

FERNANDO SILVA PAULA

Os genéricos discursivos sobre a Educação e a interpelação ideológica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área de Concentração: Psicologia

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leda Verdiani Tfouni

Ribeirão Preto-SP

2008

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

FICHA CATALOGRÁFICA

Paula, Fernando Silva

Os genéricos discursivos sobre a Educação e a interpelação ideológica. Ribeirão Preto, 2008.

131 p. : il. ; 30cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Psicologia.

Orientadora: Tfouni, Leda Verdiani.

1. Análise de Discurso. 2. Educação. 3. Fracasso Escolar. 4. Genéricos Discursivos.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Fernando Silva Paula

Os genéricos discursivos sobre a Educação e a interpelação ideológica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área de Concentração: Psicologia

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leda Verdiani Tfouni

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

À Algéria, minha mãe.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Leda Verdiani Tfouni, que me orientou com seriedade e competência neste trabalho.

Aos meus pais, pelo apoio que sempre me deram nesta difícil empreitada.

À Jeanny, minha companheira, que me incentivou diante das inúmeras dificuldades que encontrei no mestrado, além de ajudar-me na formatação do texto.

À minha irmã Fabiana, que dividiu comigo parte das experiências da pós.

Ao meu irmão Frederico, que mesmo tão distante sempre se fez presente.

À Comissão o Permanente de Vestibular da Universidade Federal de Uberlândia, que me deu condições para realizar esta pesquisa.

À Escola Estadual Frei Egídio Parisi, por permitir a realização desta pesquisa.

À CAPES e ao povo brasileiro, por financiar este trabalho.

À Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, pela estrutura que me forneceu para a realização deste estudo.

Aos companheiros do grupo de pesquisa: Paula, Milena, Marcela, Anderson, Alessandra(s), Dionéia, Michele e Fábio, pelas trocas de experiências.

E aos colegas Dudu, Pablo, Élson, Leandro, Camila, Bruno, Leonardo, Felipe, Rafael e Pedro, pela amizade e pela riquíssima convivência.

“Tudo que é imaginário tem, existe, é”.

Estamira (2004)

RESUMO

PAULA, F. S. **Os genéricos discursivos sobre a Educação e a interpelação ideológica.** 2008. 131 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

A qualidade da Educação oferecida pela Escola pública brasileira é objeto de inúmeras discussões e debates, tanto no campo político quanto nos meios científicos e acadêmicos. No contexto social atual, a grande questão que se apresenta é se esta Escola consegue cumprir a sua função educativa. Em decorrência disto, uma série de discursos apresenta-se para explicar, justificar ou simplesmente criticar tal realidade educacional. Nesta pesquisa, foram investigados alguns efeitos dessa produção discursiva sobre o imaginário social, dando-se uma atenção especial ao trabalho de naturalização de sentidos que a ideologia promove aí. Mais especificamente, foi analisado como esses discursos (re)produzem-se em fórmulas genéricas, tais como “tem que estudar para ser alguém na vida”, enunciadas por estudantes de Ensino Médio de uma escola pública. O referencial teórico-metodológico que sustenta este trabalho é o proposto pela Análise de Discurso Pechêutiana (AD), disciplina científica construída a partir de (re)leituras da lingüística, do marxismo e da psicanálise. A AD ocupa-se dos processos sócio-históricos de constituição do sentido e, também, dos gestos de leitura e interpretação. Seu objeto é o discurso, o qual deve ser entendido como um efeito de sentido entre interlocutores. Esta perspectiva distancia-se das abordagens idealistas que interpretam o “significado” (exato) das coisas e das palavras, pois concebe a língua como um sistema, dinâmico, afetado pela história e pela ideologia. A partir dos conceitos da AD, empreendemos uma leitura das teorias e idéias (“científicas”) que fornecem explicações sobre o fracasso escolar. Esta produção discursiva foi interpretada como uma tentativa de explicar-dissimular os efeitos da atualização da luta de classes e da divisão social do trabalho na Escola, indicando que as contradições fundamentais que vigoram em nossa sociedade de consumo produzem seus efeitos nesse espaço institucional. A leitura destas teorias foi fundamental para a articulação deste trabalho, já que se tem aí um importante campo discursivo sobre a Escola e a Educação. Para a construção do *corpus* (conjunto de enunciados investigados) de pesquisa, foi elaborado um roteiro de entrevista semi-estruturada com questões sobre a Educação, a Escola e o Trabalho. Foram selecionados para a análise três recortes nos quais os estudantes recorreram ao uso de genéricos discursivos (slogans, provérbios, máximas, etc.) para tratar de questões relacionadas à sua história acadêmica e às suas expectativas com relação ao seu futuro profissional. Na análise destes enunciados genéricos, identificamos a presença marcante de um discurso que apresenta a escolarização como a condição para se obter o sucesso social-profissional, e também, de uma ideologia que difunde um ideal de Escola democrática e igualitária, da forma como é veiculada pelo Discurso Pedagógico Escolar tradicional (D.P.E.). Por outro lado, como vimos, o sujeito não ocupa sempre a mesma posição com relação à ideologia, podendo, em alguns pontos, em função das condições de produção que determinam a enunciação, ocupar posições de resistência a determinados discursos. Isto não significa, entretanto, a “liberdade” do sujeito, pois todas as suas interpretações, suas tomadas de posição, são mediadas pela ação do recalque e da ideologia.

Palavras chave: Análise de Discurso; Educação; Fracasso Escolar; Genéricos Discursivos.

ABSTRACT

PAULA, F.S. **The discursive generics about Education and the ideological interpellation.** 2008. 131 p. Dissertation (Master Degree) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

The quality of the Education provided by Brazilian public School is the point of several discussions and debates, not only in politics, but also in the scientific and academic fields. In the current social context, the main issue presented is whether this School is capable of meeting its educational duty or not. As a result of this, a series of discourses is presented to explain, justify or simply criticize such educational reality. In this research, some of the effects of that discursive production about the social imaginary were scrutinized, paying special attention to the work of naturalization of the meaning promoted by the ideology. More specifically, it was analyzed how those discourses are (re)produced in generic formulas, such as “you have to study to be someone in life” expressed by Secondary students from a public school. The theoretical-methodological reference that supports this research is the one proposed by Discourse Analysis from Pêcheux (DA), a scientific subject built from (re)readings of linguistic, Marxism and psychoanalysis. DA studies the social historical processes of constitution of the meaning, but also the reading and interpretation acts. Its object is the discourse, