem os pessoais desejos e querereres. Para o autor, "resta, ao escravo, pagar a dívida", conforme, "a segregação pelo mercado", por exemplo.

Ele trabalha capitalizando a falta, "é a Capitalcracia", em que "o capital (S1) manda" (op. cit., p.58), semelhantemente ao ditado popular: "manda quem pode, obedece quem deve" — ou "quem tem juízo".

12 As três clínicas de Lacan: O Real, o imaginário e o simbólico

Para concluir nossa exploração sobre o Outro, a partir da "Dialética do Senhor e do Escravo", temos, resumidamente, o desenvolvimento deste conceito por Lacan, que, em sua clínica, se "desdobrou em três momentos", conforme cita Forbes, partindo da "vontade de reconhecimento", para a "vontade de dizer", chegando à "vontade de gozar", condição do sujeito contemporâneo (FORBES, 2012, p. 167).

Assim, a partir da "Vontade de Reconhecimento", primeiro momento da clínica Lacaniana (conforme a Dialética do Senhor e do Escravo), baseado no "modelo da luta por prestígio" (op. cit., p. 167), quando há uma busca do "reconhecimento do objeto perdido" (LACAN, 1995[1956-1957]), segue para o conseqüente "distanciamento de Hegel" por Lacan, para "a vontade de dizer" (FORBES, 2012).

A "vontade de dizer", segundo momento da clínica de Lacan, se fundamenta "na psicanálise como prática do diálogo", e "se sustenta no inconsciente estruturado como uma linguagem" (op. cit., 167), ou seja, o inconsciente passa a ser entendido como uma "estrutura" organizada (e não uma reunião caótica de informações). Além disso, o inconsciente também é entendido como "linguagem", ou seja, "com as mesmas leis da linguagem" (SALES, 2008). E, finalmente, o inconsciente é formulado "operando em linguagem", relacionando significante e significado, e que corresponde, à clínica lacaniana, ao surgimento da "questão de o sujeito acoplar-se "corretamente" à palavra [...] dividido entre dois significantes" (FORBES, 2012, p. 168).

Em seu terceiro momento de clínica, Lacan passa da "vontade de dizer" para a "vontade de gozar", quando articula a noção de "falta do objeto no real" e

evidencia a inexistência Outro nesse mesmo real, apresentado, portanto, não mais como barrado (da segunda clínica), mas como inexistente.

Afirma Forbes (2012, p. 168-69) sobre esses três contextos:

Com o fenômeno da globalização, o mundo pouco se incomoda com o Outro. Se na primeira clínica tínhamos um sujeito dirigido ao Outro [...] na segunda clínica esse Outro foi para o espaço. O mundo globalizado não reconhece um Outro que garanta – os ideais se romperam, não existe mais nenhum termômetro que garanta o dizer [...] Num mundo onde o Outro não existe qual resposta pode encontrar um sujeito que tropeça com o real?

Assim temos as buscas, as faltas e inexistências do Outro relacionadas ao nó borromeano de Lacan, correspondentes ao imaginário, ao simbólico e ao real, em suas instâncias diferenciadas a configurar o sujeito. Conclui Forbes, que, se no início da clínica de Lacan o desafio era de se conhecer “dentro de uma identidade”, em seguida o desafio de se conhecer passou “para dentro de uma alteridade”, num processo de dialogia; e agora, o sujeito procura se reconhecer “dentro de si mesmo” (op. cit. 169), ou seja, nos tempos pós-modernos (ou hipermodernos, ou de modernidade tardia), a busca se faz no real, em conexão direta ao “prazer”, ao “gozo”, “dentro de si” (op. cit., 169).

Cabe compreender essa nova “modalidade” de busca, aprendendo a sustentá-la, ao que cobra, quanto ao gozo, se responsabilizando por ele, como afirma este autor. E considerando a condição escolar, isso reflete diretamente em um problema que cada vez mais se evidencia, em tempos quando a condição simbólica, o processo de dialogia, o dizer, a fala do professor, deixam de produzir tantos efeitos, concorrentes a um desejo, por parte dos estudantes, de prática, de fazer no real, de experimentar a vida em sua concretude.

Eis portanto um grande problema, por condição de nossa contemporaneidade, diante dessa circunstância de exigência de (re)direcionamento, no encadeamento das narrativas que formulam os (O)outros.

Capítulo 3 – Condições amplas de produção do Discurso

13 INTRODUÇÃO – Os Sujeitos, o contexto, a memória

Quanto às condições amplas de produção do discurso, salientamos três aspectos ligados ao sujeito e que fundamentam nossa pesquisa. Inicialmente, tratamos de algumas das noções de **pós-modernidade, hipermodernidade** e o do **princípio freudiano de “repetição”**; investigamos o quanto estes elementos têm a influenciar o processo educacional.

Não deixamos de cogitar tais condições, como possivelmente atuantes e influentes dentro do universo histórico e social os quais se inscrevem as alunas de EJA que participaram de nossa pesquisa (o que incluímos como hipótese a ser verificada à conclusão deste trabalho), e supomos que as conseqüentes resistências quanto às atividades escolares possam estar relacionadas a esse contexto.

É difícil supor que os paradigmas sobre o Princípio de Prazer (identificadas por Freud) ou de pós-modernidade (ou de hipermodernidade) não influam, mesmo que obliquamente, às micro-relações de vida e dentro da instituição escolar, gerando correspondência ou encantamento, em ganho de gozo, ao “*savoir-faire* com o inconsciente” (FORBES, 2010 *apud* UYENO, 2011) na sociedade do Capital.

Após essa contextualização, seguimos ao **relato sobre a história da educação de Jovens e Adultos**, onde serão destacados alguns dos diversos projetos e ações de orientação à alfabetização, conforme o suceder de governos, seus programas e políticas públicas na sociedade brasileira.

Trata-se de uma abordagem vertical, a partir da visão histórica, permitindo o entendimento da conjuntura escolar no Brasil, conforme referencial cronológico, conseqüentemente envolvendo os principais eventos ligados à escola e aos projetos de alfabetização e suas condições.

Também expomos uma breve **análise sobre o problema do poder na educação**, apresentando elementos sócio-políticos e ideológicos, especificamente da relação (tácita) do Estado (ou de alguma sua influência, do Capital, no Estado), conforme interesses privados e que entendemos como importante componente a integrar as condições de produção do discurso.

Tais relações parecem gerar resultados na realidade das escolas, desde a formatação dos cursos até à motivação dos estudantes quanto às suas atitudes em relação ao aprendizado e expectativas quanto aos seus futuros na escola. São aspectos que indicam um padrão de influência, não apenas quanto às políticas públicas de educação, como também, às decisões de nossos alunos quanto “sua melhor escolha” de “sobrevivência” na cultura do “mercado de trabalho”, prevalecendo, muitas vezes, o interesse consagrado como “correto” sobre o querer do sujeito-aluno (o que vemos como danoso e contraproducente).

Nesse caso, não nos interessa, obviamente, efetuar uma crítica, “demonizando” o processo educativo que tem como foco o mercado de trabalho, mas também não podemos deixar de evidenciar os aspectos de uma política que pode conter condições de favorecimento de determinados grupos da sociedade — ou à sua filiação ideológica — em prejuízo e limitação da coletividade, subtraindo as qualidades de um projeto maior de educação e de Nação.

Assim, citamos, a exemplo, alguns autores que confirmam a hipótese de que o ensino público tem correspondido, historicamente, às exigências unilaterais do Capital, e não necessariamente a um fim “utópico”, universal, emancipador — como não poderia deixar de ser — libertador de educação — o que deveria balizar qualquer projeto de ensino estruturado sobre preceitos humanistas.

As representações de escola são (também) resultados da relação aluno/educação, e essa relação parece ser influenciada pela macrocondição da relação estado/capital. Não se trata, aqui, de uma condição danosa, e vemos importantes exemplos de participações do capital privado, a colaborar com o

Estado (ou a influenciá-lo positivamente). Mas existe um aspecto, dessa relação, ligado ao poder e à manutenção de desequilíbrios, que certamente são bastante danosos.

Finalmente estudaremos – entendidas como “microcondições de produção do discurso” – **os aspectos ligados ao universo de EJA no município de São José dos Campos, SP**, onde serão apresentadas informações quantitativas da região, como também o perfil da escola e dos aspectos estruturais do curso pesquisado, além do processo de organização e encaminhamento das entrevistas desta pesquisa, para complementar o panorama.

14 Noções de Pós-Modernidade, Hipermodernidade e suas implicações em Educação

Temos, no contexto sócio-histórico contemporâneo, o cenário da cultura influenciada por uma infinidade de orientações, apelos, estímulos, contraditos, e de novos e heterogêneos modos de ser e de viver, decorrentes da condição humana dentro da “era da comunicação” e da “informação”, sob efeitos de uma economia globalizada e da revolução tecnológica, a produzir severos resultados — tanto férteis quanto infecundos ou perniciosos — sobre os sujeitos e sobre suas subjetividades, suas identidades, seus modos de vida, e as relações com o próximo.

Esse fenômeno faz naturalmente gerar uma série de questionamentos sobre a atual conjuntura a qual vivemos, o seu processo de transição e sobre seus desdobramentos, ao futuro. Segundo Coracini:

[...] a questão de identidade constitui hoje tema recorrente nos meios acadêmicos e políticos: identidade nacional, individual, étnica, religiosa, sempre em busca de respostas para perguntas existenciais: Quem sou eu? Quem somos nós? Em que nos distinguimos de outros? Tais questionamentos, apesar de serem fundamentais para a nossa existência, só se tornam públicos e alvos de discussões num contexto sócio-histórico conturbado, em que a questão da identidade constitui problema (CORACINI, 2003, p. 97)

Assim, nos deparamos com alguns referenciais sobre o que foi definido como era “Pós-moderna” (LYOTARD, 1990[1979]; HALL, 2006[1992]; BAUMAN, 1998) ou como sociedade “Hipermoderna”, ou do hiper-consumo (LIPOVETSKY, 2007), problematizando suas influências junto ao processo de educação.

Assim, quanto a este contexto histórico e social de **Pós-modernidade** ou de **Hipermodernidade**, fazemos, inicialmente, uma observação quanto a estas categorias, contraditadas, por divergências quanto suas representatividades no contexto histórico-social contemporâneo, na forma de questionamento “se realmente vivemos ou não dentro de uma era “pós-moderna”.

E em relação, também, à distinção delas entre si. Neste caso de distinção, observamos o contexto da hipermodernidade, destacado por Gilles Lipovetsky (2007), que vê nosso tempo “não como uma pós-modernidade, e nem como uma modernidade”, mas como “efeito de transição entre ambas”, e que se caracteriza por um estágio avançado do neoliberalismo, representado por uma sociedade de consumo de massa (ou de hiperconsumo), marcado pelo gozo narcísico (LIPOVETSKY, 2007).

Alguns desses posicionamentos são bastante similares ao entendimento da noção de “Pós-modernidade”, mas não podemos ignorar suas condições substantivas, e que se dirigem às específicas noções, tanto da de “Pós-moderno”, observadas por Lyotard, Hall e Bauman (op. cit. idem), ligadas ao fim das metanarrativas, à crise das identidades, à globalização (BAUMAN; HALL, 1996), quanto à orientação sobre a sociedade de (hiper)consumo (LIPOVETSKY, 2007), pois, decorrente de seus efeitos, atribuímos grandes influências sobre os sujeitos da entrevista. Nesta pesquisa, limitamo-nos, entretanto, para concentrar o estudo, a algumas de suas condições, não problematizando os diferentes entendimentos sobre o assunto.

Assim, a complementar, sobre a pós-modernidade, temos Bauman que se baliza em Freud, no “O mal-estar na Civilização” (2006[1929]), quando afirmava que o homem, para se inscrever e participar na sociedade, renunciava de sua

“liberdade ilimitada”, se obrigando a controlar seus instintos, como ganho de segurança, rumo à vida moderna, pelo princípio de prazer/realidade, portanto, ligado às condições da sociedade, da cultura.

Desse contexto, expressa o que entende como pós-modernidade, como, principalmente, circunstância que enfatiza a condição das identidades: em troca da diminuição de segurança, homem procura obter mais ganho sobre a própria existência, ganho em gozo, em liberdade, em possibilidades múltiplas de identificação, de auto-representação de si para os seus iguais.

Bauman, assim, deduz que a “qualidade”, relativa ao nosso “comprometimento em restituir em beleza, limpeza e ordem” (conforme observou e citou Freud) continua “valendo”, para “pagar”, como “moeda de troca”, o ganho obtido em segurança.

Entretanto, e ainda que relativamente esse contrato persista, hoje

[...] os ganhos e as perdas mudaram de lugar: *os homens e as mulheres pós-modernos trocaram um quinhão de suas possibilidades de segurança por um quinhão de felicidade*. Os mal-estares da modernidade provinham de uma espécie de segurança que tolerava uma liberdade pequena demais na busca da felicidade individual. Os mal-estares da pós-modernidade provêm de uma espécie de liberdade de procura do prazer que tolera uma segurança individual pequena demais (BAUMAN, 1998, p. 9-10)

Ou seja, o desejo de prazer, a busca de “gozo ilimitado” (ainda que não se alcance efetivamente esse gozo), faz tolerar alguma insegurança, e a ordem do momento passa a ser essa categoria de suprema felicidade, a todo o tempo, das mais diversas maneiras e formas.

Essa demanda e desejo de prazer, entretanto, não necessariamente se converte em gozo sexuado, mas, muitas das vezes, virtualizado, fetichizado, individualizado, um gozo em imagem, escópico, em espetáculo, com não mais “palavras”, mas em muitas “ações”, incidindo sobre si (sobre seu desejo), sobre

a pessoal representação de si, moldando-a, modulando-a, enfeitando-a, ao bem da “liberdade individual”.

Quanto a tal peculiaridade de nossa sociedade, ressalta Quinet (2002, p. 280):

Nossa sociedade atual pode denominar-se *sociedade escópica*, por ser comandada pelo olhar que conjuga a *sociedade do espetáculo* descrita por Guy Debord e a *sociedade disciplinar*, descrita por Michel Foucault. É o olhar, excluído da simbolização efetuada pela cultura sobre a natureza, que o retorna sobre a civilização, trazendo o gozo do espetáculo e o imperativo do supereu em um empuxo-a-gozar escópico: um comando de dar-a ver, seja de mostrar-se inocente, seja de tornar-se visível. De toda forma, na sociedade escópica, para existir é preciso ser visto pelo Outro. E assim se instaura a renovação do velho *cogito* religioso: o *Outro me vê, logo eu existo*. Tende-se daí a uma paranóia de massa.

Temos, assim, um claro recorte da influência da cultura de massa, através das tecnologias da informação e da comunicação pelo fluxo da mídia, a “moldar” o homem, com seu conteúdo ideológico, “transformando sua existência em uma condição altamente dependente e de “delírio”, (co)existindo pela imagem, pela “representação visual” a operar no sujeito como forma incansável e ininterrupta de gozo.

Trata-se de uma sociedade que não (tanto) produz o sujeito do simbólico, da lei, do objeto barrado, mas que opera seguramente em sua transição à preponderante condição de existência no “real”, o real escópico, o real concreto ou virtualizado, presentificado em exposições 3D, em holografias, em “second lifes” ou até mesmo nas experiências de “realidade aumentada”, também a funcionar como “espelho” (QUINET, 2002, p. 281), do mesmo modo, por exemplo, nos “reality shows”.

Para Hall (2006[1992]), devido ao processo de globalização e de revolução dos meios de comunicação, as culturas mais distintas e as opiniões mais diferenciadas, por todo o globo se expuseram, permitindo uma dinamização das sociedades, das culturas, das opiniões (e, de certa maneira, também sua paradoxal homogeneização através da diferença), influenciando, diretamente, para a formação do sujeito pós-moderno.

O autor também define este sujeito como “fragmentado”, pois não lhe é possível mais internalizar “sentimentos, significados e valores” tradicionais, de uma única cultura ou universo cultural, de modo que sua identidade acaba “suturada” às diversas outras identidades culturais, com seus diferenciados “significados e valores”, mesmo que “contraditórias ou não resolvidas” (op. cit., 12).

Ou seja,

[...] esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1992[1987], p. 12-13).

O sujeito pós-moderno se vê interpelado por um sem-número de estímulos, de diversidades, o fluxo interminável de possibilidades de “*linkagens*” e de *navegação*, de “simulações” e de “novas vidas” após os “*resets*”, após o “*game over*”. E, devido a alta velocidade como isso se sucede, flui, circula, se processa e se “renova”, acaba — pela abundância — “celebrando” a vida em intercursos, normalmente sob condição de superficialidade (suficiente para, a qualquer tempo poder, oportunamente, novamente, acelerar, em rumo outros novos embates, choques, atravessamentos e suturas, em outros novos - e desconhecidos - sistemas culturais), conforme a condição “fast food”, do modo de vida do capital, de consumo, onde são antecipadas as escolhas do cliente, e apresentadas as “melhores saídas”, opções, a fim de economizar seu tempo, “oferecendo”, ao homem contemporâneo, as condições para sentir e “se sentir” em um (também) oportuno e virtual “comando”.

Assim, ao sujeito “lhe é vendido a si” (ou seja, a “melhor imagem do sujeito”) a partir de um desejo que não é seu, mas que “serve”, como substituto (de seu desejo) para ser aceito pela sociedade, pelo Outro. E vale como solução para se inscrever ao mundo, às alturas e condições de sua sociedade hiperdinâmica, organizada e servida pelo (O)outro.

Essa “perda” ou deslocamento dos “referentes”, como afirmamos, gera sérios impacto em sala de aula, fazendo com que o sujeito-desejante que ali frequenta, se sinta, igualmente “descaracterizado”, e “desorientado” em seu “papel” (seja transicional, ou moderna, ou pós moderna, de qualquer modo sempre haverá a influência do meio), numa cultura educacional ainda referenciada às condições do século passado. Temos, assim, um ser digital dentro de uma estrutura e cultura institucional analógica, ambos procurando se adaptar aos novos tempos.

Portanto, nos deparamos, em classe, com sujeitos e identidades cada vez *menos* dispostos às condições tradicionais de educação, em forma e conteúdo, alheios a questões de liderança, hierarquias, leis, e ao mesmo tempo prontos para “trabalhar”, no real, mesmo que sejam os “velhos conteúdos”. São alunos que estão prontos para operar em direção ao gozo, “não sabendo exatamente o que querem, mas certamente o que *não* querem”, como diz o senso comum.

Assim, a escola, reflete essa situação consoante sua condição atual de impasse, de conflitos entre o gozo e o trabalho, gerando insegurança em sujeitos ligados a uma posição incógnita, de exposição perigosa à existência para além do princípio de prazer, muitas das vezes em repetição a um gozo danoso, seja pela negação de suas responsabilidades escolares, seja pela fuga (nos casos de evasão), buscando alternativas ao princípio de prazer.

15 (Perigosamente) Para além do Princípio de Prazer e Educação

Para contextualizarmos esta seção, a princípio, citamos, o mecanismo de repetição, apresentado por Freud, para que, em seguida, possamos tratá-lo sob as condições e o contexto da educação. Assim, os conceitos sobre o “princípio de prazer” e o “princípio de realidade” foram descritos no texto “*Para Além do Princípio de Prazer*”, publicado em 1920, e que faz referência à “compulsão à repetição”, observado, inicialmente em crianças, e que se ligam aos instintos de vida (*Eros*) e de morte (*Tânatos*).

Iniciamos observando uma questão histórica, quanto à “descoberta”, do (conceito de) inconsciente, tanto quanto do *princípio de prazer* (ou de “desprazer”, como era primariamente definido): são conceitos não originários de Freud, mas amplamente debatidos nas investigações desde seu tempo.

Assim, em “Além do Princípio de Prazer”, Freud faz referência ao estudo por outros especialistas, como, por exemplo, Fechner (FREUD, 1996[1920], p. 18). Entretanto foi a partir de Freud que houve aprofundamento e sedimentação do assunto.

Com a mesma orientação, também informa o Vocabulário de Psicanálise Laplanche e Pontalis (2001, p. 364), que

[...] a ideia de fundamentar no prazer um princípio regulador do funcionamento mental está longe de ser própria de Freud. Fechner, cujas ideias sabemos até que ponto marcaram Freud, tinha também enunciado um “princípio de prazer da ação” [...] ele entendia por isso não que a finalidade procurada pela ação humana seja o prazer, mas que os nossos atos são determinados pelo prazer ou pelo desprazer proporcionados na *atualidade* pela representação da ação a realizar ou pelas suas conseqüências. Observa igualmente que estas motivações podem não ser percebidas conscientemente [...] esta característica de motivação atual está também no centro da concepção freudiana: o aparelho psíquico é regido pela evitação ou evacuação da tensão desagradável.

Para Freud, os processos mentais são regulados, portanto, conforme um “ponto de vista econômico”, por dinâmicas que buscam incessantemente o equilíbrio de excitação (*princípio de constância*), para preponderar a segurança e a estabilidade de todo o sistema, através da mediação dos sentimentos de prazer e de desprazer (ainda que inconscientes, e a maior parte o são).

Assim, o que se buscava não era exatamente o prazer, mas a evitação de desprazer, e, portanto, quanto mais o organismo recebe estímulos, proporcionalmente maior será a carga de “desprazer” sentida; do mesmo modo, inversamente, e a seguir disso, ocorre o “movimento” de “evacuação” ou de “evitação” da energia excedente, definida como “desagradável”, forçando, assim, alguma (re)adaptação, para que haja suportabilidade daquele presente.

Freud relaciona e apresenta como hipótese, portanto,

[...] o prazer e o desprazer à quantidade de excitação, presente na mente [...] de tal modo, que o desprazer corresponda a um *aumento* na quantidade de excitação, e o prazer, a uma *diminuição*. [...] o aparelho mental se esforça por manter a quantidade de excitação nele presente tão baixa quanto possível, ou, pelo menos, por mantê-la constante (FREUD, 1996[1920], p. 19).

Tal “regulagem”, assim, não significa a dominância em busca do *princípio de prazer*, mas apenas a “tendência”, e que pode — como realmente é — ser “frustrada” ou “inibida” inclusive por fatores externos os mais variados — o que não é de nada mal, pois, tratando-se de um “método primário de funcionamento”, tem originalmente como intenção, unicamente o (re)direcionamento ao prazer (ou a “fuga” do desprazer). Ou seja, “desde o início, o princípio de “prazer/desprazer” é “ineficaz e até mesmo altamente perigoso” (FREUD, 1996[1920]), pois, ao operar, não considera o todo, sua conjuntura, suas condições externas, suas consequências, mas apenas o seu objeto, visando unicamente o gozo da constância, se sobrepondo irracionalmente às demais necessidades do organismo e sua relação com a vida, com seu meio.

Por outro lado, Freud assinala algumas fontes de inibição do princípio de prazer, como por exemplo, a própria família, que, impondo sua lei à criança, faz inaugurar o *princípio de realidade*, de modo que a obtenção de prazer possa ser “educada”, “civilizada” e vivida conforme o sujeito se inscreve na sociedade e na cultura, subjetivando essas condições.

Nem sempre, entretanto, é possível submeter o ego ao *princípio de realidade*, e, em alguns momentos, a energia reprimida consegue ser liberada, ultrapassando as forças de repressão, rompendo suas barreiras, como no caso dos instintos sexuais. Neste exemplo, afirma Freud, “por muito tempo” o princípio de prazer continua vigendo como “método de funcionamento” eficiente, “difíceis de educar [...] em detrimento” da sinergia do organismo (op. cit., p. 19), e talvez, nesse sentido, não seja de todo mal, afinal, é o que impõe

e permite, por exemplo, perpetuar a humanidade. Se fôssemos de todo racionais ou lógicos, provavelmente não seríamos tão pródigos em diversidade.

Assim, na verdade, em momento algum há renúncia do princípio de prazer, exatamente por fazer parte do sistema de equilíbrio para a busca em manutenção de constância. Por exemplo, durante o sono, ao sonharmos, alcançamos, naturalmente, o redirecionamento de energias para buscar realizar os desejos reprimidos e recalçados pela cultura (desejo que algo aconteça ou que não aconteça, pela via da psicose). E mesmo acordados, com, há relação essas estruturas reprimidas, nos atos falhos, lapsos, chistes e sintomas (FREUD, 1969[1909], p.18).

O problema está no prejuízo que possa produzir – ao não relacionar a (compulsão à) repetição ao dano causado decorrente dessa repetição, fazendo provocar, assim, “prejuízo” ao sujeito, ao ponto de comprometer sua vida em desconforto ou sofrimento (como também aos seus próximos), sem, que haja qualquer atitude pessoal em resposta ou percepção disso, que faça alcançar e interromper esse ciclo.

Também observa Freud, a partir das neuroses traumáticas, que pode ocorrer, inclusive, a tendência a uma compulsão à repetição (ou seja, dentro do princípio de prazer) de traumas, de conteúdos desagradáveis, sendo interpretado, esse fenômeno de transferência, como uma forma da mente relembrar para poder elaborar. Entretanto, o investimento de energia efetuado faz gerar “contra-investimentos”, mais sentimentos de angústia e desconforto junto à repetição (sem, entretanto, anulá-la).

Relacionado ao processo escolar, surge, assim, a preocupação quanto a esse processo danoso, fazendo interferir à vida do estudante, ao que se refere sobre sua busca ao prazer (ou fuga do desprazer), gerando, por exemplo, abandono da escola, para se envolver em condições que possam superar, por ilusão, o (não tão prazeroso) processo educativo, forçando inclusive a repetição do ato, ao provocar a reincidência da situação dessa evasão. Também temos, como resposta a influências, dentro do contexto institucional educacional, quando –

embora o sujeito-estudante não tenha, nesse caso, abandonado a escola – mas fazendo ceder a situações (não tão raras) em vantagem às relações de amizade, ou simplesmente para devanear, renunciando a sua classe, ou em atrasos sucessivos (e os exemplos são muitos além destes), ou seja, em repetição, objetivando o gozo, para depois sentir “desconforto”, “culpa”, “trauma”, “desconsolo em inadequação”, como nos casos de indisciplina, ou de dispersão.

São condições, portanto, que afetam diretamente o desempenho escolar, e que, progressivamente, podem levar, não apenas a uma acumulação de angústias, como também, a alguma consequência mais séria e prolongada, afetando toda a vida, como a reprovação nas séries escolares, o sentimento de “fracasso”, a marginalização pelos amigos e até mesmo pelo corpo docente.

16 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Objetivamos, nesta seção, apresentar um breve relato de algumas das principais fases da educação de jovens e adultos no Brasil, para melhor entendermos a circunstância de ensino atual. Afirma Ribeiro (1992[1987], p. 14) que, mesmo que se trabalhe com uma referência “superficial” da sociedade brasileira, se constitui “útil” para o estudo “de sua organização escolar” — e, por extensão, relacionamos ao contexto que produz o aluno ora pesquisado. Assim, a fim de aprofundar às condições de produção do discurso, pesquisamos a ligação da história da organização escolar, de acordo com a referência de orientação do Estado Brasileiro sobre o tema.

Iniciamos a investigação pelo referencial contemporâneo, o que auxiliará contraponto para conhecer outros momentos de educação do Brasil; e temos, na recente história sobre o cuidado do Estado em relação ao ensino, como um dos mais importantes referenciais, a Constituição Federativa de 1988, a primeira carta democrática pós-ditadura militar (ainda sob o contexto de transição).

Em seu artigo 205, estabelece “educação”, como “direito de todos e dever do Estado”, o que significa declarar uma (superior) condição, geradora de direitos e deveres, que operam e influenciam a vida de toda a sociedade brasileira.

A partir dessa demarcação, institui, no mesmo documento, o direito à “Igualdade de condições” entre os sujeitos de nossa sociedade no que se refere ao “acesso (e à) permanência na escola” (art. 206 – I), pretendendo também incluir, assim, as pessoas que não tiveram oportunidade de iniciar ou dar andamento de seus estudos, visando restaurar, em plenitude, a condição de cidadania através da cultura letrada, não só para todos, mas a todo tempo.

Estes preceitos constitucionais podem ser entendidos como um discurso de inclusão, e que vem como resposta para problemas históricos de nosso país, como, por exemplo, a falta de universalização do ensino e a conseqüente limitação em analfabetismo (e/ou analfabetismo funcional) para um número considerável de brasileiros, que deixam de aprender, pelos mais variados motivos. Este é um dos discursos que apresenta, e talvez o mais importante.

Em seu artigo 214, a Carta Magna também preceitua a importância em manter um plano (plurianual) com o fim de “articular e desenvolver o ensino em diversos níveis”, e que possam conduzir à:

- I – erradicação do analfabetismo;*
- II – universalização do atendimento escolar;*
- III – melhoria da qualidade do ensino;*
- IV – formação para o trabalho;*
- V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.*

Tais preferências enumeradas, mesmo que não sejam descritas como um ordenamento decrescente de importância produzem sentido de prioridade; asseveramos, especialmente os três primeiros itens do artigo, como condições essenciais para que haja sustentáculo no empreendimento educacional, efetivamente fazendo desenvolver o projeto de Nação.

Erradicar o analfabetismo, universalizar o ensino e melhorar sua qualidade, são questões que podem soar, inclusive, como utópicas, dada a grandiosidade do

Brasil e a diversidade de problemas enfrentados, como as que ainda teremos de encarar. Mas do ponto de vista constitucional, não são.

É importante ressaltar que a norma jurídica é criada no mundo do *dever-ser*, onde “as coisas se passam segundo a vontade racional do homem”, ao contrário do mundo natural, onde *as coisas apenas são* (KELSEN *apud* TEMER, 1994[1982], p. 20), de modo que, em seguida à aprovação da Carta Magna, cabe a nós, como cidadãos, atuarmos em nosso papel político e social, buscando dar vida e reproduzir esse ideal que tem plena potência de realidade, confrontando o *dever-ser* com o *ser* até o seu limite, dentro das condições de direito.

Ainda sobre o “ordenamento” de prioridades do artigo 214, observamos nos números IV e V, discursos do nosso tempo, onde se destacam, primeiro, o interesse em educar para formar para o trabalho, e por último a prioridade para a *promoção humanística, científica e tecnológica do País*.

São itens que aludem o contexto contemporâneo, neoliberal, e que expressam não ditos relacionados à importância de formação limitada, fragmentada e unilateral, contrapondo-se ao um fazer educacional mais criativo, humano e totalizante, menos individualista e constituído de valores e ações que ultrapassem as perspectivas de educação ditadas unicamente pelas relações do capital.

Quanto a isso, observa Fávero (2011, p. 46), tratar-se de um problema, e que relaciona inclusive à “articulação da educação de Jovens e Adultos e a formação profissional”, pois

[...] existe um problema teórico jamais equacionado: a relação entre a formação geral, educativa, e a formação específica, profissional. Os educadores progressistas defenderam na Constituinte de 1987-1988, e defendem até hoje, a formação integral, *omnilateral*, não contemplada até então, nem nos sistemas de ensino, nem nos programas da EJA ou de formação profissional, debate enfrentado permanentemente pelos colegas vinculados aos grupos de trabalho e formação profissional.

Debates à parte, tratam-se de prioridades que sinalizam sob quais condições sociais, de história e de ideologia que nossos alunos se submetem e reagem; são circunstâncias alcançadas após duros debates entre diversos interesses e forças da sociedade, além dos interesses do Estado e do Capital, durante o processo constituinte - a gerar as evoluções (no sentido de mudança, embora nem sempre favoráveis) em direitos e obrigações, como os citados acima.

Outras novidades também vêm a somar, a partir da Constituição de 1988, especialmente aos alunos sem alfabetização ou que não concluíram seus cursos, agora claramente definidas e positivadas, tais como: a faculdade do voto e o acesso ao ensino fundamental gratuito e obrigatório – inclusive para aqueles que não puderam “em idade própria” (BRASIL, 1988, art. 208, §1 e 2).

Quanto a este último item – o ensino fundamental gratuito e obrigatório – convencionou-se tratar como direito público subjetivo, ou seja, o cidadão pode exigir, judicialmente, a qualquer tempo, como seu direito líquido, pessoal, a norma genérica da constituição que prevê o acesso ao ensino. Assim, caso a autoridade que “não ofereça” (ou não oferte regularmente) educação conforme o preceituado será automaticamente responsabilizada pelo dano que permitiu causar.

Observamos ainda, outras possibilidades de melhorias para a nossa educação, como a obrigatoriedade do investimento do percentual de, “nunca menos de” 18 e 25%, das receitas, resultante de impostos, exigidos, respectivamente, da União e o Distrito Federal, além dos estados e dos municípios, com o fim de “manutenção e o desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1988, art. 211), o que até hoje, eventualmente, encontra dificuldade em ser cumprido por alguns governos, invariavelmente interpelados judicialmente, conforme vemos eventualmente noticiado na imprensa.

Além disso, também especificamente quanto ao EJA, ressaltamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), a reforçar “o dever do Estado com a educação escolar pública”, como, por exemplo, em seu artigo 4º, número VII, afirma o direito de [...]

[...] oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e de permanência na escola

Formaliza, assim, o ensino de Jovens e Adultos como integrada da política pública (conforme a Seção V, onde trata especificamente deste assunto), o que colabora substancialmente para ampliar os direitos de acesso ao ensino público e privado Brasileiro.

Finalmente, também ressaltamos, a fortalecer e disseminar a intenção de universalização do ensino no Brasil quanto à Educação de Jovens e Adultos, a Emenda Constitucional n. 53 e a lei 11.494/2007, que regulamentaram a distribuição de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (antigo FUNDEF), finalmente a incluir a educação de Jovens e Adultos (como também a Educação Infantil e o Ensino Médio) ao fundo, o que não acontecia outrora, devido ao veto, dez anos antes, do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (UNESCO, 2008, p. 51).

Ocorreram, posteriormente, outros avanços de políticas públicas através de programas e planos nacionais. A exemplo ressaltamos os principais: o PROJOVEM (para jovens entre 18 e 24 anos, criado em 2005, através da Política Nacional de Juventude) com o fim de auxiliar na conclusão do ensino fundamental e qualificação profissional; o PROJOVEM Adolescente (para jovens entre 15 e 17 anos); o PROJOVEM Campo; também o PROJOVEM Trabalhador (unificação de diversos programas, para o mercado de trabalho); o PROEJA (através do MEC, para integração da educação profissional e educação básica), e finalmente o Programa Brasil Alfabetizado e a Agenda Territorial da EJA, que “firma um pacto social para melhorar e fortalecer” a Educação de Jovens e Adultos no Brasil (FÁVERO, 2011, p. 33-42).

No cenário internacional, também temos a participação na “V Conferência Internacional Sobre a Educação de Adultos”, onde se formalizou a “Declaração

de Hamburgo”, em 1997, quando o “Brasil se fez representar [...] por expressivas lideranças do governo e da sociedade civil, demonstrando o interesse e a importância que o País dispensa ao problema” (SESI/UNESCO, 1999[1997], p. 7).

Tais cenários, portanto, se contrapõem ao contexto histórico do Brasil de outras épocas, quando o projeto de ação do Estado, a propor educação ao povo brasileiro era bastante limitado, e com interesses ainda bem específicos, revelando, outras modalidades de discursos e de interesses diversos.

A citar retroativamente nessa breve história da educação e da alfabetização no Brasil, iniciamos ao período a partir dos anos 1930, quando “a educação básica de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil”, e que se relaciona com um período de urbanização e de industrialização no país; já ocorria oferta de ensino básico gratuito, e o ensino básico de adultos era expandido (MEC, 2001:19).

Sobre o analfabetismo, o governo entendia, nessa mesma época – 1930, como “vergonha nacional” – o que estigmatizava também o analfabeto, culpabilizando-o por um problema, do qual, na verdade era a vítima. Assim, sobre o conceito de alfabetização, era creditado como

[...] poder da elevação moral e intelectual do país e de regeneração da massa dos pobres brancos e negros libertos, a iluminação do povo e o disciplinamento das camadas populares, consideradas incultas e incivilizadas. Pouco, porém, foi realizado nesse período no sentido de desencadear ações educativas que se estendessem a uma ampla faixa da população [...] até 1950 mais da metade da população brasileira era analfabeta, o que a mantinha excluída da vida política, pois o voto lhe era vedado. (UNESCO, 2008, p. 24-25).

A preocupação quanto a educação de Jovens e Adultos acentuou, em prática, a partir do final dos anos quarenta, com o fim da ditadura de Vargas e da Segunda Guerra Mundial. No Brasil, a necessidade de alfabetização do povo se relacionava com uma preocupação em fortalecer a “sustentação do governo central” através do aumento do número de eleitores, conforme o “aumento das

bases eleitorais”; também interessava ampliar a integração nacional, e finalmente, e não menos importante, “incrementar a produção” (MEC, 2001:20), não sendo encarado, portanto, como um desafio em si, o analfabetismo e a educação, mas como obstáculo para outros desafios.

Em 1947, é lançada uma campanha massiva para educação de Adultos, denominada “Campanha de Educação de Jovens e Adultos”, com ampliação da rede de escolas supletivas, além de ações com o fim de debater sobre a Educação e o Analfabetismo. No mesmo período, também ocorreram outras campanhas, como a de Educação Nacional Rural (1952) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958), “que obtiveram poucos resultados efetivos” (UNESCO, 2008, p. 25).

Muito se criticava sobre os programas de alfabetização empreendidos pelo Estado, tanto “pelo motivo de deficiências administrativas e financeiras, quanto a sua orientação pedagógica” (MEC, 2001), e os anos 1960 surgem, sob o ponto de vista político, sob orientação de continuidade da “ampliação das bases eleitorais e de sustentação política das reformas que o governo pretendia realizar”, o que permitiu o estabelecimento de um novo olhar, para experimentações de novas práticas pedagógicas (UNESCO, 2008, p. 26).

Dessa abertura de condições, surge a proposta de trabalho de Paulo Freire, educador que propõe uma *práxis* pedagógica orientada à desconstrução de conflitos pelo diálogo, conforme as condições peculiares de cada ambiente, conforme o conflito diário.

Assim,

[...] o trabalho de Freire sublinha o fato de que a *práxis* utópica tem que incluir alguma forma de análise das reais circunstâncias existentes que envolvem as contradições sociais dentro do capitalismo, sendo a crítica ideológica a forma mais importante de análise. [...] uma das dimensões mais importantes da visão utópica de Freire é a sua demanda pela mudança dos aspectos opressivos da vida cotidiana nas escolas e na sociedade, a partir do engajamento nos conflitos comuns do “aqui e agora”, ao invés de esperar pela realização das condições objetivas idealizadas, ou pelo aparecimento

mágico de uma super consciência de classe, gênero ou raça entre os oprimidos (FISCHMAN; SALES, 2011, p. 223).

Ressaltam os autores que Paulo Freire tinha como “tarefa” o desenvolvimento da solidariedade através da “luta conjunta”, não apenas na sala de aula, como também em todos os ambientes sociais, sem “receitas pedagógicas”, mas pela construção e transformação do cotidiano.

Tal paradigma influenciou diversos programas de alfabetização durante os anos 60, culminando no Plano Nacional de Alfabetização (1964). O analfabetismo começou a ser entendido não como causa, mas como consequência de problemas sociais - como a pobreza e da péssima distribuição de renda no país.

A politização (não no sentido de partidarismo, mas de atuação cidadã) e o engajamento ligados a essa mudança de paradigma sucumbiram entretanto ao posicionamento político imposto na máquina do estado em consequência do Golpe Militar de 1964, que acabou por extinguir esses projetos, vistos como “uma grave ameaça à ordem” do país.

Todo o projeto de educação acabou substituído pelo Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), lançado em 1967 e definindo, de vez, a proposta da ditadura militar, num projeto com ares de “democracia”.

Assim, o Mobral tratava de um plano especializado em “ensino supletivo”, e que, além de não alcançar o seu objetivo de “erradicar o analfabetismo” no Brasil, também operou de modo assistencialista, salvacionista,

[...] “esvaziado de todo o sentido crítico e problematizador” trabalhado nos anos anteriores. Propunha-se a alfabetização a partir de palavras-chave, retiradas “da vida simples do povo”, mas as mensagens a elas associadas apelavam sempre ao esforço individual dos adultos analfabetos para sua integração nos benefícios de uma sociedade moderna, pintada sempre de cor-de-rosa” (MEC, 2001, p. 26)

Ou seja, voltava a inscrever o sujeito analfabeto, num papel de vítima e incapaz, a ser tutelado e assistido pelo poder paternalista do Estado, em um

regime que claramente não tinha intenção de efetivamente trabalhar o problema da educação, mas controlá-lo, de modo a disciplinar, pela educação, produzindo um sujeito servil, um trabalhador docilizado.

O Mobral, extinto em 1985, acabou sendo substituído pelo PEI (Programa de Educação Integrada), que condensava o ensino primário, autorizado a quem interrompera seus estudos, na situação de analfabetos funcionais. O processo de redemocratização avançava, com o fim da ditadura militar, e o processo constitucional de 1988.

Atualmente, um dos grandes desafios a ser enfrentado, em turmas de EJA, é o aumento do número de alunos em idade para ainda cursar as turmas tradicionais, e que, muitas vezes devido à pressão em querer ingressar no mercado de trabalho, acabam optando por se matricular em turmas de suplência, para “não perder tempo”. Quanto a isso, afirma Fávero (2011, p. 45) ser um “problema [...] não resolvido para a Educação de Jovens e Adultos”, afinal

[...] essas idades foram fixadas pela Lei de Diretrizes e Bases em quinze anos para o Ensino Fundamental e dezoito para o Ensino Médio. Porém, esses limites têm sido questionados, de um lado pelo temor da certificação fácil por “cursinhos” comerciais, a maioria deles de duvidosa seriedade e, por outro, pela “expulsão”. Essa prática [...] tem se agravado em alguns estados, provocando a incorporação de adolescentes nas classes de Educação de Jovens e Adultos ou do ensino regular noturno.

Trata-se de um “desvio” o qual temos observado com bastante frequência em nossa pesquisa, onde classes para Educação para Jovens e Adultos invariavelmente são ocupadas, em grande parcela, por jovens em idade precoce, e que não estão há muito tempo afastados da escola. Assim, os conteúdos e programas que tradicionalmente serviriam para alunos em alfabetização ou recém alfabetizados são adaptados aos “jovens” que, sendo a maioria da turma, acabam por fazer contrastar o grupo cada vez mais reduzido de jovens ou adultos que realmente estão em processo de alfabetização ou recém-alfabetizados.

Concluindo, observamos aqui algumas severas críticas aos movimentos educacionais no Brasil, principalmente devido não seguirem efetivamente a os ideais como formadora de massa crítica, cidadã, autônoma, mas operando em condições que sugerem fundamentalmente seguir o intuito como sistema de sujeição ao contexto político-ideológico dominante, a reproduzir as forças de produção e a luta de classes.

17 ELEMENTOS SÓCIO-POLÍTICOS E IDEOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Considerando o aspecto das “políticas públicas de educação” é possível verificar que, embora muito já se tenha conquistado quanto a programas e leis de ensino, ainda há bastante a desenvolver até o “sonho” de um projeto de educação que favoreça, efetivamente, a coletividade, a produzir ensino de qualidade extensivamente.

Sabemos que apenas boas intenções não são suficientes para que ocorram mudanças significativas de perspectivas educacionais; é necessário também que haja vontade política a fazer realizar, efetivamente, alcançando, a cada indivíduo, em todo seu potencial como sujeito, cidadão e ser social, especialmente às classes sociais menos favorecidas.

Caso contrário, ocorrerá simplesmente a manutenção do *status quo*, podendo - como supomos ver nas circunstâncias atuais - redundar em imposição (velada) de interesses de grupos restritos, oligárquicos, a reproduzir a manutenção da precariedade e da dominação, pela “desvirtuação do poder produtor do homem” (ROZITCHER, 1989, p. 107).

Como “mudanças de perspectivas” compreendemos, por exemplo, o cuidado com a educação ao patamar que inclua o [...]

[...] desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos da faculdade e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação (MANACORDA 1991 *apud* MACHADO 2003, p. 83).

Valorizar a tal nível o ensino implica em considerar, o conceito marxista de omnilateralidade, supracitado, a fim de desenvolver um ser politizado, crítico, criativo, e que se sinta realmente produtivo, integrado e motivado ao meio onde vive, e não apenas como mero representante de força de trabalho.

Atualmente, quando se fala em políticas de educação, emerge no Brasil um panorama histórico de dualidade, onde grupos ligados a interesses restritos ao Capital privado agem, tacitamente, influenciando seriamente o estado, protegendo seus interesses, em detrimento aos anseios da sociedade.

Vários autores identificam essa condição, como também apresentam resultados do quanto é danosa tal influência, a limitar a qualidade do ensino, através da precarização de toda estrutura do aparelho educacional, em contraste ao modelo burguês, que opera produzindo educação de alta qualidade – inclusive para usufruir, já aos níveis superiores, da escola de qualidade, agora sim financiada pelo Estado, mas de acesso limitado, aos mais bem preparados, integrantes dessas elites.

Exemplifica Frigotto (2013), aclarando que:

Trata-se de uma classe dominante que desde o Império tem um discurso retórico que apresenta a educação como uma prioridade fundamental, uma espécie de “galinha dos ovos de ouro” para resolver todas as mazelas da sociedade (...) Esse discurso hoje se materializa no slogan “todos pela educação”, mas na realidade legitima propostas educacionais de interesse privado dos grupos industriais, do agronegócio e dos serviços, especialmente bancos e grande imprensa privada. Isso se efetiva pela adoção por prefeituras e estados de institutos privados para gerir os sistemas de ensino no conteúdo e no método e nos valores mercantis.

Assim, dentre os tantos problemas do universo pedagógico (e que também fazem parte dos mecanismos de produção do discurso) ressaltamos este, por ser um dos que mais influi em a cadeia do sistema educativo, ocasionando danos à sociedade, em condições inaceitáveis.

Trata-se de uma questão histórica, e que faz crer que a educação, desde a formação do Brasil, tradicionalmente serviu mais a favorecer grupos e/ou doutrinas – seja “reproduzindo ideologias”, “estabelecendo o controle”, “mediando o processo econômico”, ou “manipulando as classes subalternas” (FREITAG, 1979, p. 43-69) – do que, necessariamente, a desenvolver aquilo que seria o seu objetivo principal, focado na evolução e autonomia do aluno, independente de estrato social.

Citamos Freitag (1979), quando, ao realizar a análise estrutural das políticas sobre educação (“da década de 65 a 75”), ao investigar os limites entre interesses públicos e privados, questiona:

[...] até que ponto as proposições da política educacional oficial se efetivam na realidade social e econômica brasileira? [...] no interesse de que grupos e classes sociais as mudanças educacionais [...] estão sendo feitas? [...] [e *conclui*:] as intenções implícitas da política educacional brasileira da última década, deduzíveis das explícitas, consistem em assegurar, mediante maiores investidores estatais em educação, taxas de lucro cada vez maiores *para* esta minoria, constituída das classes dominante e média alta (FREITAG, 1979, p.11-12; 127-128)

Para a autora, o “mecanismo educacional”, àquele período, agia à função bastante evidente como “reprodutora da ideologia” e “de manutenção das lutas de classes” (fazendo eco a Marx e Althusser), à medida que não oferecia ensino de qualidade e perpetuava uma situação de carência e exploração.

Desse modo, a educação deixava de ser eficaz devido à “institucionalização da desigualdade de chances”, constatada até o último tempo de sua pesquisa, já em meados da década de 1970, quando cita os cursos alfabetização em massa como o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) e o ensino supletivo, este definido pela autora como

[...] uma forma de treinar as classes subalternas para o trabalho e transmitir-lhes o instrumental [leitura, escrita, aritmética] de cultura geral para serem mais eficazes no processo produtivo (op. cit., 1979, p.118).

Ou seja, para manter, a “situação de classes” produzia-se uma política de educação pública a qual os pobres estudavam precariamente em escolas do Estado (ou concluíam, rapidamente, os estágios que lhes faltavam, nos famosos “cursos supletivos”, predominantemente através da iniciativa privada), e a classe média se formava em colégios e faculdades particulares, ambos para servirem “às classes dominante e média alta”, como mão de obra barata.

Outros estudiosos, em tempos diversos, igualmente constataram a submissão do Estado às forças do Capital. Temos, como exemplo, Ghiraldelli Jr., que em seu estudo sobre a luta de classes no Brasil, especificamente à sociedade dos anos trinta, conclui

[...] no Brasil, a industrialização e a remodelação do capitalismo, iniciadas principalmente a partir de 1930, se deram pela atuação do Estado em estreita ligação com frações relativamente modernizadoras das classes dominantes, e não via mobilização das classes populares ou ascensão de uma nova classe dominante antagônica a uma “velha ordem” (GHIRALDELLI JR., 1991, p. 137).

Ou seja, naquele período, inevitavelmente as políticas sociais também eram determinadas conforme demandas das mesmas classes dominantes que “antecediam”; e embora tenham permitido a evolução da educação – por exemplo, através do movimento “Escolanovismo” (movimento liberal e de renovação do ensino), este operou ainda com restrições impostas pelas “velhas” elites.

Mesmo que se tratasse de um movimento liberal, progressista, de igualdade, motivado pelo “entusiasmo pela educação”, e pelo “otimismo pedagógico”, foi implementado com “caráter individualizante” e “em franca reação contra pedagogias efetivamente democráticas provindas do Movimento Operário Internacional” (op. cit., p. 138).

Mais tarde, a “influência” do setor privado de capital continuou a operar e indiretamente obter ganhos nos limites públicos de educação – ou onde o Estado não se fazia efetivamente presente, ainda que consistisse sua obrigação.

Analisando os governos das últimas décadas, já aos tempos inaugurais da economia globalizada, também podemos observar investimentos de dominação e de poder, por parte do poder privado, e a forte tendência de privatização e mercantilização dos bens coletivos.

Também os governos sugerem alguma intencional inércia, a “oportunizar” “gargalos de mercados” ao Capital. A “inação” do Estado, a facilitar esse processo, consistiria em não “desobstruir” o que havia de precário, ineficiente ou burocrático em suas máquinas, deixando de ser, assim, tão ou mais eficaz que a iniciativa privada.

Essas atitudes podem representar, inclusive até os dias de hoje, a manutenção de uma cultura política perniciosa, perversa, com ares de política democrática, mas que insinua intenção subjacente de dificultar a tentativa de mobilização social das classes menos favorecidas, gerando, dentre outros, excedentes de mão-de-obra barata, despreparada, ao bem de uma maior margem de lucros em mais-valia.

Vemos reflexos disso, por exemplo, já aos anos oitenta, na condição do Estado aparentemente alienado de seus deveres, expresso no abandono das políticas públicas sociais (especialmente na geopolítica da América Latina), em meio ao caos da inflação e da dívida pública em patamares insuportáveis.

Sob tais circunstâncias, apresentavam “agudo desamparo” os setores que não geravam lucros ao sistema de capital (como a saúde, a segurança e a educação), em detrimento dos altos pagamentos que efetuava visando pagar sua dívida externa ou para bancar os altos dividendos do mercado especulativo, dentre outros, fazendo supor que o Estado adotasse (deliberadamente) uma conduta de insipiência ante aos desmandos do capital.

Essa “postura” proporcionaria, inclusive, a criação de “nichos” para o mercado – como o das prestações de serviços educacionais, de segurança privada e de convênios médicos - com seus produtos mais “bem acabados” para o público que pudesse custeá-lo.

Por consequência, afetava diretamente as populações necessitadas, por gerar, por deslizamento, uma ilusão de relativa eficiência junto à classe média, mascarando as mazelas provenientes do setor público. Os prejuízos mais graves ficavam restritos aos pobres, o que impedia, assim, de formar bloco ou maioria significativa em mobilização social para que se exigisse, do poder público, mudanças.

Quanto a esse “abandono pelo estado”, Aguilar (2000) investiga e observa, inclusive, como viável a categoria de “Estado Desertor”, como uma metáfora que se adere, facilmente, a essa realidade. Em seu estudo comparado sobre os governos do Brasil e da Argentina, entre os anos de 1982 e 1992, o autor define e conclui:

[...] o que tem-se denominado Estado desertor constitui uma estratégia para interpretação do relacionamento entre o Estado e as políticas públicas. No entanto, designa uma forma de percebê-lo na prática. Seu surgimento está ligado à característica apontada [de subordinação do político ao econômico], descrevendo, com isto, **a importância decisiva das crises econômicas** a que estiveram submetidos os governos das transições aqui tratadas, e seus desdobramentos políticos [...] a educação pública, essencial tanto à cidadania quanto à democracia, nas constituições e nas leis nacionais do setor, do Brasil e da Argentina, constituiu-se num dos pontos que exemplifica a instrumentalização da categoria central de análise [...] (AGUILAR, 2000, p.108-109, negrito meu)

Sob este entendimento, as situações que levaram à fragilidade econômica e social destas nações “terceiro-mundistas” poderiam ser interpretadas como “previstas”, portanto, por influência do poder econômico sobre o Estado (ou por convivência deste ao poder econômico) sendo crucial para obter ganhos políticos e de lucros.

Tal oportunização também não deixaria de ser conveniente aos governos, permitindo “relativizar” o seu papel de responsabilidade, conforme as circunstâncias urgentes, agindo mais como um paliativo “regulador” ou “administrador” das inúmeras misérias e crises – mais do que em sua função plena, de proporcionar bem-estar a todos como Estado eficiente. São condições de dispersão que inclusive podem promover fartamente a corrupção

e a impunidade, visto que em primeiro plano está a prioridade em “apaziguar” a crise econômica e social.

A situação de Estado que minimamente intervém no coletivo, de certa forma coaduna com os princípios gerais do (neo)liberalismo – ainda que não seja a intenção desta doutrina a ingerência ou o mau governo, mas que podem ser danosos em condições de “crise”. Ao pregar a redução da influência do Estado sobre a economia, *deixa fazer e deixa passar um mundo que caminha por si mesmo* e que tem como foco essencialmente os lucros e a mais-valia, deixando, nessa “corrida”, muitas das vezes, de considerar como prioritário o social, tratando as pessoas apenas como meros consumidores ou como força de trabalho.

Também faz sugerir que – se não há um governo do Estado a gerenciar, “auditar” ou, minimamente, monitorar o Capital – há o risco de um “governo” do Capital a interferir nos interesses coletivos – e que deveriam ser o principal foco do Estado; portanto, sob essa hipótese, os critérios quantitativos de lucro fariam a causa coletiva ser operada em segundo plano, ou sob as condições mínimas a favorecer apenas e precariamente a subsistência e a reprodução das forças de trabalho.

Direcionamos nosso foco, a concluir essa breve análise, já ao período contemporâneo, ao que fora anteriormente comentado, a partir da era da informação, entendido também por alguns autores como “pós-modernidade” (BAUMAN, 1998; HALL, 2006[1992]; LYOTARD, 1990[1979]) ou “era globalizada”.

Aqui temos a acentuação das condições acima elencadas, a criar contextos cada vez mais competitivos e individualistas, e quando o ensino público se caracteriza por ainda continuar a apresentar currículo pouco eclético, com metodologia didático-pedagógica ineficaz, a produzir altos índices de evasão e de repetência reforçando, ainda mais, a luta de classes e a mera qualificação a gerar de mão-de-obra barata, em contraponto ao ensino proficiente e elitista da iniciativa privada.

Por outro lado, temos alunos cada vez mais diversos, dispersos em exigência de gozo, “bombardeados” e entretidos pelo universo prolixo de informações da indústria cultural (muitas vezes superficiais e altamente manipuladoras) e de estímulos provenientes da era comunicação e da informática; trata-se de uma cultura acelerada, “fluídica”, “flexível” (BAUMAN, 2010, p. 49), e que prioriza o consumo para saciar algum seu desejo ou necessidade, num *moto perpétuo* de “sobrevivência” – ou melhor, de tentativa de sobrevivência (do gozo) através dessa (ilusão de) vida social.

Trata-se de uma era complexa em todos os limites, onde há o avanço significativo relacionado ao tecnológico, à facilidade e velocidade para se comunicar, organizar e distribuir informações, mas que também ainda se mostra bastante incógnita, com ares de *fin de siècle*, conservando elementos da condição anterior, consistindo, portanto, em um momento de reflexão e que pode ser interpretada inclusive, por alguns, com ares de desgraça, de destruição, de catástrofe.

Nos dizeres de Zizek (2012, p. 11),

[...] o sistema capitalista global aproxima-se de um ponto zero apocalíptico. Seus “quatro cavaleiros do Apocalipse” são a crise ecológica, as consequências da revolução biogenética, os desequilíbrios do próprio sistema (problemas de propriedade intelectual, a luta vindoura por matéria-prima, comida e água) e o crescimento explosivo das divisões e exclusões sociais.

Os alunos, por sua vez, parecem igualmente seguir às bordas desse “fluxo” acelerado de sobrevivência: muito precocemente já se veem como consumidores e, pela via do trabalho proletário, buscam acesso a tal “fantástico” mundo. Também, muito cedo já se sentem cercados pelo fantasma do “constante risco de desemprego” e da “desatualização tecnológica”, e buscam saídas, embora não consigam “intuir” de que modo possam resolver esse impasse.

Também acabam por “comprar” o discurso de que o ensino (e unicamente ele, nos moldes estereotipados – por exemplo, conforme as “profissões da moda”)

é a “tábua de salvação”, para “ser alguém” na sociedade; através da representatividade idealizada do mercado de trabalho, relacionam, assim, esse modo de vida como o ideal máximo de felicidade (ou mínimo de angústia).

Segundo Bauman, inclusive, “na fase “líquida” da modernidade

[...] a ameaça do desemprego desloca o ônus da prova para a parte adversa, ou seja, para os dominados. Cabe agora aos subordinados adotar um comportamento que tenha boas chances de agradar aos chefes e de estimulá-los de “adquirir” seus serviços “e produtos” particulares – exatamente como os outros produtores e revendedores estimulam em seus potenciais consumidores o desejo de comprar as mercadorias que vendem. “Seguir as rotinas” não basta para atingir esse objetivo. (BAUMAN, 2010, p. 52)

Nesse quadro, temos, na contemporaneidade, as condições de produção do discurso, representadas como a exigência do mercado de trabalho a repercutir sobre o processo educacional. Trata-se de um tempo, portanto, quando se observa a tendência do Estado a promover uma educação precarizada, baseada em currículos que não contemplam o saber eclético, mas com escopo básico de preocupação em inscrever seus “clientes-alunos” ao mundo da produção e do consumo, fazendo manutenção das condições de conflitos de classes, configurando assim como modelo de ideal produtivo dentro da cadeia social.

SEGUNDA PARTE

COMPOSIÇÃO DO *CORPUS* E ANÁLISE DOS REGISTROS

Capítulo 4 – Condições restritas de produção do discurso

18 A ESTRUTURA DOS CURSOS DE EJA E O MICROUNIVERSO DA PESQUISA EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Entendidas como “microcondições de produção do discurso”, apresentamos, nesta seção, informações da localidade onde foi desenvolvida esta pesquisa, como também aspectos constitutivos do universo da Educação de Jovens e Adultos nesta localidade.

As informações que compõem o corpus deste trabalho foram obtidas em uma escola no município de São José dos Campos, localizado a 97 quilômetros da Capital - São Paulo. Esta cidade alcança, em arrecadação, entre as 8 mais ricas cidades do Estado de São Paulo e entre as 22 principais do Brasil (IBGE, 2010), sendo destacada como o quinto município que mais exporta em todo o país, com saldo que ultrapassa os US\$ 6 bilhões de dólares, considerando apenas o rendimento durante o ano de 2012, segundo o Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio – MDIC (BRASIL, 2012).

Também em número de habitantes, São José dos Campos atinge patamar elevado – atualmente conta com aproximadamente 630 mil habitantes, o que a dispõe entre as 10 cidades mais populosas do Estado (IBGE, 2007). O seu índice de desenvolvimento humano (IDH) é de 0,849 (elevado), estabelecendo-o em 11^º. lugar em qualidade de vida entre os municípios do Estado de São Paulo (Nações Unidas, 2003); fora isso, o município foi constituído como sede da primeira macrometrópole do hemisfério sul (ESTADÃO, 2011; LEGISLATIVA, 2012).

A escola que serviu de referência à pesquisa trata-se de uma antiga instituição estadual pública deste município (fundada há mais de oitenta anos), localizada próxima ao centro da cidade, onde atende alunos de diversos bairros - alguns inclusive residentes em regiões relativamente periféricas, sendo obrigados a utilizar mais de um transporte público coletivo, por dia, para se locomoverem até o local de ensino.

Esta unidade de ensino atende diversas modalidades de educação, desde especial, como também ensino fundamental (5^a a 8^a. séries e anos finais), ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Secretaria da Educação de S.Paulo, 2013); está entre as escolas com mais alto índice de reprovação no Estado de São Paulo, e em 7^o. lugar, entre as escolas do município (VALE, 2011).

Segundo o Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2013), enquanto o município atinge, como desempenho médio observado (em 2011), para as escolas públicas estaduais, a nota 4,5 (considerando as 8as. séries/9^o. Ano), a escola onde efetuamos a pesquisa alcança a nota 3,6, com meta de 3,7 para 2013 (não foram registradas notas para estágios posteriores de aprendizagem).

Em suas classes de EJA, que ocorrem ao período noturno, temos os seguintes números: o primeiro ano compreende 122 alunos, e os demais anos decrescem em número de matriculados, sendo que o segundo ano abrange 93 estudantes e o terceiro ano 84 estudantes inscritos, segundo dados registrados em 2012, junto à administração da escola.

Nessas turmas observamos, como já foi dito, um evidente processo de juvenilização, a incluir adolescentes muito jovens, “justificados” pelos mais diversos motivos: seja por consequência, em defasagem de idade, em relação às séries normais (portanto devido não estarem mais autorizados a frequentá-las, reiterados, assim, em “fracasso escolar”, produzido ao longo dos anos, conforme débil aprendizagem); seja por problemas de indisciplina, dentro da escola; ou, em situação de “integração”, conforme um sentido punitivo e de obrigatoriedade, impingido ao menor infrator conforme o que lhe é prescrito como “pena alternativa”, definida ordinariamente pelo Juiz, resultando em inscrição compulsória em turmas de EJA.

Aqui, infelizmente, há, inclusive, o subentendido da sociedade que vê a escola como uma “ferramenta”, em sua “funcionalidade” de contenção, de intervenção ou de punição, a responder rápida e prontamente ao “desmando” cometido

pelo menor, como condição para fazê-lo se redimir, através do “remédio-educação”.

Dos alunos alfabetizados, também é comum a constatação, por parte dos professores, que muitos sequer estão prontos a fazer uso da leitura e da escrita de modo corrente, correspondendo ao que define a Unesco (1978, p.4) sobre analfabetismo funcional, como aquele estado o qual não permite

[...] que a pessoa possa se envolver em todas as atividades em que a alfabetização é necessária para o funcionamento eficaz do seu grupo e comunidade e também para que lhe permita continuar a utilizar a leitura, escrita e o cálculo para seu próprio desenvolvimento e da sua comunidade.

Junto dessas questões, observamos e constatamos, conforme Souza (2011, p. 20) que “ocorrem profundas mudanças no trabalho, na produção e nas relações de poder”, fazendo com que a escola se preocupe com o discurso e com as intenções que visam alcançar (unicamente) tais mudanças, a responder às demandas da agenda neoliberal, focada no trabalho e no fazer das empresas, preocupadas em competitividade, produção e qualidade, e os alunos desta pesquisa também não fogem, em conflitos e preocupações, destas condições e tendências.

Quanto à composição do corpus desta pesquisa, realizamos entrevistas durante o primeiro semestre do ano de 2012, em uma escola pública, na cidade de São José dos Campos, SP.

A investigação se assentou em entrevistas orais, gravadas em áudio, com a presença do pesquisador, a partir de roteiro semiestruturado, complementado durante o intercurso dos encontros conforme necessidade de reorientação ou complementação das questões, para que os enunciadores se sentissem confortáveis em apresentar e significar suas vivências, os sentidos e esquecimentos sobre o tema “educação” e “evasão escolar”.

Foram aplicados entrevistas em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), priorizando, portanto, estudantes com histórico de evasão escolar e que posteriormente se reinscreveram em classes de suplência.

As entrevistas, realizadas individualmente, com duração média de quarenta a cinquenta minutos, serviram de suporte para que cada depoente pudesse discorrer sobre sua história de vida, memórias do contexto pré-escolar, a passagem ao processo de escolarização, o trauma de rompimento, a eventual vivência do papel social de “evadido”, o retorno à sala de aula, a intersecção entre a vida social e a vida acadêmica, e finalmente as perspectivas e expectativas quanto à continuidade de seus estudos.

Os participantes das entrevistas se apresentaram espontaneamente, após um breve convite, em classe, onde o pesquisador apresentava a proposta de seu trabalho como “um estudo sobre Educação de Jovens e Adultos”, e que investigaria este tema a partir de uma conversa, individual e informal. Após isso, se dispunha a receber quem estivesse à disposição dos interessados em participar da investigação em uma classe anexa, e a apresentação dos participantes voluntários sucedeu, assim, naturalmente.

A coleta das informações sucedeu reservadamente, em classe, dentro deste contexto simbólico e quase “sacramental”, como “espaço de poder e de saber”. Assim, a sala de aula – antes normalmente ocupada com atividades escolares, a partir do momento da entrevista, tornou-se o *locus* da pesquisa – sem alterações em sua formatação física, com as mesmas disposições de carteiras e cadeiras, enfileiradas; a lousa, grafada com as marcas da última aula, contendo cálculos, conjugações de verbos, fragmentos historiográficos, além de outros elementos externos, como os ruídos de alunos no corredor, sons de “sirenes” ou de melodias indicando a passagem dos horários de aulas e dos intervalos.

Descrevemos tais detalhes, pois, embora não se configurasse como uma sessão psicanalítica e tampouco tivesse tal fim, o espaço das interlocuções continham elementos que, de fato, podiam influenciar o estado psicológico dos entrevistados. Reservadas as distâncias, conceitualmente permitiam serem vistas como um *setting* de análise, havendo continência e continente, entrevistador e entrevistado, transferência (seja positiva ou negativa) perante alguém que se dedica a investigar algo.

Também foi apresentado um termo de autorização por escrito, de confidencialidade, em espaço reservado; e por último, a formal comunicação de que o entrevistado estava autorizado a falar o que julgasse importante e necessário, quanto ao tema “educação” – e o que considerasse relacionado; indiretamente, o que implicava tratar sobre desejos (de inclusão, de completude), gozos, o falar sobre si, sobre suas angústias, experiências e histórias de vida, de traumas, desilusões, faltas, sonhos, passado, presente e futuro, revelando, com isso, suas subjetividades.

As entrevistas, posteriormente foram transcritas para recorte e análise, em desconstrução, a partir dos princípios da AD, não como meras transmissões de informações ou testemunhos de verdade, mas observadas especialmente quanto à produção de sentidos de seus enunciadores (ORLANDI, 1999 p.21).

Também como forma de contextualizar esta pesquisa, julgamos importante apresentar um pequeno resumo destes enunciadores, a partir de suas auto representações, a fim de que auxiliem à ampliação do entendimento sobre seus dizeres (*tabela*).

E¹	Sexo	Idade	Dados Pessoais	Motivo/Tempo de abandono dos estudos
A1	F	31 a.	Branca, casada, dois filhos; reside com o marido e os filhos na casa de sua mãe, mais agregados da família e mais dois irmãos.	Necessidade de trabalhar para auxiliar no orçamento da família, após falecimento de seu pai. Posteriormente casou, teve filhos, e só depois de 15 anos retornou à escola.
A2	F	23 a.	Negra, solteira. Vive com os pais e duas irmãs.	Parou de estudar duas vezes distintas, por orientação dos pais, durante o curso colegial. Em ambas, devido a situações de violência em classe (agressão física ou ameaça de colegas).
A3	F	22 a.	Branca, separada. Mora com a mãe, a filha e o irmão.	Parou de estudar devido a gravidez, durante um ano, por orientação da mãe.
A4	F	58 a.	Branca, viúva. Reside em casa própria, junto de seus três filhos, a nora e sua irmã, o genro e dois netos.	Parou de estudar aos doze anos de idade, por necessidade de trabalhar para auxiliar no orçamento familiar, liberando o restante dos irmãos para continuar seus estudos. Casou, teve filhos, e só depois, na meia- idade retornou à escola.
A5	F	36 a.	Negra, Casada, reside com seu marido e três filhos.	Parou de estudar por várias vezes, desde o ensino fundamental, devido problemas de saúde em sua família; e, mais tarde, devido a gravidez.

Tabela: resumo dos enunciadores

Capítulo 5 – Análise dos excertos

19 INTRODUÇÃO: O *CORPUS* DA PESQUISA

Neste capítulo, analisamos como os sujeitos entrevistados se expressam em relação ao **início de suas vidas escolares e quanto suas expectativas sobre o ensino, ao abandono e ao retorno à escola, à importância de estudar e os significados da escola para os alunos**, desveladas em memórias, representações e (res)significações.

Tais manifestações de valores e marcos do passado e seus respectivos *já-ditos* podem conter encadeamentos importantes quanto à constituição identitária destes sujeitos e sobre suas atuações em sala de aula, podendo fornecer elementos para o entendimento sobre as representações de escola. Assim, não cabe conferir com a verossimilhança ou legitimidade dos fatos relatados, nem tampouco a exatidão quanto aos relatos do passado; observamos simplesmente os efeitos de sentido gerados naquilo que toca ou que faz calar o sujeito do discurso hoje, e que podem sugerir, por exemplo — e supomos como hipótese — o retorno de representações recalçadas, nas falas materializadas.

Segundo Orlandi (2012, p. 171):

A memória, em análise de discurso, refere ao saber discursivo, ao fato de que todo dizer se produz sobre um já-dito. Todo dizer é assim já um gesto de interpretação, uma posição, entre outras, em relação a uma memória. Para que nossas palavras façam sentido é preciso que já signifiquem, que produzam em uma memória discursiva, que possam ser interpretadas. Falamos com palavras que [já] fazem sentido.

As representações dos primeiros anos escolares construídas pelos enunciadorees, portanto, não deixam de se vincular a um “fazer sentido”, e que se revigora como atual e atuante; assim, passado e presente se inter-relacionam em representações que configuram o saber subjetivado pelo enunciadoree, até os dias de hoje. Assim, passemos à primeira seção.

20 REPRESENTAÇÕES SOBRE O INÍCIO DA VIDA ESCOLAR

Nesta seção, apresentamos algumas representações da memória de infância dos entrevistados em relação ao início de suas vidas escolares. Temos, como primeira sequência, o excerto da aluna 1, com 31 anos de idade, em seu recorte 1 (doravante **A1/R1**):

[A1/R1] você tem alguma lembrança da escola, de quando entrou na escola?/ eu não tenho muito a lembrança/ só lembro vagas coisas [...] na vasta lembrança que eu tenho assim/ da adolescência/ porque eu perdi meu pai muito cedo/ né?/ eu tinha dezesseis anos/ então assim/ momentos que eu apaguei de minha memória [...] depois que eu perdi meu pai/ certa parte de minha pessoa se apagou/ entendeu?/ [...] esqueci um pouco da minha infância/ da minha juventude/ que eu fui buscar/ hoje eu posso falar pra você que eu tou buscando ser criança/ que eu tou buscando ser adolescente/ tou buscando ser adulta/

No recorte 1, a enunciativa A1 expressa esquecimento quanto aos primórdios de sua vida escolar ligando essa consequência de apagamento a uma causa, ou seja, a perda do pai. Usa o advérbio de tempo *então* para dividir esses dois momentos, antes e depois de perder seu pai, e se refere a um posterior apagamento de parte de si (*parte de minha pessoa apagou*), a princípio apresentado como fenômeno intencional (*eu apaguei de minha memória*) e depois convertido em acaso, não-intencional, algo externo ao sujeito, do qual ela teria sofrido a ação (*se apagou, esqueci*).

Embora a pergunta se referisse ao início da vida escolar da enunciativa, foi oferecida, como resposta, a ruptura e o deslocamento ao tema da morte de seu pai, como justificativa desse “apagamento”. Assim, sua autobiografia é silenciada e cambiada, pela biografia interposta do outro, a perda/morte de seu pai.

Parece haver nexos, assim, entre o sentido indesejável da enunciativa sobre suas memórias de escola (os motivos podem ser inúmeros) e o contexto traumático da perda do pai. O fato é que, após falar da morte do pai, A1 segue

a envolver e opacificar sua relação com a educação, fugindo sobre o que lhe fora perguntado.

Do mesmo modo, A2, com 23 anos de idade, também expõe como essencial sua demanda afetiva, na imagem apresentada quanto ao seu processo de início de escolarização: ao falar sobre suas memórias de infância, prioriza como representante primeiro a ausência física da mãe. Vejamos:

[A2/R1] **youê tem lembranças de quando entrou para a escola?/ como foi?/ foi bom?/** ah eu fiquei com medo/ né?/ eu chorava muito/ até que minha mãe tinha saído do serviço pra ela poder me ajudar/ eu chorava muito/ eu não queria ficar na escola, eu chorava, ficava berrando/ entendeu?/ daí depois eu me acostumei/ eu pensava que eu ia pra escola/ que eu ia ficar com a minha mãe na escola/

Assim, apresenta como “fracasso” escolar um aspecto afetivo, sua ligação com a sua mãe — ligação materializada com a escolha lexical *medo*, termo associado à causa de “ficar só e abandonada”, subentendido em *eu pensava que eu ia ficar com a minha mãe na escola*.

A2 elege evidenciar sua memória falando do inesperado sentimento de abandono, relacionando este sentimento rememorado, sua consequência em choro, como forte representante daquele momento, e do significado de escola.

Ainda quanto às recordações dos primeiros anos de vida escolar, A2 aprofunda sua exposição de reminiscências, para exprimir outros prováveis conflitos traumáticos, e exhibe mais elementos ligados aos laços afetivos, agora já em sala de aula:

[A2/R2] nas primeiras vezes quando começava as aulas/ eu tinha aquela coisa/ eu vou sentar na cadeira e vou estudar// só que quando eu chegava/ os outro conversava comigo/ G. pra cá/ G. pra lá/ eu não prestava atenção na aula/ daí isso foi tendo que eu tive muita dificuldade// entendeu?/ daí// hoje mesmo eu me arrependo de ter feito isso/ é lógico/

Nessa sequência, A2 elege como importante assunto sua necessidade em se socializar, sentenciando novamente a preponderância da busca afetiva, agora o interesse em conversar com os amigos, em detrimento à sua curiosidade sobre às disciplinas da escola.

Evidencia o contraste no desejo de se sentir incluída ao grupo de colegas e assim ressalta e dramatiza esse espaço reivindicado, mesmo que em prejuízo, a provocar um mau desempenho escolar, em: *eu não prestava atenção na aula.*

Acaba por concluir que o seu baixo desempenho escolar se devia unicamente às conversas excessivas, as quais assentia participar, orientada num dizer de auto culpabilização – como se a sua ação de interação contivesse todo o gérmen que justificasse o dito “fracasso escolar”.

Ataca o ato centrado nela (excesso de conversa), como se fosse a causa de seu “não aprender”, desconsiderando todo o universo que envolve o aspecto cognitivo. Parece-nos que aqui há um investimento em auto culpabilização, mas não em uma auto-responsabilização, em “tomar posse” de suas decisões, procurando modificá-las.

A2, assim, se posiciona ante o querer e o desejar, separados pela expressão oral com função de conjunção adversativa *só que*, em: *eu vou sentá na cadeira/ eu vou estudá/ **só que**/ quando eu chegava/ os outros conversava comigo.* Revela, por um lado, o seu desejo direcionado ao Outro, na afirmação *eu vou sentar na cadeira/ eu vou estudá*, mas que, na época, pareceu não encontrar significação suficiente, sendo vencido por um querer, também do outro, amparado em desejo imediato, que se direciona ao gozo junto aos seus colegas, aqueles que lhe estão próximos, por meio das conversas: *os outro conversava comigo.* O ato de conversar com os amigos, revelado como “danoso”, permite também o direcionamento da responsabilidade ao outro, e não a si, ainda que não haja coação para que a aluna deixe de estudar para conversar, embora assim permita, por deslizamento, supor.

Segundo o depoimento de A2, há a repetição desse gozo locutório, à medida que – reconhecidamente – a enunciadora identifica como irresistível, incontrolável, ao ponto de prejudicar os seus estudos, resultando, em sentimentos desagradáveis, de fracasso, ou seja, em pulsões de morte. Não sabemos, entretanto, se essa repetição chega ao limite do descontrole, em troca de uma satisfação gozosa e momentânea.

Passamos ao próximo recorte, sobre as impressões do início da vida escolar, agora do sujeito A3, com 22 anos de idade, também do sexo feminino:

[A3/R1] que memória você tem de quando começou a estudar?// eu num me lembro muita coisa, que eu repeti muito/[...] ah/ eu matava aula/ ficava no corredor comendo lanche/ **ah é?**/ tinha um corredor lá/ eu já ia pra lá/ ficava eu e minha amiga comendo lanche/

Questionada, A3 expressa um esquecimento, que talvez se relacione como um trauma de “fracasso escolar”, pois após a sua afirmativa, a enunciadora marca o seu discurso usando a conjunção causal *que*, condensação de *porque*, expressa em *eu num me lembro muita coisa/ que eu repeti muito*, para, possivelmente, atenuar a má lembrança de um suposto “insucesso” dentro da escola, marcado por repetições.

Assim, A3 pontua três momentos: inicia pela provável negação-esquecimento em *eu não me lembro de muita coisa*, segue a apresentar uma “hipótese” para justificar esse “não lembrar”, quando expressa *que eu repeti muito*; e por último, conclui, fundamentando sua hipótese com *eu matava aula*. Portanto, se não assistia frequentemente às aulas, não tinha como lembrar daquele período.

Ainda tratando do jogo de causas e consequências de A3, quanto à sua hipótese de que, o “matar aula”, correspondeu ao seu “fracasso escolar”, temos novamente o processo de auto-culpabilização. Afinal, com grande chance este não foi o motivo único ou último que a levou a não concluir seus estudos, embora assuma total responsabilidade - e isso aflora com eloquência em seu dito, como um problema real e presente.

A3, entretanto, num ato de auto-defesa, também procura se justificar, adequando sua "falta" a uma circunstância justa para a enunciadora: *eu ficava no corredor comendo lanche*; também aqui verificamos uma complementaridade através de sua outra demanda, de socialização, expressa em: *ficava eu e minha amiga*.

Tais necessidades originais se opõem, assim, ao não-dizer "sala de aula", "estudos". Questionada novamente pelo pesquisador, a fim obter mais informações sobre o fato, sua resposta se desdobrou em solução lacônica, sustentada novamente através do discurso do Outro.

[A3/R2] e o que você achava da aula daquela época?/ chata/ por que era chata?/ ah/ eu não sei/ por que eu era nova/ né?/ pensei que não ia fazer falta/ mas hoje// Nossa Senhora/ me arrependi/

Nesse momento, a aluna enuncia sua opinião sobre seus primeiros anos de vida escolar: *chata*. O que, aparentemente, pode não dizer muito, mas se nos detivermos no léxico, muito diz.

Temos, assim que os estudos eram "chatos", maçantes, cansativos, *em relação* à idade da enunciadora, ou seja, para A3, o jovem se interessa por outros assuntos, não especificamente ligados aos estudos. E também sua conclusão de que, mesmo sendo "chato" o estudo faz falta, e quem não estuda, mais tarde "se arrepende".

Aqui, portanto, verificamos uma cisão entre o que A3 tomava como um possível querer do Outro (a importância de estudar) e um desejo pessoal; como síntese, ocorre a declaração de "incompatibilidade" de A3, em relação às suas aulas, pois eram *chatas*, e por isso, ela não as assistia, preferindo permanecer com sua amiga no corredor da escola. Como retorno, há um preço, o arrependimento, por agir contra uma "lei" (ir à escola e assistir às aulas).

A3 justifica seu desinteresse pelas aulas por *ser jovem*, o que, de certa forma, talvez a libere parcialmente dessa “obrigação” de estudar. Socialmente, é entendido que o “jovem”, está em um “estado de contingência”, diferenciado, imposto pela natureza, o que o autorizaria, portanto, algumas transgressões, como, por exemplo, deixar de “assistir” aulas “chatas”.

Também, sem se dar conta que ainda é (bastante) jovem, sua fala desliza para uma autoimagem de quem envelheceu, se desgastou, cansou, restando, assim, apelar para a autoridade divina, usando da contrição, do pesar, a retratação pelo arrependimento: *por que eu era nova/ né?/ pensei que não ia fazer falta, mas hoje// Nossa Senhora, me arrependi.*

Ainda quanto à expressão final de A3, ao se referir a uma *falta*, em *pensei que não ia fazer falta*, seu dizer revela um não-dizer, que novamente se refere aos valores da cultura do Capital, valores os quais demandam mão de obra capacitada, para suprir o atual estágio globalizante e altamente produtivo e tecnológico.

Talvez, nesse caso, a falta não seja por ela sentida como o amor pelo saber, mas a que a poria em risco de sobrevivência, falta de oportunidade de emprego, restringindo em baixo poder de consumo, ainda que pela tutela do olhar do Outro. A3 diz que “faz falta”, e cabe aqui uma pergunta: Faz falta para quem? O quê faz falta (e que é preenchido pelos estudos)?

Sobre essa falta, A3 se arrepende e se auto-culpabiliza por ainda não ter alcançado o aprendizado exigido para se inserir ao mercado de trabalho. A3 julga ter incorrido fatalmente nesse erro, afinal, crê que hoje *faz falta* aquilo que definiu como *chato* anteriormente e, portanto, se sente em dívida pelo “equivocado” curso de sua vida.

Mesmo assim, nada diz sobre se, na atualidade, continua a categorizar como “chato” o seu estudo, ou melhor, se ainda, mesmo que “chato”, conseguiu de alguma maneira se sobrepôr a tal barreira elaborando estratégias de aprendizagem ou de autocontrole para ultrapassar a sua dificuldade.

Ao analisarmos a fala de A3, levantamos a hipótese de que talvez ela não tenha vivido com tanta frequência esse ganho em simples prazer pelo saber, pois, ao tratar de sua experiência escolar, a enunciativa acaba por enfatizar mais os dissabores, concorrendo em desvantagem junto aos pequenos sabores do lanche e da boa companhia da colega.

A seguir, observamos o excerto de A4, aluna cujo dizer se diferencia dos demais analisados até aqui. Considerando a sua faixa etária, 58 anos, a aluna convive em um espaço de EJA onde predominam alunos mais jovens, constituídos em condições sócio-históricas diferentes às da enunciativa, o que nos permite alguns cotejamentos entre o seu dizer e o das demais entrevistadas.

Como condições sócio-históricas diferentes, dito há pouco, embora não se originem de épocas históricas tão distantes, mas influenciadas por um processo de democratização do ensino (pós anos 1960), que gerou uma sobrecarga no sistema e conseqüente perda de qualidade, além de outras condições históricas, como o crescente contraste entre a cultura pós-moderna, consumista, tecnológica, individualista, “fluídica” [BAUMAN, 1998; 2010] característica dos mais jovens (A1, A2 e A3), e a cultura moderna, pré-tecnológica, pré-globalização e pré-era da comunicação, com valores mais arraigados à tradição e ao religioso, consortes aos da geração de nossa enunciativa A4.

A4, ao falar sobre o começo de sua vida escolar – diferentemente das enunciativas cujos dizeres analisamos anteriormente –, esta não faz afirmações sobre “esquecimentos”, mas informa justamente o oposto, ou seja, alude ao “não esquecido”, materializado em *que eu não esqueci/não consegui esquecer*.

Apesar do razoável transcurso de tempo desde a sua infância, trata como significativa a fase inaugural de escolarização, como vemos abaixo:

[A4/R1] como que era estudar naquela época?/ era fácil, era difícil?/ olha/ é o que eu falo pra eles hoje/ o ensino que nós tivemos/ naquela época/ é maravilhoso/ tem coisas que eu vejo hoje/ que eu sei/ que eu não esqueci/ não consegui esquecer/ **por quê?/ você tinha ditado/ você errava uma palavra/ você tinha que escrever umas cinquenta vezes aquela palavra/ entendeu?/ você não tinha calculadora/ você não tinha Internet/ então você pesquisava/ você lia muito/ né?/ as contas eram feitas todas/ de rascunho mesmo// então eu tenho uma facilidade de fazer conta assim/ que a turma fica tudo louca de ver/ viu?/ então eu acho assim/ a maneira que era o ensino antigamente/ dá de dez a zero no de hoje/**

Neste recorte, temos a enunciadora a materializar um discurso de autoridade dentro do contexto entre gerações: se reporta sobre outrora como fundamental referência para a formação de sua identidade de pessoa e de estudante, e logo em seguida menciona o tempo presente, a fim de comparar ambos os momentos.

A aluna apresenta suas aptidões apreendidas desde a infância, e cita, afirmativamente, os exercícios quantitativos de memorização, leitura e escrita de sua época: *você tinha ditado/ você errava uma palavra/ você tinha que escrever umas cinquenta vezes aquela palavra [...] você lia muito/ as contas eram feitas todas/ de rascunho mesmo/.*

Os “atos de disciplina”, vistos por A4 como exercícios do processo de educação, não deixam de ser compulsórias situações de submissão. A escrita repetitiva, especificamente, agia como um castigo-exercício ao “erro” no ditado, uma forma de disciplinar, adestrar, um exemplo de mecanismo de dispersão do poder do professor e da escola, que exercia efeitos de dominação nas relações com o corpo, como refere Foucault (2009/1975, p; 173)

A punição disciplinar é, pelo menos por uma boa parte, isomorfa à própria obrigação; ela é menos a vingança da lei ultrajada que sua repetição, sua insistência redobrada. De modo que o efeito corretivo que dela se espera apenas de uma maneira acessória passa pela expiação e pelo arrependimento; é diretamente obtido pela mecânica de um castigo. Castigar é exercitar.

Neste caso de A4, não é referida nenhuma “lei ultrajada”, mas pode operar como mecanismo que educa e – além disso – antecipa esse perigo de condição.

Sobre sua competência em fazer contas, resultante da aludida repetição, assegura hoje, comparativamente aos colegas de sua turma de EJA, em estilo hiperbólico, amplificando o efeito semântico da função expressiva: *a turma fica tudo louca de ver.*

Sua fala gera efeito de “comoção”, de “desvario” consequente da “inesperada” e “inusual” habilidade analógica em álgebra, perante aos seus colegas tão digitais, em classe. Nessa distinção, a enunciadora expressa um não dizer que parece soar como “legitimação” do refinamento do seu saber escolar e que talvez não encontre concorrência nos dias atuais, mediado nos dizeres *então eu acho assim/ a maneira que era o ensino antigamente dá de dez a zero no de hoje.*

Supomos aqui ser destacado, também, o interdiscurso que se relaciona à condição utilitária da educação, como conhecimento conteudístico adquirido, e que se faz útil para fins específicos, como, por exemplo, a gerar aptidão ao mercado de trabalho, para exercer algumas de suas profissões na área de ciências exatas – sabidamente bem remuneradas. Aos jovens, é um grande atrativo e nesse contexto, expressão de poder.

Assim, ressaltar a grande habilidade em álgebra pode significar, por deslizamento, aderir a um não-dito de “versatilidade” aos cálculos, modalizado como autoridade a ser exercitada dentro dos limites práticos e específicos do mercado de trabalho, silenciada em alguma outra amplitude, como, por exemplo, em exercício abstrato (pelo puro amor ou gratuidade ao saber). Não temos como comprovar essa hipótese, entretanto, é bem evidente a situação de comparação de forças, nesse enunciado.

Também na expressão *é o que eu falo pra eles hoje*, a enunciadora parece se posicionar no tempo **hoje**, com a autoridade de sua **fala**, quando estabelece

autoridade sobre um saber passado e relação aos saberes de seus colegas, hoje. É para **eles** (os seus colegas de EJA) que dirige o seu dizer; assim, **eles representam genericamente** um conjunto de jovens, oposto ao *eu*, singularizada pelo conhecimento diferenciado e sugerido como mais amplo ou aprofundado.

Também, quando estabelece A4 a dicotomia **ontem/hoje** (passado/presente), produz efeitos de sentido de antecipação, direcionado, agora, ao entrevistador desta pesquisa. A enunciativa, em seu papel social de “aluna”, chama sua autoridade de quem já falou para outros públicos (Eu falo agora para o entrevistador que *é o que eu falo pra eles hoje*), ou seja, nesse ato revive o seu poder de representatividade em argumentação.

Assim, faz anunciar seu sentimento de segurança na ação de falar para seus colegas, afinal, já foi corroborada em outras instâncias e a outros públicos (além de seu entrevistador, ou seja, seus amigos, *eles*), e só falta agora ser aceito como verdade à atualidade da entrevista. Para tanto, também conjuga o verbo *falar* no presente do indicativo, o que gera efeito de que o enunciado acontece naquele momento, é atual, imediato e reforça o seu dito.

Como argumento, fundamenta através da equiparação de duas instâncias, efetuar cálculos mentais versus efetuar cálculos com o uso de calculadoras ou da Internet, como se dissesse: “eu tenho o saber que vocês não têm (para efetuar cálculos, por exemplo), e vocês têm o que eu não tenho (conhecem os equipamentos tecnológicos da modernidade, a Internet, os computadores etc), então estamos equiparados em poder e podemos compartilhar nossas tecnologias”, muito embora a tecnologia de A4, segundo sua ótica, “se afirme” como nobre e mais eficiente que a de seus amigos.

Passemos a um segundo recorte do dizer de A4:

[A4/R2] e como a senhora se via como aluna?/ como os professores viam a senhora?/ olha/ eu sempre// eu sou uma pessoa assim que se doa muito/ sabe// eu gosto muito das coisas que eu faço//eu visto a camisa/ vamos

dizer assim// então/ eu participava de teatro na escola// chorava/ porque minha mãe chorava na hora da apresentação// mas eu participava de teatro/ quando tinha que brigar com o professor eu brigava/ entendeu?/ era muito respondona na época/ eu não levava desaforo pra casa/ então eu brigava por aquilo que eu queria// sabe/ os professores nunca reclamaram assim pra mim/ pra minha mãe/ nada// tirava nota boa/né?/

Nessa sequência, ao empregar o verbo “olhar” na forma imperativa, A4 requisita a atenção do interlocutor (o pesquisador), pois falará algo que sugere ser importante, somando mais elementos sobre sua infância. Afirma: *olha, eu sempre/ eu sou uma pessoa assim que se doa muito/ sabe// eu gosto muito das coisas que eu faço/ eu visto a camisa/ vamos dizer assim*, trecho que mostra representações de si, de como lida (ou como imagina ser ideal lidar) com as atividades as quais executa; que se liga (ou assim deseja) ao ponto de *se doar muito, se dedicar, participar*, desde sempre.

Curiosamente, a descrição feita mescla a primeira pessoa do verbo ser (*eu sou*) condensada à terceira pessoa do verbo *doar* (*que se doa muito*) o que produz efeitos de sentido de autonomia, sem entretanto, deixar de considerar o desejo do Outro, quanto a uma forma “ideal” de ser, unindo o *eu* com o *ele/ela*, em *eu sou + ele/ela que se doa muito*. Nessa utopia de eficiência, A4 parece resolver parcialmente ou paliativamente seu dilema entre “ser” e “não ser” ao mesmo tempo dona de si, e se configura como sujeito naturalmente incompleto, e em construção.

No caso de A4 temos, esse panorama, certamente como um indicador sobre a necessidade de atividades criativas no processo de educação, o que parece promover mais aderência e maior comprometimento à continuidade ao ensino. Dentro do contexto de representações sobre a instituição escolar, temos, novamente, a importância da relação de afetividade entre os diversos participantes desse processo (pelo trabalho em grupo, em atividades que estimulem vínculos neste caso, pela via da arte), facilitando o desenvolvimento de uma cognição emocional a influenciar o aprendizado

Passemos à sequência da enunciativa A5, com 36 anos de idade:

[A5/R1] então a minha mãe/ ela se preocupava/ eu lembro que ela se preocupava muito com o// a gente falava “o abecedário”/ né// que é o “a/ b/ c/ d”/ lá... e o “a/ e/ i/ o/ u”/ minha mãe se preocupava muito com isso/ e com a gente conseguisse já entrar sabendo escrever o nome// então isso ela tentava ensinar pra gente em casa [...] quando eu fui pra escola/ eu num tinha muita dificuldade/ como até hoje// eu não tenho assim/ ah/eu não sei nem se eu posso dizer que eu não tenho muita dificuldade ou se eu não tenho muito medo [...] antigamente os professores eram mais enérgicos/ era como se fosse assim/ meio que segundo pai/ segunda mãe/ assim/ na sala de aula/ eram bravos/ brigavam/ e eu sempre fui muito medrosa/ uma coisa que me atrapalha até hoje é o medo/ né/ eu sou um pouco tímida e medrosa/ então eu tinha medo da professora! [...] eu sei que eu já entrei com esse medo de professor/

Em R1, a enunciativa elege para falar sobre o momento quando antecede a sua inscrição à escola, ao ser iniciada no mundo das letras pela própria mãe, que lhe ensina o *abecedário*. Sua mãe representa, aqui, a preocupação em fazê-la participar do processo educativo com o mínimo de eficiência, antecipando o conteúdo que em breve lhe seria apresentado.

No dizer de A5, sua mãe se antecipa a uma possível dificuldade da criança em se adaptar à escola, e a sua ação, portanto, sugere ser efetiva, definida por A5 em *a minha mãe/ ela se preocupava/ eu lembro que ela se preocupava muito*. Na expressão dessa ação, A5 evoca a garantia de segurança, proveniente da mãe, com intenção de serenamento de angústias que, por desventura, poderiam surpreender a criança, num momento quando importantes mudanças estão por ocorrer. Ao verbalizar o seu passado em relação à escola dessa maneira, expressa a condição de alguém que se vê amada, protegida.

A segurança é representada, no dizer de A5, por dupla via: seja pela via da lógica, conforme o apoio metodológico para a aprendizagem (ainda que de senso comum, mas com alguma organização), autorizando sua passagem para o conhecimento escrito, adquirindo saber para dominar um instrumento de alta

tecnologia e assim inserindo-se na cultura de um novo mundo; seja pela via da afetividade, do emocional, afinal quem oferece os instrumentos dessa transição é alguém a quem A5 confia e respeita.

Nesse caso, obviamente, se sentir amparado pela próxima mãe é condição expressiva, significativa para um ser tão frágil, carente e ainda tão sem defesas como é a criança em relação ao complexo e muitas vezes incoerente e contraditório modo de ser dos adultos.

No encadeamento dos enunciados, a aluna se refere também ao seu tempo já na escola, e traz para o dizer do sentimento de *medo*, conforme esta escolha lexical, associado diretamente à palavra *dificuldade*, materializado em *quando eu fui pra escola/ eu num tinha muita dificuldade/ como até hoje// eu não tenho assim/ ah/ eu não sei nem se eu posso dizer que eu não tenho muita dificuldade ou se eu não tenho muito medo*, o que faz concluir que, para a enunciatrice, há importantes ligações entre as palavras *escola-dificuldade-medo*.

Temos, nessa oração, que A5 questiona sua suposta facilidade em aprender, impondo a dúvida neurótica, não sabendo se de fato aprende devido a uma habilidade inata diferenciada ou se é por causa de atualmente não mais se sentir tão “bloqueada” ou em desconforto pelo medo gerado, facilitando o desenvolvimento natural de sua cognição. Essa dúvida decorre da sua memória de escola na infância, quando talvez deixasse de aprender, também sob influência do mesmo sentimento de medo. Os referenciais de desempenho e de capacidade de aprendizado, assim, se confundem, pois há demanda maior, de sobrevivência, concorrente dentro do universo aparentemente inóspito da sala de aula.

De qualquer maneira, finalmente constata que com pouco ou com muito medo aprenderia, como diz que aprende também facilmente hoje: *eu num tinha muita dificuldade/ como até hoje*.

Em seu ponto de vista há uma dúvida “diplomática”; barrada pela “modéstia”

subentende a supervalorização do Outro, como também, por liberalidade, se coloca a si como objeto *a* na relação idealizada com seus professores. A enunciadora talvez possa julgar como culturalmente inconveniente se afirmar na posição de alguém inteligente ou determinada, ou, em outros termos, respeita o que há de simbólico, se apresentando bastante ligada ao nó da lei, representado na autoridade escolar.

21 REPRESENTAÇÕES SOBRE ABANDONO E RETORNO À ESCOLA

Nesta seção objetivamos analisar os dizeres das entrevistadas, quanto às causas que elas atribuem para que se evadissem da escola, como também sobre os seus retornos e/ou eventuais reincidências à condição de abandono escolar.

Pretendemos, principalmente, investigar aquilo que se relaciona como “redução ou evitação de tensões ou de desprazer” ou “manutenção de prazer” – que é definido na clínica de Freud à dinâmica entre princípio do prazer e o princípio de realidade –, e às repetições que possam produzir algum dano ao ponto de gerar sofrimento ao aluno.

Passemos assim ao primeiro segmento, de A1, que se evadiu da escola com a idade de 15 anos, tendo permanecido a mesma quantidade de tempo sem estudar.

A enunciadora, na seção anterior, falou sobre o início de sua vida escolar, silenciando algumas suas memórias, a favor de um “apagamento”, justificado pela fatalidade da perda de seu pai, modulado em trauma, a “apagar sua história de vida e de escola, na infância”.

Em sequência àquele dito, se refere à decisão de abandonar os estudos — embora não houvesse ainda sido formalmente questionada sobre o assunto — materializado nos seguintes termos:

[A1/R2] daí eu parei de estudar/ faz quinze anos que eu parei de estudar/ [...] também eu não queria nada com nada/ fiquei rebelde/ né?/ [...] eu era a única solteira em casa/ ou eu estudava ou eu trabalhava/ [...] casei nova/ casei com dezessete anos// daí tipo// juntou os filhos/ juntou o marido/ daí eu falei/ não/ não quero estudar agora// [...] daí foi acomodando/ acomodando/ foi gostoso ficar em casa e não ter que ficar/ né?/ deixando os filhos pra ir pra escola// foi gostoso/ gostoso/ acabei ficando em casa/

No recorte 2, A1 apresenta um dizer que põe em evidência privações: inicia informando que se manteve sem estudar por quinze anos, e menciona vários fatos que sucederam durante o tempo quando ficou “parada”, “legitimando” sua “ausência”. Parece haver um tom de sacrifício em seu enunciado, seja como “renúncia” aos estudos para auxiliar sua mãe, ou para constituir sua família, ou para criar seus filhos.

Identifica, também, algum ganho obtido nessa relação de troca, que se opõe ao que é desagradável, provavelmente o que seria puro gozo: a possibilidade em permanecer em casa, em *foi gostoso ficar em casa*.

A1 justifica inicialmente, para o seu abandono dos estudos, o súbito desfavorecimento econômico que sua família sofreu, em *eu tive que trabalhar pra ajudar minha mãe que meu pai tinha falecido*, e revela uma possível compulsoriedade sofrida para executar sua ação de “abandono”. Entretanto, supomos que tal obrigação tenha se dado mais pela representação de um desejo do (O)utro, afinal, em nenhum momento a enunciativa afirma que lhe foi *exigido* isso. Em outros momentos da entrevista, inclusive, afirma que houve forte oposição da família quando anunciou sua decisão em deixar os estudos.

Na sequência, faz uso da conjunção coordenativa aditiva “e” quando informa que existem mais elementos que influenciaram sua decisão. Afirma: *e// também eu não queria nada com nada/ fiquei rebelde/ né? /[...] eu era a única solteira em casa/ ou eu estudava ou eu trabalhava*. O não querer nada com nada talvez possa, aqui, se ligar ao sentimento de quem não consegue encontrar significado àquilo que lhe é apresentado como “obrigatório” ou que lhe exija algum dispêndio de

energias. Tal compulsoriedade parece fazer produzir, em consequência, um posicionamento “contrariado”, a ser justificado como “rebeldia”: *eu fiquei rebelde*. Em nossa cultura, a palavra “rebelde” assinala categoricamente tal período da adolescência, quando se busca constituir identidade que corresponda aos anseios pessoais, e que podem conflitar com as determinações externas, como, por exemplo, exigências da família ou da escola, essencialmente ligados ao princípio de realidade e que normalmente exigem ilimitadas e crescentes disciplinas.

Qualquer que seja a escolha lexical, ela não é feita por acaso. E ao se anunciar como a *última solteira em casa*, o dizer de A1 implica também em sucumbir ao não-dito de que talvez haja algum risco (ou alguma implicação) permeando este enunciado.

Ser a “última solteira” talvez signifique, por deslizamento, “ser a última” a se ver com autonomia, a não depender mais de seus pais e poder dedicar-se unicamente ao seu ideal de vida. Por consequência, supomos que tal renúncia, no imaginário de A1, implicasse em “risco” a turbar esses pessoais projetos

Também é sabido que, em nossa cultura sexista e machista, ser “rotulada” como “solteira” contém sentidos e implicações indesejados, e que se redobram conforme o jovem segue à vida adulta. Parece não ser conveniente submeter-se a tal risco, o que implicaria em se expor socialmente, como alguém fadado à solidão, à solteirice, ao abandono.

Enfim, observamos no dizer de A1 o apuro que o dilema lhe impôs ao início de sua adolescência, e que talvez não significasse apenas um apuro econômico, mas também de outros desejos e necessidades, para os quais A1 tenha dado uma provável resolução, apresentado na sequência de seu enunciado, em *casei nova, casei com dezessete anos*. Este encadeamento é complementado, para finalizar seu argumento, com o uso do substantivo *daí*, a sugerir a amarração desse lugar preciso: *daí tipo// juntou os filhos/ juntou o marido/ daí eu falei/ não/ não quero estudar agora// daí foi acomodando/* a expressar que sua preocupação em auxiliar em casa talvez consistisse apenas em um dos

dilemas, conflitando severamente junto ao seu desejado sonho de constituir família e ter filhos. Nesta ação enunciativa há a expressão de A1 a mediar as posições de desejos pessoais – procurando se manter em uma situação de segurança – e outros querereres, outras posições de luta, que talvez não se configurem como seu pessoal e legítimo desejar, como, por exemplo, estudar o que não lhe gera significado e que, portanto, se apresenta cansativo, enfadonho.

Passemos à sequência discursiva da enunciativa 2, que nos informou interromper os seus estudos em duas circunstâncias, ambas devido a situações de violência em sala de aula. Apresentamos, abaixo, o excerto sobre um dos fatos:

[A2/R3] eu parei porque, da primeira vez// uma menina foi com um giz pra tacar no moleque// e acertou aqui nele [indica a face/ próximo à nuca]// eu tava dando risada/ tava com giz na mão/ só que eu tava com giz na mão pra mim escrever na lousa/ pra mim fazer outra coisa!// e ele levantou da cadeira// me deu um murro na boca// [...] Daí a escola// a sala inteira começou a falar que eu tava provocando/ que eu tava fazendo aquilo/ fazendo aquilo outro// mas eu não tava/ ele que foi violento e eu que levei/ entendeu? [enfática]/ então// daí eu fiquei com a boca sangrando// daí minha mãe ficou com medo dele fazer algo comigo// daí ela foi que tirou eu da escola/

Nesse excerto, A2 relaciona o que a fez evadir da escola, evento tratado como questão concreta e urgente (semelhante ao que ocorreu com A1), “exigindo” rápida resposta para um suposto “dilema de sobrevivência”.

Assim, quando rememora as causas de renúncia em estudar, não indica nada de foro pessoal. A enunciativa não parece expressar angústia ou desmotivação que a incitasse em “sair” da escola, algo íntimo, como, por exemplo, um “não gostar” ou uma “desilusão” ante ao processo educativo. Faz entender, que o estímulo vem de fora, de um agente externo, ou seja, do outro (real – o menino que a agrediu).

Declara ter sofrido ato de agressão, indicando, como causador dessa violência, seu colega de turma: *ele levantou da cadeira// me deu um murro na boca*. Desse modo, A2 apresenta um agente externo que a incomodou e a levou a uma resposta: deixar a escola.

Por deslizamento de sentido, faz entender que, devido à extrema violência sofrida, caso não tomasse alguma atitude, essa presença do garoto “agressivo”, novamente obstruiria o seu caminho, seja apenas em memória de trauma, ou em nova e efetiva consumação de violência. Acaba assim, consumando a decisão extrema de deixar a escola, anunciado como decisão de sua mãe.

Também apresenta outros elementos, os quais A2 julga que reforçaram a atitude de evasão: o “mal falar” dos colegas, a insistência em culpabilizá-la, invertendo os papéis de “vítima” para a de “vilão”, e essas afirmações são moduladas em tom também de vitimização, assim a enunciadora se coloca em seu dizer.

Complementando, afirma a enunciadora:

[A2/R4] alguém tentou impedir de você sair?/ [...] ah/ a direção// falou pro meu pai que/ eu não tinha jeito/ se eu continuasse eu ia repetir//[...] eu senti falta/ eu chorava/[...] eu levava a minha irmã// pra escola// [...] e eu via// ela subindo a escada// [fala chorando] eu achava que eu era uma fracassada// que eu tava ali como uma burra// [...] nossa, o que eu tou fazendo aqui// [...] eu devia estar estudando/ trabalhando// fazendo outras coisas e// eu tou aqui/ levando e buscando a minha irmã/

O lugar de vítima verbalizado por A2 se renova em outras circunstâncias, passando da violência física para a moral, vinda da instituição. Em seguida, o sofrimento em ver sua irmã prosseguir os estudos, enquanto ela não, sentindo-se “fracassada”.

O dizer de A2 parece rememorar um sentimento de injustiça desde a violência física, passando pela submissão à decisão de seus pais — em ser obrigada a

desistir dos estudos —, até o sentimento de desconforto sobre si mesma, à medida que não encontrava meios de organizar sua vida, temendo não ser suficientemente capaz.

Embora sofresse severas injustiças, supomos que a enunciadora talvez obtivesse algum ganho nessa relação de conflito, resumido no gozo em “não ser obrigada a estudar”, o que talvez a tenha liberado, inclusive, de protestar sobre o “rumo” de decidiam para sua vida. Por outro lado, presumimos que a sua dor expressa nessa sequência tenha gerado, em seguida, o sentido de que talvez “não fosse tão vantajoso assim” esse “ganho” – o flerte com o princípio de prazer –, materializado no monologuismo *nossa/ o que eu tou fazendo aqui// [...] eu devia estar estudando/ trabalhando// fazendo outras coisas e// eu tou aqui/ levando e buscando a minha irmã.*

Para finalizar, apresentamos o seu dizer sobre a segunda vez que desiste da escola, quando novamente sofre violência em sala de aula, numa curiosa repetição de perigo em agressão física, agora a partir de sua colega de classe:

[A2/R4] daí como aconteceu a outra vez que você saiu?// eu tava na sala de aula e// a professora deu uma matéria// tava dando uma matéria// [muda o tom] e eu sabia da matéria/ eu fui e falei!/ corrigi a menina/ ela falou errado/ eu falei/ “não é assim/ aí essa// [...] amiga dela/ tomou as dores/ e começou a enfrentar a minha vida [...] começou a colocar apelido ni mim, falando que ia me pegar/ [...] e daí/ um belo dia eu cansei [suspiro] e falei pra minha mãe/ e daí minha mãe ficou desesperada e arrancou eu da escola/ mas eu me arrependo de ter fa// não sei se fiz uma coisa certa de contar// [...] de contar pra minha mãe// eu// até hoje eu não sei //se foi certo/ se foi/

A enunciadora se expõe novamente em ato de violência, agora como ameaça, quando novamente “pede ajuda” à sua mãe. Nesse caso, ocorre um decurso de tempo, entre o conflito, as ameaças, e o aviso à mãe, que, “desesperada”, volta a retirá-la da escola. O seu dizer sugere que apenas desejava compartilhar à sua mãe o ocorrido para encontrarem alguma solução, e, no entanto, segundo A2, sua mãe a tira da escola. Em outro trecho da entrevista,

afirma que não comunicou à mãe sua vontade de interromper os estudos, pois “estava indo bem”.

Por esse excerto, novamente A2 parece se colocar em posição de objeto, afinal acata a decisão de sua mãe, de sua retirada da escola para evitar novos conflitos (nesse momento, sua fala na entrevista não se apresenta mais tão emotiva ou compungida). Um pouco depois, retorna à escola, no curso de EJA do ensino médio, onde espera finalmente concluir seu curso.

Passemos à análise de um recorte do dizer da enunciadora A3, sobre suas memórias de abandono da vida escolar e posterior retorno. A aluna vive com sua mãe e o seu meio irmão de quinze anos; atualmente ela tem uma filha, com dois anos e quatro meses.

Alega que foi reprovada muitas vezes e que aos vinte se evadiu da escola, por estar grávida. Foi um pedido de sua mãe, afinal sofria alguns efeitos da gestação: sentia bastante enjojo e ameaças de desmaio. Quanto à renúncia de seus estudos, fala pouco, não necessariamente por ter sido um trauma – e realmente expressa que não foi; reclama apenas, desse peculiar momento, de ter se distanciado de seus amigos, não mais os encontrando na escola.

Em sua casa, quanto à reação dos familiares sobre seu abandono dos estudos, informa que *foi normal*, e que recebeu *apoio*. Na escola, afirma que *ninguém sentiu sua falta, só as amigas mesmo*, sendo que uma de suas professoras mandou *tomá juízo pra não fazê mais fio*.

Apesar de A3 ter se apresentado espontaneamente para participar da pesquisa, parece que não lhe interessava dizer exatamente sobre aspectos de sua vida escolar, tampouco lhe atraía problematizá-la. Via de regra, a enunciadora mudava o assunto de sua fala, dispersando ou incluindo outros temas em seus rápidos comentários sobre os estudos.

Tratava de fatos relacionados a questões outras, de cunho pessoal, como, por exemplo, namoro, sua filha, seus amigos, conflitos em família etc. E ainda que

as perguntas fossem assertivas ou enfáticas, trabalhadas pela via da repetição e do corte, acontecia sempre esse retorno àquilo que vemos como constituído como seu gozo.

Abaixo, temos o recorte sobre o momento quando A3 expressa sobre ter se evadido da escola:

[A3/R3] quando você saiu da escola?/ quando engravidei/ **ah tá/ você parou de estudar/** na gravidez/ **quando você tomou a decisão/ “eu vou sair da escola”/ o que sentiu?/** tristeza [riso nervoso]/ ah// muita amiga aqui// dentro de casa/ não podia sair de casa// minha mãe não deixava eu sair porque eu tava muito mal// desmaiava/

O termo “tristeza” sugere um deslizamento de seu significado pressuposto (o “sentimento” em deixar de estudar) para as condições implicadas não necessariamente aos estudos, mas às conseqüentes perdas secundárias, como os colegas da escola. O termo “tristeza” está ligado a um processo de descontinuidade, decorrente da privação do contato de seus amigos da escola, pois deveria, a partir daquele momento, permanecer em sua casa, até o fim da gravidez, não podendo mais circular com frequência, conforme impedimento de sua mãe, que temia por sua saúde.

A3 não menciona tristeza em deixar de estudar, o que relacionamos ao questionamento sobre a condição de *sair da escola*. No máximo, como expressa atualmente, percebia o espaço estudantil como instância simbólica de aprendizagem de conteúdos (“*chatos*” – como afirmara na seção 1), por exigência do mercado e trabalho, como “passaporte” obrigatório para nele se inserir.

Assim, a escola lhe significa como instância gozosa para o desenvolvimento de relações interpessoais, local de encontro dos seus amigos e de seu namorado simplesmente. Isso implica em ganho em gozo também por não se filiar às condições de disciplina e método da instituição, que, primariamente, tem esse fim.

Ao indagar à aluna sobre como percebia a escola quando se afastou dela, a enunciativa reforça seu silenciamento, sugerindo despreocupação quanto aos estudos (ao contrário, por exemplo, do sofrimento neurótico de A2, que tanto padecia por se ver alienada do processo educativo). Vejamos um recorte de A3:

[A3/R4] e como você via a escola/ do lado de fora?/ ah [murmúrio] eu não posso falar porque eu só dava atenção pra minha filha// só babava na minha filha/ [...] e quando você decidiu retornar aos estudos/ demorou pra decidir isso?/ alguém influenciou para você voltar à escola?/ não/ eu quis// você quem decidiu/ “tá na hora”?/ hum/ hum/ eu que quis// e// você voltou motivada?/ não, eu voltei normal/ ué// com vontade de aprender// quais as vantagens em você ter voltado a estudar?/ trabalho/ [...] eu quero trabalhar/ não interessa o que é/ [...] se é chato/ se é insuportável/ num interessa/

A enunciativa não traz em seu dito algum conflito sobre a possível “dificuldade em aprender”, quando se afasta da escola. Em seu dizer parece que essa renúncia não se tratava nem de um posicionamento crítico ou de aversão, mas um natural desinteresse, por estar concentrada em seu bebê recém-nascido, expresso em *só babava na minha filha*, ou seja, se perdia e estava tomada em sentimentos à sua criança, simplesmente.

Apesar de os cuidados a um bebê mobilizar muita energia, cremos que isso não impediria a mãe, entretanto, de sentir e de pensar sobre seus desejos ou sobre seu futuro, especialmente após se tornar mãe, e nesse caso os planos sobre o retorno aos estudos poderiam estar incluídos, ou minimamente integrados como questão a ser pensada, ainda que em condição de resistência ou de negação.

Posteriormente, quando à escola retornou, A3 diz que fez por conta própria, mas sem expressar claramente interesse pelos estudos, ou qual o significado, quais os “lucros” ou “dividendos” dessa conta para ela.

Sobre o questionamento do pesquisador, **se estava motivada para estudar**, usa simplesmente a palavra *normal*, e que implica como *corriqueiro*, *usual*,

banal, ordinário, comum. No do contexto apresentado, cremos que tal escolha lexical marca o seu entendimento a implicar que as idealizações ou expectativas em *voltar a aprender* seguiam os termos de indiferença, ou de não tanta ou suficiente significação.

Isso se confirma, inclusive, à conclusão de seu enunciado, onde vemos esta aluna a expressar discurso orientado suficientemente às demandas de sobrevivência, de acordo com a ideologia do capital, que pressupõe a formação escolar como conteúdo básico, orientado para autorizar a participação (ou não) no mercado de trabalho. Nesses termos, custasse ou não, o seu emprego, em chatice e insuportabilidade, seria fundamentalmente através da escola que supõe ter a chave para acessá-lo – eis o seu não dizer. A escola, para ela soa talvez como local predestinado a essa passagem e não mais.

Passamos agora aos dizeres de A4, que, aos doze anos deixou os estudos para trabalhar, auxiliando, assim, seus pais e irmãos. De todas as entrevistadas, é uma das que mais tempo permaneceu fora do ambiente escolar e, curiosamente, também uma das que mais sugere expressar amor e desejo em saber.

Quando trata do tema “escola”, em vários momentos de rememoração (como quando se evadiu) a enunciadora chega às lágrimas, já em consternação, o que sugere condoer-se por alguma suposta grande injustiça ou falta – e que facilmente relacionamos, ainda que não seja de todo possível comprovar – como consequência da dor (ainda vívida) em ter sido obrigada a abandonar os seus estudos.

De qualquer maneira, não responsabiliza (em sentido de cobrança) os seus pais por ter deixado a escola, como sugerem algumas das outras enunciadoras. Ao contrário, vê nos estudos a oportunidade de homenageá-los e afirma sonhar quando conseguirá concluir seu curso de suplência, para oferecer, simbolicamente, como algo que devia para a memória deles e que acabou alcançando por mérito próprio, segundo sua perspectiva.

Ao perguntarmos sobre como ocorreu o abandono da escola, percebemos que a enunciadora expressa cuidado, entendido como restrição, em contar sua história. Em anterior circunstância, logo ao início da entrevista, chegou a comentar sobre o fato, mas se tratou de um relato breve, não desencadeado ou estimulado por pergunta direta, transparecendo antecipar sobre o tema, agindo com economia e de forma direcionada, para evitar algum provável e pessoal conflito; portanto, a impressão percebida foi de que se expressou rapidamente para não liberá-lo à curiosidade extensiva do interlocutor, que mais tarde a “obrigaria” a retornar ao delicado assunto.

Nesse excerto, quando A4 fala sobre sua saída da escola, se expressa de forma contida, diferentemente do restante da entrevista, sempre respondida pela enunciadora com vigor e sem poucas palavras:

[A4/R3] com quantos anos a senhora deixou de estudar?/ eu parei de estudar com// doze anos// e o motivo foi por que tinha que trabalhar?// foi por que tinha que trabalhar// foi o primeiro emprego da senhora?// foi o primeiro emprego/

Diante da concisão de suas respostas, passamos a explorar os seus sentimentos após o momento de evasão. Procurávamos, ainda, elementos de representação sobre o significado da escola para a enunciadora, agora já pela memória de quando estava fora da instituição, evadida.

Aqui não fizemos a pergunta direta, proporcionando espaço para que pudesse falar o mais espontaneamente possível, inclusive sobre algum possível conflito:

[A4/R4] bom/ depois que a senhora saiu/ sucedeu que foi trabalhar// mudou muito/ mudou pouco?// eu saí da escola mas nunca deixei de ler/ sabe/ nunca deixei de// ver o que minhas irmãs// que minhas irmãs continuavam estudando/ né// eu fiz essa opção// o lugar onde eu trabalhava não me dava a opção que elas tinham de trabalhar e poder estudar à noite// eu era menor também/ não podia estudar à noite/

Temos, assim, novamente o sujeito numa posição defensiva, e que, questionada sobre sua vida fora da escola, novamente silenciamento essas memórias, se representando ainda no “papel” de aluna – senão de direito, mas de fato, pois nunca deixou de ler ou ver o que as suas irmãs estudavam.

Em seguida, corta essa descrição com um movimento de auto-responsabilização, materializado nos dizeres *eu fiz essa opção*, ou seja, “*escolheu, tomou essa decisão*”, logo em seguida justificando sua impossibilidade de se manter trabalhando e estudando, pois era menor de idade na época, não podendo estudar à noite. Quando diz *eu fiz essa opção*, a enunciativa em seu dizer assume uma escolha *feita* deliberadamente, indicando uma posição de sujeito ativo, remetendo, assim, ao princípio de realidade. Isso marca um contraste se compararmos com as posições enunciativas de A1, A2 e A3, que, embora também apresentem suas escolhas como desencadeadas por contingências, não parecem se auto-responsabilizar, colocando-se mais em posições gozosas de passividade do que efetivamente como “donas de seus destinos”.

Ao investigarmos se, em algum outro momento A4 usou a palavra *opção* como precisa e significativa escolha lexical, eis que constatamos o seu dizer apenas mais uma vez, justamente ao final da entrevista, quando enfim ela parece conseguir expressar o conteúdo que evitava desenvolver, relacionado ao conflito pessoal de sua saída do curso.

Expressa uma fala investida em sentimentos, o que explica a restrição em falar sobre o assunto, pois evoca reações de alta emotividade. Assim,

[A4/R5] [...] colocar na realidade o que que eu fiz/ né?// eu anulei a minha vida pra ajudar os meus pais/ né?// então eu não digo que foi uma injustiça/ foi uma escolha minha/ entendeu?// por que era assim/ na realidade éramos em sete filhos/ né?// e a única que ficou sem// sem estudar/ sem terminar/ foi eu/ né?// essa **opção** que eu fiz na minha vida// eu sempre falei pros meus filhos/ que enquanto eu tivesse meu pai e minha mãe perto de mim [volta a chorar; posteriormente, se contém]/ eu ia

viver pra eles/ e a partir do momento que eles não tivessem mais aqui/ eu ia viver pra mim/

Portanto, temos aqui sujeito edipiano, que se estrutura no simbólico representada pela lei (da escola, da família, do trabalho), bastante definida ao princípio de realidade.

Em *e a partir do momento que eles não tivessem mais aqui/ eu ia viver pra mim*, A4 expressa a sua razão para o retorno à escola, não visto esta somente posição utilitarista, como discurso do Capital para o fim de empregabilidade, mas na correspondência a saciar um desejo do Outro relacionado à família e representado um querer pessoal, de se sentir reconhecida no outro, de se reestabelecer no amor do outro, seus pais falecidos, porém vivos em seu imaginário.

Passemos aos dizeres da enunciadora A5 sobre suas memórias de evasão e de retorno à escola:

[A5/R2] então assim// então estudava seis meses// parava// porque a [minha] mãe ficava doente/ ia pro hospital/ meu pai não dava conta de/ de/ conseguir conciliar tudo// então foi muito aos picadinhos/ assim// você entendeu?/ [...] eu me lembro/ que me marcou muito era que eu tava sempre parando// sempre parando// [...] aí chegou uma época que era mais um pouco esforço meu/ também/ não só meu como de meus irmãos/ que viveram a mesma situação que eu/

Em R2, A5 prediz consequências ao usar os advérbios *então assim*, e se refere a uma opacidade da memória sobre o início de sua vida escolar, indicando não se lembrar mais, por ter estudado “*aos picadinhos*”, de modo fragmentado, *sempre parando// sempre parando* os estudos, para depois, novamente, retomá-los, consequência da necessidade constante de internação de sua mãe, afetada devido a problemas de saúde.

A5 tinha oito irmãos (atualmente são seis), e residia em zona rural (sob uma *tenda improvisada* – posteriormente se mudaram para a cidade). Devido a dificuldades como estas, alega que seu pai, nos momentos de crise, *não dava*

conta de conciliar tudo, ou seja, cuidar dos filhos, trabalhar, e cuidar também da esposa doente. Enquanto saía ao trabalho ou visitava sua mulher internada, por exemplo, restringia seus filhos à geografia dentro dos limites de segurança de sua casa – impedindo-os de frequentarem a escola. Para ela, portanto, não se tratava de total desinteresse de seus pais o fato de estarem evadidos, afinal minimamente eles se preocupavam com a educação dos filhos. O seu pai, segundo ela, não tinha como cuidar da orientação dos estudos de seus filhos, mas no seu dizer valorizava a importância de “se ter *caráter*”, dentro ou fora da escola. Sua mãe, preocupava-se com que os filhos iniciassem a alfabetização sabendo escrever seus nomes.

A enunciadora afirma que sua condição, por si, já era suficientemente *desanimadora*. Nesse contexto enunciativo a palavra *esforço* marca uma sua resistência e obstinação contra os obstáculos: *aí chegou uma época que era mais um pouco esforço meu*. Em seguida parece atenuar o sentido de “esforço meu” em: *era mais um pouco esforço meu* onde, com “mais um pouco” minora o sentido de que era por seu esforço (e de seus irmãos) o mérito em continuar perseverando. Considerando o sentido polissêmico da linguagem, um outro efeito de sentido é de que o *mais um pouco* tratava de esforço além daquele que comum. Um esforço a mais, e provavelmente teria desistido de estudar se não se permitisse esse *mais um pouco* de esforço, além do que já fora investido, quando o “parar de estudar” já se tornara frequente, mesmo que fosse contra sua vontade.

A seguir, ao insistirmos sobre suas memórias de evasão, A5 reorganiza sua linha do tempo, apresentando-nos um novo marco, após o período opacificado de sua infância, agora já na adolescência:

[A5/R3] aí quando foi ficando mais adolescente/ foi pesando mais aquela possibilidade de ajudar a cuidar do irmão menor/ aí foi aonde eu deixei de vez mesmo// parei totalmente de ir pra escola/ pra poder// ficar em casa/ lavar/ cozinhar pros meus irmãos/ mandar os meus irmãos menores pra escola// aí sim eu comecei a ter/ comecei a ver melhor a importância de estudar/ só que aí já preocupada com essa importância// pros meus irmãos

menores// [...] “não vai faltar na escola! vai pra escola! você tem que ir pra escola!”/

Assim, A5 indica sua adolescência como a fase decisiva quando definitivamente abandonou os estudos. Curiosamente na mesma média de idade de todas as outras enunciatóras. Mas mesmo afastada, e também cuidadora dos irmãos e dos pais, não deixa de ver a escola como importante para o seu desenvolvimento.

Obrigada a auxiliar na manutenção de sua casa e principalmente em ajudar seus irmãos a permanecerem na escola, A5 parece ligar vida e educação, *aí sim eu comecei a ter/comecei a ver melhor a importância de estudar*. A enunciatóra reflete sobre o processo educativo como integrante da formação do indivíduo.

Abaixo, a enunciatóra relembra seu “ensaio” em retornar à escola, a partir de um referencial de trauma, na história de seu irmão, para até enfim dar cabo ao seu curso, já adulta:

[A5/R4] ajudava meu pai a vigiar// era um/ né?// eu lembro do meu irmão/ [...] ele fugia da escola/ pulava o muro/ aí começou essa preocupação/ aí/ entre quinze e dezesseis anos eu comecei meio que sentir vergonha de num// num ter terminado de estudar/ de/ quando as pessoas perguntavam assim/ “ah/ até que série você estudou?”/ eu ficava constrangida/ aí começava aquela coisa de ter um trabalho melhor/ eu não sabia nem como começar/ [...] entre quinze e dezesseis anos eu comecei/ [...] aí eu procurei a sala de suplência/ [...] parava/ começava// [...] eu fui realmente voltar a estudar aos vinte e dois/ [...] na verdade eu tentei e não consegui// [...] eu continuei trabalhando em casa de família esse período todo/ [...] comecei a trabalhar dos doze aos vinte e poucos anos [...] continuei trabalhando em casa de família esse período todo/[...] tinha umas patroas [...] que a gente tinha que ajudar as [suas] crianças a fazer as tarefinhas/ que era tarefa de primeira série/ de segunda série/ quarta série/ [...] eu tava encontrando dificuldade/ daí eu pensei assim/ pôxa vida/ o meu filho/ [...] não/ eu tenho que estudar/ como é que eu vou ensinar o meu filho a fazer tarefa [...] e aí/ na verdade o que motivou foi o meu filho/

Neste recorte, A5 apresenta alguns momentos significativos de tentativas de retorno aos estudos até sua condição atual, em turmas de EJA. A5 inicia e termina seu dizer ligando figuras, seu pai, seu irmão e seu filho à valoração da escola. Também participam desse conjunto outras pessoas que geram significação, ou seja, suas “patroas”. Estas se tratam de sujeitos que, embora não sejam parentes, funcionam como “elo” à significação de “valor” da escola, através de seus filhos (as “crianças” das patroas, que necessitavam de ajuda nas “tarefinhas”), e que podem ter agido na pulsão de vida, de sobrevivência, tanto quanto os parentes de A5. As “patroas” parecem ocupar um lugar valorado pelo saber formal (a exercer ideia de “emancipação”, como autoridade do lar, como “superior” patamar de hierarquia na relação empregatícia, condições relacionadas ao (ou consequentes do) saber por elas verbalizado).

No trajeto de retorno à escola que A5 desenha com seu dizer, começa com a preocupação com os estudos de seu irmão, que *fugia da escola*. Sob o ponto de vista transferencial, podemos considerar que A5 talvez busque alguma questão sua projetada ao outro seu irmão, inclusive confirmando a importância ao evitar que o irmão repita o ato de fugir da escola. Ao mesmo tempo, A5 procura dar uma solução a isso, quando ela própria insiste em voltar a estudar diversas vezes em sua vida. Desse modo, A5 resiste em não sucumbir à “tentação” de abandonar definitivamente a escola. Faz, portanto, preponderar o significativo “estudo”, se (re)inscrevendo diversas vezes nessa ordem simbólica do significativo, seja para ter “um trabalho ou futuro melhor”, seja para não ficar constrangida, quando lhe perguntavam sobre sua escolarização, e provavelmente para muito mais além disso.

Para A5, a escola parece transcender o discurso de empregabilidade ou de ascensão social, pois ela parece querer se sentir participante da cultura letrada, e reconhecida pelo (O)outro, através do discurso da escola: *aí começou essas preocupação [...] comecei meio que sentir vergonha de num// num ter terminado de estudar*. A5 se volta para si quando percebe a valorização que têm as pessoas escolarizadas, passando a se envergonhar por estar em falta com algo que culturalmente fora convencionado. Em: *quando as pessoas perguntavam assim/ “ah, até que série você estudou?”/ eu ficava constrangida,*

o constrangimento pode também refletir o não- dito de temor em perder o amor do (O)outro por não ter muita escolarização.

Assim, para a enunciativa, a prioridade – ou seu ponto de honra – parece ser a continuidade de seu processo educativo para ambas as “funções”: empregabilidade e acesso a significantes da cultura disseminados pela escola. Ambos teriam como fim a obtenção de qualidade de vida.

Mais tarde, no dizer de A5, essa demanda se intensifica, ao se ligar ao outro do laço social – seu filho; A5 provavelmente agia numa posição similar de quando cuidava de seus irmãos, mobilizada pelo significante amor, que gerou energia e motivação para seguir o curso de sua história de “valoração” pela educação formal.

22 REPRESENTAÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO E DA ESCOLA

Nesta seção, analisaremos as representações sobre a importância de estudar e os significados de escola para as enunciativas. Passemos para os dizeres de A1:

[A1/R3] eu pediria para você falar sobre a história de sua família/ quais as pessoas que compõem sua família/ meu tio/ ele é formado engenheiro civil/ minha tia em economia/ é/ tem tias professoras de arte/ tem uma tia arquiteta/ uma tia bióloga/ é/ meu esposo é formado em mestre de obras/ minha mãe tá estudando junto comigo aqui/ meu irmão terminou o colegial e tá fazendo faculdade de administração/ o outro tá fazendo faculdade/ engenheiro mecatrônica/ minha prima é formada em modas/ a outra em publicidade e a outra em gastronomia/

No recorte 3, A1 desliza do que lhe fora perguntado – a história de sua família, para relacionar os componentes de seu grupo parental às suas profissões. Fala deles sequencialmente, sem, no entanto, se aprofundar em questões históricas ao seu próprio passado e sem relacioná-los à sua própria história de vida. Limita-se, assim, a conectar os nomes de seus integrantes, ao *status*

educacional de cada um. São relacionados, ao menos, doze pessoas, em conjunto de parentes e aparentados (de primeiro, segundo, até quarto graus), a maior parte nunca conviveram ou convivem sob o mesmo teto que ela, mas, por algum motivo, ganharam legitimidade para serem incluídos em seu dizer, quando lhe é perguntado sobre sua família.

Deflagra uma sutil lógica, por meio da qual associa o nome de seus parentes diretamente às respectivas designações profissionais, constituindo a “história de família” o ordenamento sumário de dois itens (nome/profissão), que podemos esquematizar da seguinte maneira:

“História da Família”	Grau de Formação [subentendido]	Componentes da Família/ Grau de Parentesco
ele é formado engenheiro civil	<i>Superior [grupo 1]</i>	Meu tio [3º. Grau]
[ela é formada] em economia	<i>Superior [grupo 1]</i>	minha tia [3º. Grau]
professoras de arte	<i>Superior [grupo 1]</i>	tem tias [3º. Grau]
[que é] arquiteta,	<i>Superior [grupo 1]</i>	tem uma tia [3º. Grau]
[que é] bióloga	<i>Superior [grupo 1]</i>	[tem] uma tia [3º. Grau]
é formado em mestre de obras	<i>Médio [grupo 2]</i>	meu esposo [cônjuge]
tá estudando aqui [EJA]	<i>Médio [grupo 2]</i>	minha mãe [1º. Grau]
[Estudando EJA]	<i>Médio [grupo 2]</i>	[Eu]
Terminou o colegial e tá fazendo faculdade de administração	<i>Superior [grupo 3]</i>	meu irmão [2º Grau]
tá fazendo faculdade/ engenharia mecatrônica	<i>Superior [grupo 3]</i>	[meu] outro [irmão] [2º. Grau]
é formada em modas	<i>Superior [grupo 3]</i>	minha prima [4º. Grau]
[é formada] em publicidade	<i>Superior [grupo 3]</i>	[minh]a outra [prima] [4º. Grau]
[é formada em] em gastronomia.	<i>Superior [grupo 3]</i>	e a [minha] outra [prima] [4º. Grau]

Assim, A1 apresenta sua formação familiar e o não-dito que valoriza o status educacional dos membros. Fala dos parentes, silenciando sobre si, destacando ora o vínculo genotípico, ora as profissões de seus parentes, a maior parte deles com formação universitária. Desse modo, mostra a valorização que atribui ao estudo, ou a valorização acredita que acredita que o entrevistador atribui ao estudo.

Perante o sutil ordenamento dos nomes, observamos uma estrutura de conjuntos com dois patamares escolares distintos: o grau superior (subdividido em dois grupos, o 1 e o 3) e o grau médio (grupo 2)

No grupo do grau de ensino médio, estão inseridos os parentes próximos da enunciativa, como o seu marido, ela própria e a sua mãe; ao entorno deste conjunto temos o grupo do grau de ensino superior (grupos 1 e 3, antecedendo e sucedendo o grupo 2), composto dos demais aparentados, distantes em grau de consanguinidade.

Ocorre, portanto, a relação entre os índices de potência acadêmica (ou intelectual – portanto mais atrelado ao simbólico) e de capacidade produtiva (ou de potência para a capacidade intelectual, mas ainda como força (bruta) de trabalho, mais relacionada ao real, e socialmente considerada como “inferior”), buscando, dessa forma, significados que façam gerar sentidos num mundo meritório.

Ao trazer para o seu dizer os nomes de membros de sua família relacionando-os ao grau de formação educacional A1 parece organizar uma complexa, porém enxuta e dinâmica história, mesmo que, aparentemente, apresentada de maneira dispersa ou ilógica quanto a seus enunciados e em relação ao que lhe fora perguntado. Ao falar de seus parentes e sendo ela membro de tal família, A1 pressupõe sua potência ao sucesso, ainda que mínima, e, assim, “resolve” temporariamente seu futuro idealizado, pelo menos no dizer. Quanto à organização e à sucessão dos integrantes da lista, supomos que ela foi construída sob intrincada lógica, provavelmente de estruturação inconsciente, observados os tempos entre o questionamento e a resposta.

Nessa dinâmica, ora são efetuados arranjos pelo critério de genotipia (proximidade de parentesco), ora pela potência meritória (grau de formação), em torno da enunciativa, de sua história que fora ocultada, mas que, de certa maneira, é contada por seu silenciamento. Tal dinâmica produz efeitos de sentido que, por deslizamento – entre uma e outra pessoa, alternados entre um e outro grau de escolarização –, levariam a uma suposta condição de

igualdade entre os relacionados, sugerindo equalização das “desigualdades” de níveis e expectativas de escolarização, por exemplo.

O dizer de A1, conforme sucede, produz efeitos de sentido em direção à manutenção do grau máximo em potência, seja em proximidade de consanguinidade da enunciativa, seja em realização do nível de ensino, entre seus integrantes. A alternância entre os *status* genotípico e o educacional há o condensamento de sentidos quanto às expressões de potência (acadêmica) e de capacidade (genotípica), a partir de um terceiro sistema sintetizado como realidade, mas que se trata, efetivamente de uma “aposta” futura, formulada nos termos de que os iguais em genotipia (os parentes) também podem ser iguais em sucesso escolar (muitos já são, os que atualmente são diplomados). Assim, esses efeitos procedem ora citando os entes que “já se estabeleceram”, idealmente reconhecidos em suas profissões, ora os que “estão a se estabelecer”, antecipadamente “endossados” pela proximidade e “favorecimento” da genotipia. Inclusive parece haver, nessa estrutura, um tênue tom, bastante característico em nossa cultura, de caráter relacionista, e que valoriza os vínculos de parentesco ou de amizade como também “chave” de acesso ao concorrido mercado profissional, quando o pressuposto meritório serve apenas como argumento de fundo.

Como escolha de não ditos, verificamos a ausência, entre os listados, dos nomes de consanguíneos próximos e caros à enunciativa, parentes em primeiro grau, os seus dois filhos e o seu pai, muito embora tenham sido citados em outros momentos da entrevista. O que os diferem dos demais para não serem incluídos em sua lista de história de família? Certamente são tão íntimos quanto os próprios tios, as tias e os primos. Naturalmente também possuem algum *status* de conhecimento, seja por meio de educação formal ou não formal.

Entretanto, talvez não o suficiente ao suposto olhar do outro (entrevistador), com a urgência da resposta (ideal) à pergunta, para servirem de exemplos à manutenção da gradação de potência idealizada, diretamente ligados ao condizente atualizado de estudos e de exercício das profissões (no caso dos

pais), ou por se encontrarem, ainda, em um estágio bastante primário de aprendizado, ao nível fundamental (no caso dos filhos).

Passemos a outro recorte de A1:

[A1/R4] porque hoje sem estudo você não é nada/ então tudo você precisa de estudo/ tudo você precisa de conhecimento/ tudo você precisa de entendimento/

A1 materializa o discurso segundo o qual “ter estudos” significa “ser alguém”, oposto de “nada”, ou seja, de “ser-ninguém”. Afirma: “porque hoje sem estudo você não é nada”; portanto, “ser alguém” estaria associado à metáfora de “a tudo poder”, afinal *tudo você precisa de conhecimento [...] de entendimento/*. O “tudo/nada” aparece como condições/consequências do “estudo” (com estudo = tudo; sem estudo = nada), lógica em que o “estudo” parece operar externo ao sujeito, se tratando de instância certa, mas em “corpo” difuso, indefinido.

Em seu dizer, A1 também recorre à 2ª pessoa, *você*, numa forma genérica: “Sem estudo *você* não é nada”, como alguém externo a ela. Fala no imperativo para si própria; como se auto-aconselhasse com a voz externa da sabedoria, se preparando para validar seu acesso à civilização, no grupo dos “estudados”. A1 parece se subsumir às condições pressupostas como fundamentais para acessar a cultura e poder “ser o tudo”, desde a inscrição aos estudos, até a entrada almejado mercado de trabalho, na sociedade do capital.

Sem estudos, parece equivaler, portanto, a um “não ser”, afinal, “sem estudos, você é (mas não é) nada”. Assim, a motivação ao estudo, segundo A1, parece ser gerada para levá-la a fugir desse temor, do “não ser” social. A causa para estudar parece ganhar vida nesse ponto, e o ganho, o vir-a-ser definido pelo Outro (mais do que sugere ser um desejo próprio) é o de não mais ser (ou não mais se sentir) estigmatizado como um “nada”, agora já com a possibilidade de acessar o específico papel social (profissional ou educacional) “reconhecido” em sua “importante” representação.

Ainda sobre o dizer da enunciadora A1, apresentamos este último excerto:

[A1/R5] olha/ hoje// hoje/ eu quero tipo/ ser igual/ que nem meu marido/ meu marido é reconhecido profissionalmente/ ele faz aquilo que ele gosta/ você vê a felicidade dele de falar do serviço dele/ eu quero isso/ sabe/ chegar em casa e poder falar/ nossa/ hoje eu fiz aquilo que eu queria dentro do/ do// sabe/ ganhar bem/ não é que eu vou ganhar mal/ mas também não vou ganhar super bem/ ãhn/ super bem/

Após trazer para o seu dizer a necessidade de se gostar do que se faz pelo exemplo de seu marido, o dizer de A1 desliza para o econômico, estabelecendo parâmetros para o que considera ideal e o seu “valor de mercado”, este visto também pelo olhar do Outro, conforme o que preconiza a cultura do Capital quanto às leis de oferta e de procura. Todas essas condições são subentendidas, por extensão, como requisitos a serem alcançadas a partir do que espera da escola, como um instrumento que lhe dará acesso a esse novo mundo.

Neste enunciado, A1 discorre sobre o que julga que lhe falta, e assim inclui escolhas lexicais, como: “ser igual”, “ser reconhecido”, “gostar”, e, principalmente, “ter (sentir) felicidade”. Parece temer distanciamento em relação ao Outro, esse é o temor que a leva a buscar “recolocação” profissional, provavelmente para se aproximar do idealizado.

Em sua enunciação, *ganhar bem/ não é que eu vou ganhar mal/ mas também não vou ganhar super-bem/ ãhn/ super-bem/*, ocorre um ato falho que aponta uma provável sujeição de sua pessoa, pois, ao afirmar sobre seus desejos no ambiente de trabalho, altera a ordem de gradação de como concebe o valor de sua futura função, evidenciando desproporcionalidade em relação ao Outro. Assim, quando o *ideal* seria dizer “ganhar bem/ se não for possível eu ganhar “super-bem” (ou seja – no mínimo ganharei bem, se não for possível ganhar ainda mais), entretanto afirma o oposto, *não é que eu vou ganhar mal/ mas também não vou ganhar super-bem*, ou seja, não terei um mal salário, mas também não terei um salário acima do satisfatório, do razoável. Felizmente também há resistência, e podemos destacar a sutil expressão onomatopeica *ãhn*, que modaliza como provável sentença de dúvida, negação,

questionamento ou relutância, indicando algum conflito quanto ao que acabara de exprimir.

Passemos agora ao dizer da enunciadora A2, sequência em que verbaliza sobre o seu processo de escolarização e sobre os desejos e sonhos ligados a esse estágio.

Ressaltamos que, como nos dizeres da maior parte das entrevistadas, a escola é comumente aludida como representante de valores ou expectativas coerentes com o discurso do Capital, o que a representa, basicamente, como local para viabilizar o acesso vital ao mercado de trabalho.

Neste excerto, a enunciadora fala de seu retorno à escola, após seu último abandono, devido o perigo de violência que se via em risco. Resolve se matricular na mesma instituição onde sua irmã mais jovem (que, na época da entrevista, havia acabado de se formar) também estuda:

[A2/R5] aí [voz embargada] esse ano// eu vim aqui nessa escola// pra mim encontrar com ela// me// estudar de novo// eu falei assim/ nossa// eu vou fazer de tudo pra mim passar de ano/ porque eu// num quero minha// num quero minha vida// nada contra/ mas// lavando [emocionada]/ privada// essas coisas eu não quero na minha vida [contém o choro, mas altera o ritmo da fala] então eu quero crescer// eu quero calar muita boca de pessoas/ [...] eu vou vencer muito na vida ainda e// tenho certeza disso/ **o que você vê como vencer na vida?**/ fazer uma faculdade/ sabe// estudar muito [a voz treme]/ trabalhar/ ter minha casa/ porque minha mãe fala pra mim/ “não/ essa aqui não é a sua casa”/ mas eu quero ter a minha casa [...] a minha casa/ o meu carro/ a minha vida! [...] pôxa/ uma pessoa da minha idade/ pedir pra mãe deixar eu sair?/ e aí eu saio/ e a essa hora eu falo/ “nossa/ que coisa/ eu devia de dar mais valor aos estudo/ porque se eu desse valor aos estudo/ eu não taria nessa minha vida/ [chora discretamente]

Na sequência, A2 afirma sua representação de escola como lugar de passagem necessária para *vencer na vida*, cursando *uma faculdade*. A esses dizeres opõem-se os não-ditos do perigo em *não crescer* e se *estagnar*. Para

ilustrar o risco em não dar rumo aos estudos, a enunciadora materializa a imagem de uma preocupação, que é o de se manter, a vida toda, *lavando privada*, ou *nessas coisas* que envolvem semelhantes fazeres.

“Lavar privada”, portanto, é a representação do que A2 teme como malogro para o seu futuro, admitindo a metanarrativa que associa o trabalho braçal a um fazer infame, injusto e limitado. Opõe tal fazer ao “trabalho intelectual” – altamente valorizado – fazendo crer que, aquele, se trata mais de uma “forma de punição” consequente da “falta de disciplina”, pelo “abandono” dos estudos. Trata-se de um referencial sócio-histórico que clama a meritocracia, atribuindo, ao ensino formal a formação de cidadãos disciplinados, nobres, dedicados, e dignos de *status* e reconhecimento social, em oposição a todo o resto.

A2 materializa em seu dizer que vencer na vida é *estudar muito/ trabalhar/ ter minha casa (...)* *meu carro/ minha vida*, apresenta o que espera da escola, vista aqui, como “salvação” que lhe permitirá seu acesso pleno ao mundo social e do trabalho, e, principalmente, à sua independência econômica. Por deslizamento, sugere que assim enfim terá como ser reconhecida e se sentir amada. Esse dizer materializa o discurso do capital, que tacitamente preceitua um ciclo, em que as pessoas estudam, se formam, passam a fazer parte do mercado de trabalho, são remunerados, ascendem socialmente, constroem suas vidas e seus patrimônios e interagem com outros que “se dignaram” a fazer o mesmo percurso. Entretanto, não realizada tal composição “ideal”, se subentende que o insucesso e o fracasso decorrentes foram de total (ir)responsabilidade do próprio sujeito. Eis o que parece ser pressuposto na auto-representação de A2, quando diz: *eu devia de dar mais valor aos estudo/ porque se eu desse valor aos estudo/ eu não taria nessa minha vida/*. Em *essa minha vida*, expressa um repertório de carências, tanto em bens materiais que não “conseguiu” adquirir, até sua própria autonomia, como um pouco antes relacionara, a partir de seu imaginário, o que esperava conquistar concluindo seus estudos: *a minha casa/ o meu carro/ a minha vida!/.*

No próximo recorte (R6), temos a eloquência de A2 numa dicotomia entre o “tudo” e o “nada” que o estudo pode oferecer. Para exemplificar seus efeitos na

prática, a enunciadora reproduz a fala de sua mãe, “pedindo-lhe” que a filha retornasse à escola. Seu dizer materializa o discurso que as outras alunas entrevistadas também expressaram, como já vimos na análise dos dizeres de A1 [R4] e também veremos mais adiante para A2 [R6], A3 [R5] e A4 [R6]. Apenas A5 não materializa esse discurso.

Segundo A2, sua mãe afirmou:

[A2/R6] [...] que era pra mim voltar a estudar/ que sem os estudo a pessoa num é nada/ num tem futuro/ num tem nada/ e hoje ela tá com problema na coluna/ né?/ que ela operou// [...] ela trabalhou demais na vida dela como doméstica e// ela falou que não queria isso pra mim// que era pra mim voltar a estudar// pra mim ser alguém na minha vida/

Temos em R6, a materialização de um discurso fatalista e preciso, por meio do qual A2 expressa uma “verdade” subjetivada, proveniente do Outro do Capital, segundo a qual *sem estudo a pessoa num é nada/ num tem futuro/ num tem nada*, novamente reforçando a dicotomia e o distanciamento social entre quem estuda e quem não estuda.

Trata-se de uma voz que se apresenta imperiosa, a “jogar” com o “perigo” de “perda do amor”, representado entre os limites do “ser tudo” e do “ser nada”, e que pode, inclusive, agir no ponto de dar significado às marcas do corpo, como é o caso de sua mãe, um efeito simbólico de punição.

Assim, a fala da mãe de A2, repetida como verdade pela enunciadora, confirma o “mal dito” de que “sem estudo você não é nada” e apresenta sua prova, o “problema de coluna”, a “intervenção cirúrgica”. Trata-se de um dizer que possui seu peso, não só pela influência da autoridade materna, como também pela “marca” perpetuada nessa autoridade, por ter trabalhado *demais na vida*, o que a aluna relaciona com o “pouco estudar”.

Conforme avançamos na análise dos enunciados, percebemos que grande parte das representações sobre os significados e a importância da escola, ou

dos estudos, comumente são expressos em sentidos que ligam o ato de estudar com emprego, salário e liberdade. São ditos não necessariamente provenientes de concepções pessoais, mas aderidos aos sujeitos, criando efeitos de verdade numa concepção idealizada e pouco realista. Tratam-se, normalmente, de discursos os quais emergem para preencher uma “lacuna”, um vazio, um espaço fantasmático do que seria a base de nossas necessidades, e se referem, comumente, a questões de sobrevivência.

Assim, passemos para o dizer de outra enunciadora (A3), quando questionada sobre o motivo para se manter na escola. Com essa pergunta, procurávamos obter algum repertório de valores e significações pessoais sobre a escola, limitados aos desejos da pessoa, ou que indiretamente apontassem ao que a escola poderia representar para ela. Alcançamos a seguinte resposta:

[A3/R5] estudar pra quê?/ pra arrumar um serviço bom// [...] ter o que você ensiná pra sua filha// ah/ um monte de coisa/ sem o estudo você num vale nada também// quem falou isso foi o/ meu tio/ que na época dele num estudou/ tinha que trabalhar// [...] ele fala/ não para de estuda// sem o estudo você num vai sê nada// [...] fica falando na cabeça minha [...] vai reclamá do quê?/ eu não posso reclamar// tá falando a verdade/

Temos, em R5, materializada a expressão de “valor” à condição da pessoa que estuda, valorização que é extensão do estudo; *Pra arrumar um serviço bom* implica em ter condições de sobreviver, em não correr o risco de se sentir abandonada, ou não ser valorada. Do mesmo modo, ter o que ensinar para a filha, como um ato de proteção quanto a esse mesmo risco. “Se não se estuda, não se vale nada”, eis a memória discursiva das enunciadoras, em cujos dizeres atribuem a alguém próximo a elas (neste caso, o tio) a materialização de tal discurso, que, assim, reforça o estatuto de verdade.

Aqui, é delegado ao tio, conforme sua autoridade – devido a posição genotípica e também como representante de experiência de vida –, a *fala e* a “marcação”, na subjetividade de nossa enunciadora, sobre o mais-valor do sujeito que estuda (educação formal), em contraponto ao valor ou até menos-valor de

quem não estuda, e que provavelmente seria um “mero” trabalhador braçal. A3 expressa, desse modo, sua visão utilitarista de escola, como função para *arrumar um serviço bom*, e, em segundo lugar, *ter o que ensinar para a sua filha*, entre *um monte* de outras coisas. Há, nesse caso, também uma implicação em relação ao outro (sua filha), e não há, ao que parece, orientação ligada a um desejo próprio de “saber pelo saber”.

Passemos à enunciativa A4, a fim de compreendermos como investe e significa a escola e os estudos:

[A4/R6] é um/ é um ponto de honra pra mim/ sabe/ uma coisa que eu deveria ter dado para os meus pais/ não consegui/ meu marido sempre cobrou de mim/ que era pra mim voltar a estudar/ ele terminou o ensino médio também/ dois meses antes dele falecer/ [...] como é que eu vou me expressar/ uma coisa pra me completar como pessoa/ como ser humano/ sabe/ e/ tentar/ de uma maneira ou de outra poder lutar/ contra as desigualdades que a gente vê no mundo/ no país/ sabe?/ faz/ fazer a diferença/ é/ fazer a diferença/

Em R6, A4 expressa o seu investimento na escola como um valor compartilhado e que não deixa de estar orientado também pelo desejo do (O)outro – seja de seus pais, seja de seu marido, seja da sociedade. A princípio, parece estudar para poder preencher a demanda alheia sobre o que é esperado de si, conforme seu imaginário. Mas também conforma um aparente querer próprio, e que lega à escola papel de formação, a *completar* o indivíduo *como pessoa*, *como ser humano*, para sua auto-realização, por desejo ou amor ao saber.

Nesse sentido, sugere fortemente como um interesse próprio, afirmando que estuda para ser possível *poder lutar contra as desigualdades*, a fazer, portanto, *a diferença*. Este “fazer a diferença”, mesmo que também compreenda o discurso do Outro, parece investido de genuíno querer, inspirado em promessa de auto-realização simplesmente. Em certo grau culmina na busca de um saber-de-si, e que compreende o ensino não apenas como função utilitarista

para aquisição de conhecimento técnico-profissional, mas num patamar mais amplo, envolvendo questões além da mera sobrevivência.

Para finalizarmos sobre a importância dos estudos para A4, formulamos a seguinte pergunta: “A senhora comentou: estudar pra ser alguém na vida, como definiria ser alguém na vida?”

[A4/R7] assim/ de eu ter condições de chegar pra uma pessoa e cobrar aquilo que ela me prometeu/ vamos supor/ um político// que eu achava que antigamente eu não tinha/ mas eu sei que sempre tive essa/ essa condição// mas você acha assim/ por você não ter estudo [começa a chorar, tenta se conter] então eu acho assim/ pra eu poder cobrar/ [...] do meu país uma coisa que// é minha por direito// entendeu?// e/ [também] pra mim mesmo/ como pessoa// por que// a gente sente falta/ falta alguma coisa// entendeu?/ você não cumpriu/ não cumpriu aquele ciclo que veio pra cumprir// [...] de você estudar/ de ser alguém na vida/

Assim, A4 entende que “ser alguém na vida” seria estudar para ter um “ciclo cumprido”. Para a enunciadora, estudar permitiria cobrar o que é de direito, e essa cobrança é direcionado ao “país”, elemento maior da sociedade. A enunciadora distingue dois momentos, considerados como antes e depois de estudar, os quais podemos compreender também como antes e depois de se perceber como cidadã, consciente de seus direitos e deveres, e empoderada para se ver em “condição” de “cobradora” daquilo que “falta”, que não fora “cumprido” pelo Estado.

Por deslizamento, seria cientificar-se das complexidades da sociedade, conseguir interpretar as dinâmicas do mundo, ter condições de cobrar aquilo que lhe é de direito ou que lhe faz falta, e, em sua ilusão e em seu imaginário, se sentir “plenamente” reconhecida pelo (O)outro: *eu achava que antigamente eu não tinha, mas eu sei que sempre tive essa, essa condição.*

Passemos para o recorte de outra enunciadora (A5), sobre a importância dos estudos que, para ela, ultrapassa a mera função utilitarista, como meio para seguir ao mercado de trabalho:

[A5/R5] estudar eu acho que hoje// eu acho que sempre foi/ mas hoje eu tenho essa consciência é/ é quase que tudo/ né?// por que você tem que [...] você precisa ter sabedoria/ e com estudo você consegue// ter uma visão mais ampla// consegue separar as coisas/ enfim/ estudo é tudo de bom/ eu estudaria// continuaria estudando por isso// você entendeu?/ pra ter uma melhor visão/

A enunciadora relaciona, brevemente, a condição de estudar como meio para ampliar sua visão, apurar o seu senso crítico, permitindo, assim, acessar aquilo que lhe é superior, definido como “sabedoria”. Em vários momentos da entrevista, A5 materializou o discurso segundo o qual o saber técnico é valorizado e também como isso é hoje exigido dos estudantes, a fim de terem chances no mercado de trabalho. Mas, ao mesmo tempo, diz ter “amor pelo saber”, ou o que iria além dessas condições de saber estrito ou técnico, e que se aproxima muito do que também expressa A4, sobre a escola, como lugar de transformação dos sujeitos, no melhor sentido da palavra, ainda que se constitua a materialização de um discurso que não deixa de ser utópico.

23 SOBRE OS EXCERTOS ANALISADOS

Nesta seção, teceremos algumas considerações, como síntese das análises de representações sobre educação, o que permitirá concluirmos este trabalho, conforme as perguntas de pesquisa.

Sobre as enunciações quanto ao **início da vida escolar**, podemos constatar que os nossas entrevistadas enfatizam, nessa fase, preponderantemente, memórias de temores em perder o amor do (O)outro, e que supomos refletir algum sentimento ou preconcebido de desamparo, originário daquele período, como resposta a situações de angústia ou de pressão.

Tais receios parecem levar o sujeito a buscar compensação em segurança, evitando, assim, um maior dispêndio de energia. Observamos, por exemplo, que as alunas entrevistadas afirmavam solicitar aos seus pais, mais presença

ou participação, como apoio para adequação à escola, o que geralmente não era de todo correspondido, devido aos mais diversos motivos.

Trata-se de discurso frequentemente materializado nas entrevistas. As entrevistadas, talvez por medo do abandono dos parentes, quando a criança enfrenta forte sentimento de solidão e toda ordem de novidades inerentes ao início da vida escolar, às pessoas que a compõem, à instituição que “alberga” e, de certa maneira, simbolicamente, “enquadra”, corta, limita, (re)direciona, impondo algumas novas regras.

Quanto aos dizeres sobre o início da escolarização de todas as entrevistadas, há “apagamentos”, e que entendemos como silenciamentos, ligados aos também “conflitos” de adaptação escolar. Sobre esses gestos de silêncio — da história pessoal, observamos o inevitável diálogo com o não-dito, que, indiretamente, acaba produzindo um dizer sobre a enunciadora. Definindo a “política do silêncio”, inscrita no silenciamento, assevera Orlandi

[...] a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo, apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada [...] produz um recorte entre o que se diz e o que não se diz [...] pertence à própria ordem de produção do sentido e preside qualquer produção de linguagem [...] é nesse nível que funciona a “forclusão” do sentido, o silêncio constitutivo, ou seja, o mecanismo que põe em funcionamento o conjunto do que é preciso não dizer para poder dizer (ORLANDI, 1992, p. 75-76)

O silêncio constitutivo, assim, abrange aquilo que não se permite dizer, mas que inevitavelmente está contido no sujeito, e que entendemos, aplicado às enunciadoras desta pesquisa, como os sentimentos de temor, os preconcebidos em ameaças, os traumas silenciados e que serviram como “vetores” para permitir a materialização de discursos de formações discursivas às quais se identificaram (ou refutam), como, por exemplo, ao discurso sobre o início da vida escolar, expresso como turbado em seu processo de adaptação.

Outra regularidade que pudemos verificar ainda nos dizeres sobre o início da vida escolar refere-se às relações transferenciais dentro da escola, e que supomos também influentes no fazer educativo, ocorrendo em direção a

diversas pessoas da instituição, nos diversos espaços, dentro e fora da sala de aula. Dentre alguns exemplos, destacamos as relações fundadas em preconcebidos quanto à autoridade do professor (muitas vezes, representado como ser autoritário, ou até mesmo tirano); ou sobre as ligações de poder e amizade entre os estudantes, como também sobre as relações e conflitos geracionais nas turmas de EJA. São contextos permeados por pulsões de vida e de morte das alunas, que buscam inevitavelmente corresponder, ao amor do (O)outro.

Muitas das ações (ou da falta de ações, nas situações de passividade, desleixo ou negligência aos estudos) discursivizadas pelas entrevistadas, é provável que seriam deflagradas ou mantidas, repetidamente, com o fim de sustentar a “dominância” desse estado ilusório/ideacional de manutenção do equilíbrio de excitação, a partir de micro condições e micro contextos, por exemplo, durante o processo de interlocução das enunciadoras com os colegas de classe, ou da relação delas com os professores, durante os processos transferenciais.

Supomos, ainda, que o ato extremo de abandono da escola pelo aluno se configura no mesmo processo de defesa e de adaptação, em reorientação para uma imaginariamente “melhor” condição, mais proveitosa ou controlada pelas enunciadoras, consequentes, inclusive, das condições de transferência. Já à época de adolescência das entrevistadas, identificamos esse caminho nas representações sobre emprego, através do Outro do Capital, como exemplo de “ilusão” de ganho, dirigido, principalmente, ao consumo, como significante de autonomia, independência e acessibilidade, especialmente para facilitar a evolução nas relações interpessoais. Tal representação de “autonomia” via consumo dialoga, com também o que pode ser definido como alternativa ao desejo ou substituto dele, e que é comumente “vendido” como “felicidade”, discurso bastante veiculado na época pós-moderna, quando o gozo é imperativo.

Ressaltamos que, obviamente, não é possível tratar essas explicações como únicas para compreender os movimentos de desmotivação ou, em casos extremos, de abandono da escola, e certamente existem outros fatores, das

mais diversas ordens, que podem ter sido preponderantes.

Semelhante ideação gozosa, supomos ser materializada, em correlata situação, a justificativa sobre a descontinuidade do processo de ensino em enunciados que formulam o desejo em abandonar a escola para contrair matrimônio e constituir família; aqui, entendemos como o fim específico e econômico de igualmente renunciar ao princípio de realidade, buscando alcançar representação (ilusória) de “segurança e estabilidade” (emocional) em outra instância (potencialmente) real, porém futura (e provavelmente inalcançável).

Ao bem do princípio de prazer, o desejo de casamento e de “ter” filhos, proferido algumas vezes pelas enunciadoras desta pesquisa, parece preponderar como interessante alternativa (de fuga, pelo imaginário) dos estudos, orientada conforme o argumento romântico, burguês e até mesmo místico, com forte fundamento no simbólico (a Bíblia trata prodigamente deste tema, quando, por exemplo, afirma que “não é bom que o homem viva só”, ou quando ordena crescer e se multiplicar); aqui, observamos que as enunciadoras deixavam-se devanear, comentando sobre esta doce condição, entretanto sem aludir ou cogitar quanto aos “custos” e “preços” de tão importante decisão, indicando, assim, certo distanciamento da realidade, ainda que tratassem do real, ou tratando essa “virtual realidade” dentro do princípio de prazer fundamentalmente.

Finalmente observamos, como regularidade a atravessar os discursos das enunciadoras, já à segunda seção, ressaltado o âmbito de **evasão e retorno à escola**, o reforço do valor atribuído para a educação, porém aderido ao discurso do capital sobre trabalho, a reduzir o processo educativo à qualidade de condição utilitária e de consumo, conforme as necessidades do mercado, em nosso tempo, reprodutora das “forças produtivas e das relações de produção existentes”, como afirma Althusser [1970, p.11].

O percurso parece ser o mesmo, dentro e fora da escola: o desejo em estar incluído como participante ativo na cultura do capital, através do mercado de

trabalho. Tal determinação produz duas situações distintas: ou o aluno deixa de estudar para alcançar, o mais rápido possível, seu potencial idealizado como produtor e consumidor, através do trabalho remunerado. Ou, como segunda possibilidade, o sujeito, evadido, retorna à escola, para agregar valor à sua condição de trabalhador, realinhando o seu *status* (desvalorizado) de conhecimento, de acordo com o que é exigido, em atualização, pelo mercado de trabalho e de consumo, ainda implique, tal ato, ter mais significância para o (O)outro do que para si, em desejo.

Assim, via de regra (ao menos nesse sentido indicam os enunciados das entrevistadas), não se trata de uma ação propositiva o seu retorno, por um original e crítico desejo em aprender, mas basicamente como consequência em resposta à “exigência” de mercado, ou seja, um desejo de gozo direcionado ao Outro do Capital, a partir de uma condição externa ao sujeito, através do desejo do (O)outro, representado, simbolicamente, como, por exemplo, o “patrão” presente ou virtual, e até mesmo futuro – isso não impede, entretanto, que mais tarde ocorra o “retorno” desse “investimento”, da energia em potência em remuneração, seja multiplicada ou convertida em reinvestimento de “amor ao saber”, ou seja, gozo para si (LACAN, 1973).

Retornando às justificativas da evasão, temos, assim, o interdiscurso do “auxílio de outrem”, geralmente alguém que pede “socorro”, em situação de necessidade, e que finalmente é auxiliado pelo aluno que se evade. Esse outro pode ser representado pelos pais, pela família, por um filho que está para nascer etc.

Em alguns casos, não há o apelo direto, formal (assim representado), ou seja, o aluno justifica se evadir por questões pessoais, mas em seguida, acaba por apresentar, o discurso de auxílio à sua família como condição subsequente para, justificar ou dar valor à sua situação como evadido.

Desse modo, temos algumas formulações materializadas pelas enunciantes, como argumento para cuidar de alguém: A1 alegava cuidar de sua mãe, devido se encontrar em situação econômica desfavorável, após falecimento de seu marido (através do auxílio com capital, portanto, buscando emprego

remunerado); A2, aparentemente a única exceção, afirma que foi obrigada a se evadir, por ordem de seus pais, para se proteger de uma violência iminente contra sua pessoa, para *cuidar de si*, entretanto, acabou cuidando de sua irmã, levando-a e trazendo-a da escola (mesmo assim se mostra ressentida pois se vê fora do mercado de trabalho); A3, grávida, necessitou abandonar os estudos para também cuidar de si, e de sua futura filha, e igualmente afirma que foi obrigada por sua mãe a deixar a escola; A4 se afastou para ajudar a criar os seus irmãos (e trabalhar, auxiliando seus pais no sustento da família); e finalmente A5, responsabilizada em cuidar de seu irmão menor, como também de seus outros irmãos, além de sua mãe, doente e dos afazeres de sua casa: lavar, cozinhar, limpar a casa (aqui o trabalho não era remunerado, mas não deixa de ser trabalho, para viabilizar, inclusive, a inscrição de seus irmãos ao mercado de trabalho).

São eventos, como dissemos, justificados a partir do (O)outro, seja o próximo – normalmente algum parente em suposta “necessidade” (de saúde ou econômica), ou até todo o grupo familiar; seja o Outro do capital – no caso, quando se abandona os estudos em busca de alguma independência econômica, autonomia (ou o significante que melhor lhe adegue como representante de “liberdade”), normalmente modulado no poder de consumo, proporcionado principalmente pelos frutos do emprego (ou dos sub-empregos), que permitirá, minimamente, o acesso ao capital e aos bens de consumo.

Posteriormente, como já dissemos, os sujeitos retornam à escola, normalmente expresso como exigência do mercado de trabalho, permitir alguma ascensão profissional (e, portanto, alcançar o almejado sonho de mobilização social), oportunizada conforme o reconhecimento de escolaridade, é o que observamos em frequência nos relatos materializados.

Outra questão que emerge e se repete, a marcar as enunciativas, já a seção três, sobre **a importância de estudar e os significados da escola para o aluno**, trata do (alto) valor atribuído à representação de escola e de educação em relação ao saber empírico ou não formal, que é “desvalorizado” por deslizamento, num jogo de “tudo e nada”, o que certamente abrange o

problema ideológico da luta de/entre classes.

Nesse entendimento, é subjetivado que pouco resta para quem não pode (ou não quer) seguir dirigido ao ensino formal, remanescendo, muitas vezes, o sentimento de fracasso, de quem não é nada, de “inutilidade” (em oposição à representação do que é “útil”, ao que serve para alguma coisa e tem alguma função na sociedade). Trata-se, assim, de um estigma de incapacidade, inabilidade, inaptidão, por não ter aderido suficientemente à escola, ou mesmo como estudante, caso tenha se evadido e retornado, mas ainda sem encontrar, ali, significado ou significância suficiente.

Assim, temos reforçado a visão preponderantemente utilitarista de estudo, aderido a um discurso de educação formal como sinônimo de saber socialmente aceito para (supostamente) permitir à condição de cidadão pleno, integrado à sociedade (e fundamentalmente ao capital, autorizado pelo mercado de trabalho, conforme a “legitimação” seu “passaporte-diploma”).

Por oposição, o saber não formal, transmitido pelas gerações, pelas culturas tradicionais, pela oralidade, o saber não metodologizado e/ou o saber empírico, parecem sofrer silenciamentos, sendo reconhecidos, preponderantemente – salvo em raras exceções - como expressão de objeto “cultural” (no sentido institucionalizado, de engessamento), “folclórico” ou de entretenimento, sob um não dito estereotipado, de inferioridade ou de desvalorização, em relação ao *status* (velado e subjacente) de escola.

A condição profissional, certificada, operando com sua “credencial” legitimada de saber, por deslizamento, curiosamente acaba também se associando à condição de “sabedoria”, no mesmo jogo de “tudo-nada”, a evidenciar outros interdiscursos que atravessam os enunciados, onde, além de quem “não estuda” não é “nada”, comparativamente, quem estuda, é visto como “um tudo”, um “sabe tudo” sem limites. Assim, a palavra “estudo”, é percebida como uma “chave”, uma porta de entrada para onde se liga/acessa, automaticamente, o mundo (idealizado) do omni-saber, do trans-saber, da sabedoria metafísica e até mesmo mística, de quem sabe tudo, com tal aura peculiar que faz

(normalmente involuntariamente) baixar os olhos e silenciar quem não sabe nada.

CONCLUSÕES

Conforme os depoimentos coletados, observamos que os sujeitos-alunos desta pesquisa, preponderantemente, **representam a escola e o seu processo educativo** como atributo de obrigatoriedade, em sentido de “condição” para satisfazer um dito ideológico, através da cultura do Capital, e que sugere “empoderamento” pelos estudos, mas com significado restrito, comumente de “retorno” ao “investimento” meritório produzido (em paciência e submissão, e eventualmente em estudo), representado no não dito de possibilidade de acesso ao mercado de trabalho, ou de garantia em “empregabilidade” e de “ascensão social”, importantes à sobrevivência.

Assim, a narrativa comum, entre as enunciantoras, compreende, essencialmente, o fim de autonomia (econômica), que corresponda à “ampliação de poder de consumo”, de forma que, para “ser alguém” na sociedade (ou seja, ser visto como igual) obriga a “passagem” pelos estudos, o que permitirá (idealmente falando), a aquisição de emprego, aumento de renda, e, conseqüentemente, poder de consumo e de mobilidade social, sendo assim reconhecido, pelo outro, como integrado ao sistema.

Entretanto, essa submissão aos estudos, subordinando-se, subjugando-se às condições do ensino, em realidade, não implica em realmente “aprender” no conceito amplo da palavra, mas meramente adquirir conhecimentos - normalmente conteudísticos, de treino/memorização, mecanizados ou de adestramento, e que se opõem ao saber crítico, filosófico, omnilateral.

Significa - concluídas as fases básicas da educação formal (ou em classes de EJA) – desenvolver, minimamente, alguma sua habilidade em leitura, escrita e cálculos, para suportar o trabalho moderno, e, finalmente, estar em condições satisfatórias como potência de produção, como força de trabalho, ainda que sem, nem mesmo, grandes “garantias” ao mercado de trabalho, quanto ao

retorno em empregabilidade e de ganho salarial.

É possível, portanto, que o aluno esteja a reproduzir, prioritária e unicamente, a importância do discurso sócio historicamente disseminado pelo Outro do Capital, e que reduz a condição humana à (reprodução de) sua “força de trabalho”, para que possa, na melhor das hipóteses - como afirma Althusser (1970, pág. 18) “ter casa para morar, roupa para vestir, ter de comer, numa palavra poder apresentar-se amanhã – cada amanhã que Deus dá – ao portão da fábrica”.

Nesse sentido, significaria, para muitos, se colocar em condição de objeto e não muito além, reproduzindo uma vida sem grandes significados além da importância essencial de sobrevivência - o que é pouco, em se tratando de seres constituídos em linguagem, e que têm, à sua essência, o que há de mais sofisticado entre os seres vivos, o potencial criativo e de transformação inigualáveis e que, portanto, não podem ser desperdiçados.

Assim, dos enunciados materializados, não observamos geração importante de significados em representações favoráveis quanto aos estudos, resultando, assim, em poucas expressões espontâneas sobre o “prazer” ou “gosto em aprender”, mas muitas sobre “evasão”, “traumas” ou “situações negativas” e de “apagamentos” quanto a vida educativa pregressa.

Sob tais condições, há sugestão, nos não ditos, que a escola é representada (mais) como mero espaço de “barganha” do que de “construção” ou de colaboração, o que seria o seu fim ideal. Também parece haver ciência dessa precariedade de relações, conforme são desenvolvidos estes “serviços”, para promover, bem ou mal, o fim da tradição do “diploma”. Assim, não são expressos experiências ou contextos de participação ativa na construção do pessoal saber, nem assunção de responsabilidades coordenadas, visando o desenvolvimento de algum conhecimento progressivo, universal, amplo.

Certamente não desconsideramos do contexto pesquisado outros sentidos, eventualmente expressos em ditos que significam a escola e o processo

educativo como diferenciado, singular, prazeroso, importante; como também atentamos que, dentro do contexto de investigação de subjetividades, é necessário ter precaução quanto às sutilezas e contrastes dos discursos, o que exige acuidade à análise do conjunto. Observadas tais condições, concluímos, ainda assim de que o contexto “econômico” (como escola utilitarista) foi o que mais se destacou.

Prepondera a formação imaginária de escola/educação em cisão; são generalizados e amplificados o “poder” sapiente proveniente da “educação”, para quem estudou (o outro); e, por outro lado, reduzidas à precariedade, à insipidez, ao malogro, quando o verbo é direcionado para si, quando se trata (da ausência ou) do próprio (e precário) estudo.

Assim, temos afirmações fatalistas ao ponto de definir que “quem estuda sabe tudo, quem não estuda é um nada”; também tal representação do estudo, paradoxalmente, não adere a todo o conjunto do processo (de estudo) - ou seja, todo o trabalho intelectual, sistemático, analítico, exploratório, a incluir dispêndio de energia e de tempo, envolvendo esforço mental de mobilização, compreensão e produção, até finalmente alcançar tão raro e nobre objetivo. Não adere quando o estudante fala sobre si, mas tem substantivo valor quando assevera sobre o outro (que estudou, que “se formou”), indicando uma condição de classes.

Parece expressar, quando fala de si, uma imagem do processo educativo que traz não ditos de simulação, a compensar seu desejo de sobrevivência como estudante, em ambiente escolar carente e com poucos referenciais de práticas cognitivas efetivas, de método de estudo, de organização, com estratégias de metacognição etc.

Por outro lado, esse agarramento ao significativo “divinizado” do outro que “estudou e se formou” expressa desejos de que ocorra o mesmo para si, como compensação de sua falta. E acaba se associando, a imprescindibilidade de foro pessoal (estudar para ser “tudo”) à (in)consequente dinâmica da cultura do

capital, que necessita de mão de obra e de reprodução dos meios de produção, como afirma Althusser (1970).

Também quanto **às representações que o sujeito-aluno faz da escola, comparativamente desde o início de sua vida estudantil até quando retorna aos estudos, já em vida adulta**, relacionadas às expectativas sobre os dois períodos – embora se trate de questão subjetiva e temporal – concluímos que é vista com fins diferenciados, consistindo, o início da vida escolar sob contexto mais ligado às relações humanas, com ênfase nas condições afetivas, dos vínculos, das relações interpessoais (bastante representada em situações de carência, ou de medo e de angústia), sendo a escola pouco citada, nessas lembranças, como ambiente propício ou suficientemente acolhedor, vinculada a valores de afetividade, por exemplo, o que também condiz com a cultura individualista contemporânea, embora não seja tal característica, obrigatoriamente, específica do tempo presente.

Já, à vida adulta, os enunciados que se referem à condição das relações afetivas operam como “ruído de fundo”, subjacente ao processo educativo (por exemplo, nas relações transferenciais, dentro ou fora da sala de aula); assim, participa correlativamente ao desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos, mas não deixam de ser importantes; e, embora não preponderem nos enunciados, a escola, nesse período, é mais entendida como o “instrumento” ou instituição, para que seja possível alcançar o almejado *status* de legitimação.

Assim, quanto ao retorno aos estudos, é expresso, normalmente, como opção para auxiliar à inscrição ou atualização, conforme demanda do mercado de trabalho, como já dissemos. Surge representado em necessidade externa ao sujeito, materializado em narrativas proferidas sobre o valor de se manter atualizado, para ter acesso ao emprego, para “ser alguém”.

Vale ressaltar, também, sobre a condição de autorrepresentação dos sujeitos entrevistados, e de como ele se subjetivam ao processo educacional, que, observados seus enunciados nesse contexto, expressam desejos de

autonomia, mas normalmente referenciados a partir da condição externa, em idealização de potência em poder de consumo, como também (e talvez principalmente) de exposição desse poder como representação de identidade social, a ser reconhecido e admirado pelo outro (ou seja, em capacidade de se auto-afirmar em relação à opinião do outro, o reconhecimento do Outro pelo outro para si).

Assim, aqui, novamente, não materializam, em seus enunciados, minimamente, frequência lexical sobre alguma busca fundamental de autoconhecimento, de “saber” ou “conhecimento” para pura fruição, gratuita, em sentido de autorrealização pela linguagem tão somente, visando o ser-para-si, mas principalmente há, também, ainda, o trabalho de busca de reconhecimento do ser-de-si, a todo tempo clamando sua legitimação ao outro pela via narcísica.

Podemos afirmar, portanto, que o sujeito pesquisado não atribui suficiente significado à metanarrativa sobre a importância da educação formal, ou atribui apenas à medida que esse dito corresponde, em sentimento de “retorno” a satisfazer sua demanda de poder em relação ao outro, ou de reconhecimento em relação a si, ou em capacidade de empregabilidade, e que gere capital para a sobrevivência.

Também observamos que, em geral, os sujeitos entrevistados **não expressam grandes interesses em aderir aos estudos** em continuidade para os estágios futuros de sua educação (cursos técnicos ou em nível superior), normalmente compreendendo como satisfatório o que é minimamente exigido para promover alguma condição empregatícia ou vantagem profissional futura.

Nesse sentido, os enunciados que indicam algum interesse em aderir e dar continuidade aos estudos são aludidos, normalmente, como expectativa genérica, sem especificidade ou sob condição de intento fortemente almejado; tampouco parece haver expressão de atenção sobre alguma vocação ou curso específico, ocorrendo, de fato, alguma variabilidade em desejo de estudar e se formar, mas se restringe às profissões almeçadas conforme referencial de receptividade do mercado de trabalho, como capacidade de remuneração, ou até mesmo como representação (aceitação) social.

Também quanto às opiniões daquelas que expressam sentido de impossibilidade ou refutam aderir em continuidade aos estudos, temos normalmente a justificativa de que o estágio superior não condiz com os pessoais sonhos ou desejos, por se tratar de “território” estrangeiro, impensado, ameaçador, ou percebido como local onde não é possível se adaptar – seja por causa do “perfil” dos sujeitos que lá se inscrevem (dificuldade de interlocução, diferença de “estilos” – por exemplo, o aspecto visual, das vestimentas), seja por causa do preço extra a ser investido (como mensalidades, transporte, livros, cópias, alimentação), o que revela alguma representação (consciência) de divisão de classes nesses estágios de ensino.

Nestes últimos itens, percebemos também a condição ideológica atravessando a realização do sujeito, à medida que influencia efeitos sobre um ciclo importante de conhecimento, e que, se houvesse aderência, poderia promover algum salto qualitativo e maior chance de efetivamente ocorrer mobilidade social. Como afirmamos, supomos que ocorre devido a formações imaginárias ligadas à luta de classes, e que também vinculam o aluno de EJA, em situação econômica desfavorável, ao perfil, novamente, de fracasso ou de incapacidade em relação a condição social “superior”, assim estereotipada, no sentido de inacessível, barrada, proibida.

Também observamos que as enunciadoras entrevistadas em turmas de EJA se representam como sujeitos desejosos em concluir os seus estudos de suplência, para produzir efeitos sobre algum entendimento de “incongruência”, de foro pessoal, se apresentando, a partir de então, como vencedoras do desafio da condição de “defasagem” educativa, subjetivada como “faltante”, ou como de “fracasso”, para, enfim, “reabilitar” reconhecimento social, ao tempo presente.

Assim, se posicionam em relação ao outro e “portam” essa questão; e em tão significativa busca (ainda que o percurso não seja de todo interessante), também há relativa ação de “denegação” - algumas vezes materializadas em discursos, outras compreendidas em não-ditos, contidos nas asserções de responsabilização do (O)outro, pelo pessoal sentimento de “fracasso”, em

relação aos demais colegas (ou parentes) que “se formaram”, e que concluíram os seus estudos, motivando, assim, a busca de “melhoria” pessoal, pela vida escolar, como prova da realização, desvanecendo a marca de “fracasso”.

Assim parece ser compreendida, pelas enunciadoras, a importância de estudar, embasada especialmente conforme a autoridade do (O)outro, limitada à condição de aprendizagem para sobrevivência no mercado de trabalho, muitas das vezes por orientação dos “patrões”, familiares, amigos, colegas de classe, dentre outros, ou para uma auto-realização, pessoal, mas normalmente também embasada pelo (O)outro. Supomos que possa, em alguns casos, provocar consumação em significância sobre o “valor amplo” de estudo, ao ponto do aluno se sentir inspirado, ao ponto de gerar contexto de “busca ao saber”, mas, sob as circunstâncias da atualidade, não sugerem ser essa a inspiração da escola, em condições suficientes para estimular um “salto criativo” do ser-para-si ao ser-em-si, mas ordinariamente apenas um lugar marcado como instância a ser suportada como condição para a obtenção de um ganho em representatividade social.

Também quanto às condições de Pós-Modernidade (HALL, 2006 [1992]; LYOTARD, 1990 [1979]), também conhecida como “Modernidade Líquida” (BAUMAN, 1998), sobre o fim das metanarrativas, a exacerbação das liberdades, o individualismo, a cultura do consumismo, dentre outros; ou da hipermodernidade - sob o contexto do hiperconsumo, do individualismo, da cultura hedonista, dentre outros (LIPOVETSKY, 2007), salientamos que é necessário aprofundar os estudos nesses sentidos para constatarmos a abrangência desse fenômeno dentro da escola, que é real, minimamente operante, embora não se apresente como tão extensivo ou sedimentado, indicando provavelmente um momento de transição, entre uma cultura e outra.

Assim temos, por exemplo, as condições relacionadas à descrença ao papel simbólico do professor e da instituição de ensino, por parte dos alunos, revelados na maneira como respondem aos seus estímulos ou participam das atividades, numa postura alienante ante à retórica sobre/da educação, com pobre situação transferencial positiva, ou de desejo/amor ao saber, ainda que se configure como desejo ao Outro (Lacan, 1973).

Também temos observado condições de “individualismo exacerbado”, por exemplo, quando alguns alunos se orientam e se sentem extremamente dependentes de seus equipamentos tecnológicos (fundamentalmente o aparelho celular, as mini-tevês, as mídias de áudio e vídeo), a despeito das regras proibitivas, ou questões de “etiqueta”, à presença do professor ou em respeito aos colegas, se mantendo, em muitos momentos, em um mundo de aparente “autismo” quanto às atividades da classe, divididos, multitarefados, sob condição gozosa (hedonista), imaginária, e em dispersão, o que revela também alguma condição de repetição danosa, para além do princípio de prazer, em busca do gozo não representado dentro do princípio de realidade.

Relacionada à evasão escolar, verificamos que os enunciados entretanto não indicam, severamente, essa tendência. Mas também é possível confirmar um padrão de repetição e de dependência – ao ponto de provocar dano e até mesmo sofrimento - à narrativa da importância de “fazer parte” do mercado de consumo, de celebrar o poder de consumo, acumular bens, e de ser reconhecido por esse poder. Nesse sentido, como geradora de angústias sobre o presente e o futuro, decorrente da incompatibilidade entre o que é devaneado como desejo (criado pelo Outro do Capital) e a realidade, limitada às condições materiais de existência.

Assim, o discurso sócio-histórico compartilhado sobre educação, que concebe a educação formal como único meio de atribuir poder ao saber do aluno, reflete como efeito de verdade, mas à medida que encontra resultados ou exemplos no outro, normalmente referenciado em sua condição econômica, signe de *status social*. Ou seja, confirma a hipótese que o aluno egresso, ao retornar à escola, normalmente o faz conforme motivação proveniente do desejo do Outro, não produzindo, portanto, os mesmos efeitos de verdade para os pesquisados, o que não faz gerar, necessariamente, novas situações de exclusão, mas importantes sentimentos de desinteresse (ou de pouca significação) aos estudos, limitando, assim, a qualidade do aprendizado.

Portanto, julgamos que o processo pedagógico deve considerar, em seu árduo trabalho educativo, condições que permitam reestabelecer o sujeito em relação

a uma ética pessoal, de dialogia, de autoconhecimento, e que tenha como referência o próprio ser, e que considere também as novas condições do homem moderno, o seu posicionamento em relação ao gozo para que – como afirma Forbes (2012:205) possa ter “consciência das consequências”, “responsabilidade”, como “pessoa que escolhe não apenas ser livre, mas também o que lhe ocorre”, formando efetivamente um ser autônomo, independente, livre, criativo, crítico e cidadão.

Referências

AGUILAR, Luis Enrique. **Estado Desertor**. Campinas, SP: FE/UNICAMP; R. Vieira, 2000.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1970.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. GAMA, Cláudia Martinelli; GAMMA, Mauro [Trad]; FRIDMAN, Luís Carlos [revisão técnica]. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. May, Tim. **Capitalismo Parasitário: e outros temas contemporâneos**. Trad. Aguiar, Helena. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BRASIL. **Balança comercial Brasileira – Municípios** - MDIC. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, 2012. Disponível em: < <http://www.desenvolvimento.gov.br/sitio/sistema/balanca/>> , acesso em: 28 fev. 2013. 09:06:00

_____. **Lei 11.494, promulgada em 20 de junho de 2007/** Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm, acesso em: 29/12/2012.

_____. **Lei 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** promulgada em 20 de dezembro de 1996/ Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> , Acesso em: 28/12/2012.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 05 de outubro de 1988/ Org. dos textos, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva, 3ª. Ed., 1989.

CAVALLARI, Juliana Santana. **Práticas Avaliativas e Informais e Seus Efeitos na Constituição Identitária do Aluno**. Curitiba: Appris, 2011.

CORACINI, Maria José. **O Discurso da Linguística Aplicada e a Questão da Identidade: Entre a Modernidade e a Pós-Modernidade**. In **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula:** (língua materna e língua estrangeira)/ Coracini, Maria José e Bertoldo, Ernesto Sérgio (Orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

DUPAS, Margarida Azevedo. **Psicanálise e Educação – Construção do vínculo e desenvolvimento do pensar**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

ESTADÃO, O. **Vale do Paraíba será uma região metropolitana**. Disponível em <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,vale-do-paraiba-sera-uma-regiao-metropolitana,794686,0.htm> Acesso em: 01 mar. 2013 23:22:00

FÁVERO, Osmar. **Políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil** – Série Docência.doc, vol. 3 . *In*: SALLES, Sandra Regina; SOUZA, José de Santos [Orgs]. **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: NAU Editora/ EDUR, 2011.

FINK, Bruce. **O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FISCHMAN, Gustavo E; SALES, Sandra Regina. **Espaços, Sujeitos e Discursos: cinco desafios para repensar a EJA desde o legado Freireano, Brasil**. *In*: SALLES, Sandra Regina; SOUZA, José de Santos [Orgs]. **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas** – Série Docência.doc, vol. 3. Rio de Janeiro: NAU Editora/ EDUR, 2011.

FORBES, Jorge. **Você quer o que deseja?** Rio de Janeiro: Bestseller, 9a. ed., 2012.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Trad. Neves, Luiz Felipe Baeta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [2010 (1969)].

_____. **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 [1975].

_____, Michel. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: edições Graal, 1979.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Cortez e Moraes, 3ª. ed., 1979.

FREUD, Sigmund. **Cinco Lições de Psicanálise**. Vol. XI, Obras Completas/Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1969[1909]:18

_____. **Algumas Observações sobre o Conceito de Inconsciente na Psicanálise**. *In*: Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente/Coord. Geral da tradução: Luiz Alberto Hanns. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2004(1914):83-89.

_____. **O Recalque**. *In* Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente/Coord. Geral da tradução: Luiz Alberto Hanns. Rio de Janeiro: Imago Ed, 2004(1915):181

_____. **Além do Princípio do Prazer**. Vol.XVIII, Obras Completas/Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996[1920]:17-75

_____. **O Mal-Estar na Civilização**. Vol. XXI, Obras Completas/Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, (2006[1929]).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Ensino Médio e técnico profissional: disputa de concepções e precariedade**. Brasil: Le Monde Diplomatique, março de 2013.

Disponível em: <http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1384> acesso em: 14 mar 2013 21:30:00

GADET, Françoise. **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. In: Pêcheux, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). GADET F.; HAK, T. (Orgs.). Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1997 [1969].

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Pedagogia e Luta de Classes no Brasil (1930 – 1937)**. Ibitinga (SP): Editora Humanidades, 1991.

GHIRALDELO, Claudete Moreno. **As representações de língua materna: entre o desejo de completude e a falta do sujeito**. CORACINI, Maria José Rodrigues Faria [Orientador] - Tese [doutorado]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. **Análise do Discurso: os sentidos e suas movências**. In: GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise, CRUVINEL, Maria de Fátima e KHALIL, Marisa Gama (Orgs.). Análise do Discurso: entornos do sentido. Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001. p. 9-34.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 11ª ed., 2006 [1992].

HEGEL, G.W.F. **Fenomenologia do Espírito**. Rio de Janeiro: Vozes, 2a. ed., [1807]1992.

HENRY, Paul *in* PÊCHEUX, M. **Análise Automática do Discurso (AAD-69)**. In: GADET F.; HAK, T. (Orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1997 [1969].

IBGE. **Censo Demográfico 2007**. IBGE, 2007. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=354990#>> Acesso em: 27 fev. 2013. 14:30:00

_____. **PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílios. IBGE, 2009.**

Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1708> acesso em: 08 jan. 2013. 20:55:00

_____. **IBGE - Produto Interno Bruto dos Municípios, 2010**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/pibmunicipios/2010/default_p_df.shtm> acesso em: 27 fev. 2013. 15:16:00

IDEB. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**, 2013. Disponível em < <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=57006>> acesso em: 28 fev. 2013 05:53:00

KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**. Trad. João Baptista Machado; preparação do original ROSA, Márcio Della. São Paulo: Martins Fontes, 1994 [1960] págs 1-60 *apud* TEMER, Michel. **Elementos de Direito Constitucional**. São Paulo: Malheiros Editores Ltda. 7ed., 3^a. Tiragem 1994 [1982].

KOJÈVE, Alexandre. **Introdução à leitura de Hegel**. Rio de Janeiro: Contraponto/Eduerj, 2002.

LACAN, Jacques. **O Estádio do Espelho como Formador da Função do Eu**. *In*: Escritos (págs. 96-103). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998 [1949].

_____. **As três formas da falta de objeto**. *In* **O Seminário – A relação de Objeto, livro 4**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995 (1956-1957).

_____. **Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise. O Seminário, livro 11**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2a. ed., 1988 [1964].

_____. **Função e Campo da Fala e da Linguagem**. *In*: **Escritos**. Trad. Ribeiro, Vera. Rio de Janeiro: Zahar, 1998 [1966], p. 283.

_____. **Mais, Ainda. O Seminário, livro 20**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1973.

LAPLANCHE E PONTALIS. **Vocabulário de Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEGISLATIVA, Assembléia. **Emplasa oferece apoio técnico e administrativo a ações de interesse metropolitano**. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/alesp/noticia.html?id=329323&textoBusca=macrometro pole&fRealca=T> Acesso em: 01 mar. 2013 23:42:00

LIPOVETSKY, Gilles. **A Felicidade Paradoxal – Ensaio sobre a sociedade de Hiperconsumo**. Trad. Machado, Maria Lúcia. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LYOTARD, Jean –François. **O pós-moderno**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 3^a ed., 1990 [1979].

LOPES-ROSSI, Maria A. G. **Resumo de gêneros discursivos que relatam pesquisa: artigo, monografia, dissertação e tese**. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2006 (não publicado).

MANACORDA, Mário A. **Marx e a pedagogia moderna** *apud* MACHADO, Ilma Ferreira. **A Organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**. Tese de Doutorado. Orientador: Freitas, Luiz Carlos de. Campinas: Universidade Estadual de Campinas,

Faculdade de Educação, 2003.

MALDIDIER, Denise. **A Inquietação do Discurso - (Re)Ler Michel Pêcheux Hoje**. Trad. Orlandi, Eni P. Campinas: Pontes, 2003.

MEC. **Educação para jovens e adultos**: ensino fundamental: proposta curricular – 1º. Seguimento – RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coord.). São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

NAÇÕES UNIDAS. **PNUD – Programa para o Desenvolvimento das Nações Unidas**: Atlas de Desenvolvimento Humano – 2003 – Ranking do IDH dos municípios do Brasil, 2003. Disponível em: http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH-Globlal2013.aspx?indiceAccordion=1&li=li_Ranking2013

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia**. In: *Oralidade e Interpretação: O dito, o esquecido, o disperso, o indistinto*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2a. ed., 2012

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. **Discurso, Imaginário Social e Conhecimento**. Brasília: Revista Digital “Em Aberto”, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/911/817>
Acesso em: 08/11/2012

_____. **As Formas do Silêncio No movimento dos Sentidos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, Coleção Repertórios, 1992.

PAULA, Márcio Gimenes de. **A Dialética do Senhor e do Escravo em Hegel e sua Repercussão no Marxismo e na Psicanálise Lacaniana**. UFJF - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Subjetividade e Cultura: Revista Psicanálise e Barroco, v. 8, n.1: 98-113, 2010. Disponível em: <http://www.psicanaliseebarroco.pro.br/revista/revistas/15/P&Brev15Gimenes.pdf>
f acesso em: 09/10/2011.

PÊCHEUX, M. **Análise Automática do Discurso (AAD-69)**. In: GADET F.; HAK, T. (Orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1997 [1969].

_____. **Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação**. In: Pêcheux, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio (Les vérités de la Palice)**. 4ª. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009 a [1975], p. 269.

_____. **A forma-sujeito do discurso**. In: Pêcheux, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio (Les vérités de la Palice)**. 4ª. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009 b [1975], p. 145.

_____. **O Discurso: Estrutura ou Acontecimento.** Trad. Orlandi, Eni. 5ª. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008 [1983].

_____. **Sur les contextes épistémologiques l'analyse de discours.** Mots, n. 9, p. 7-17, 1984 *apud* TEIXEIRA, Marlene. **Análise do Discurso e Psicanálise - Elementos para uma abordagem do sentido no discurso.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005, 2a. ed., p. 196.

QUINET, Antonio. **Fulgores e Emergências – A sociedade Escópica.** *In: Um olhar a mais – Ver e ser Visto na Psicanálise.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

_____. **A Descoberta do Inconsciente: do desejo ao sintoma.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2ª ed., 2003.

_____. **Os outros em Lacan.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2012

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 12 ed., 1992 [1987].

ROZITCHNER, Léon. **Freud e o Problema do Poder.** Trad. Braga Filho, Luiz Gonzaga; Okamoto, Marta Maria. São Paulo: Escuta, 1989, p.107.

SALES, Léa Silveira. **A abertura da estrutura: limite da aplicação da linguística saussuriana à psicanálise.** Psyche (Sao Paulo), São Paulo, v. 12, n. 22, jun. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-11382008000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 19 mar. 2013. 10:27:00

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral.** 27. ed. Trad. Chelini, Antonio. Paes, José Paulo. Blikstein, Izidoro. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

SESI/UNESCO. **V Confintea: Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos – Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro.** Brasília: Sesi/Unesco, 1999 [1997].

SOUZA, José dos Santos. **A EJA no contexto das políticas públicas de inclusão de jovens no mercado de trabalho.** *In: SALLES, Sandra Regina; SOUZA, José de Santos [Orgs]. Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas – Série Docência.doc, vol. 3.* Rio de Janeiro: NAU Editora/EDUR, 2011.

TEIXEIRA, Marlene. **Análise do Discurso e Psicanálise - Elementos para uma abordagem do sentido no discurso.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005, 2a. ed.

UNESCO. **Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics.** UNESCO, 1978. Disponível em:

<http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/STATIS_E.PDF>, acesso em: 09 jan. 2013, 09:39:00

_____. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil – lições da prática.** Brasília: Unesco, 2008.

_____. **Relatório de Monitoramento de Educação para Todos Brasil 2008: Educação para Todos, 2015: alcançaremos a meta?** Brasília: Unesco, 2008.

UYENO, Elzira Yoko. **Faxineiras hipermodernas em EJA: a subjetivação sob os bens de consumo tecnológicos.** Artigo publicado nos Anais do CBLA 2011, UFRJ.

VALE, O. **São José tem 13 escolas campeãs de reprovação no ensino médio.** Disponível em <http://www.ovale.com.br/regi-o/s-jose-tem-13-escolas-campe-s-de-reprovac-o-no-ensino-medio-1.137599> São José dos Campos, 2011. acesso em: 28 fev. 2013. 13:25:00

ŽIŽEK, Slavoj. **Vivendo o fim dos Tempos.** Trad. Medina, Maria Beatriz. São Paulo: Boitempo, 2012.

Anexos**1. Documento do Comitê de Ética – autorização para coleta de entrevistas**

PRPPG-Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Comitê de ética em Pesquisa
Rua Visconde do Rio Branco, 310 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel: (17) 3629 4143 - 3035 1233 Fax: (17) 3632 2947
cepunitau@unitau.br

DECLARAÇÃO Nº 225/12

Protocolo CEP/UNITAU nº 172/12 (Esse número de registro deverá ser citado pelo pesquisador nas correspondências referentes a este projeto)

Projeto de Pesquisa: *Constituição Identitária de alunos egressos reinscritos em turmas de educação de jovens e adultos (EJA)*

Pesquisador(a) Responsável: Fábio de Oliveira Ramos

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião de **15/06/2012**, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 196/96, considerou o Projeto acima **Aprovado**.

Taubaté, 27 de junho de 2012



Prof. Dra. Maria Dolores Alves Cocco
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté

2. Roteiro para coleta das entrevistas

1. Dados pessoais: nome, idade, naturalidade, quem escolheu seu nome de batismo, possui algum apelido, quem te deu este apelido?
2. Pode falar um pouco sobre a história de sua família? Quais são seus componentes? Como foi a vida durante sua infância? Quais as lembranças que você tem de seus pais? Como você foi criado?
3. Fale-nos sobre a sua vida escolar: Quem te ensinava em casa, Que memórias você tem de quando começou a estudar? Foi fácil, difícil, bom, ruim... O que você esperava da escola?
4. Como Você era como aluno? Como os professores te viam? E como os seus colegas te viam?
5. Você era um aluno frequente, faltava de vez em quando? Por qual motivo? Sentia-se motivado em classe? Quem ou o que te motivava?
6. O que fazia quando não estava na escola? Trabalhava, ajudava os pais, estudava, brincava...
7. O que mais e o que menos você gostava da rotina escolar?
8. Com quantos anos você deixou de estudar? Qual foi o motivo? Como aconteceu? Alguém ajudou ou forçou a tomar essa decisão? Era uma pessoa importante para você? Como se sentiu em relação a ela? Aconteceu como esperado?
9. O que você sentiu quando tomou (ou foi obrigado a tomar) essa decisão? Recorda-se deste dia, de quando deixou ou decidiu que não iria mais estudar?
10. Depois que saiu da escola, o que sucedeu? Alcançou o objetivo esperado? Mudou muito, mudou pouco?
11. Como as pessoas reagiram, em casa, com sua saída?
12. Na escola houve algum comentário sobre sua decisão? Dos colegas, dos professores...
13. Com o passar do tempo qual era o seu sentimento em relação aos estudos? Como você via a escola, estando do lado de fora, sem estudar?
14. Como você resolveu retornar aos estudos? Foi uma decisão demorada? Alguém influenciou para que retornasse? Você se sentia motivado a retornar? Quais os ganhos, as vantagens que pesaram na balança para voltar aos estudos?

15. Quais foram as maiores dificuldades para voltar a estudar? Como você as superou? Ainda sente alguma dificuldade?
16. Existe diferença da escola daquela época, quando você saiu, e a escola onde você estuda hoje?
17. Como são os professores de hoje? E a escola em geral, os funcionários, a administração, as disciplinas?
18. O que você pretende fazer após concluir este curso?
19. Pretende estudar alguma outra matéria, fora das que aprende na escola?
20. Possui filhos?
21. Como as pessoas veem você estudando hoje? (filhos, esposa, amigos, patrão etc). O que elas dizem?
22. Fora da escola, qual a sua rotina?
23. Atualmente, nos estudos, sente vontade de parar? O que desencadeia esse sentimento?
24. Estudar para quê?
25. Quer complementar alguma questão, dizer algo mais?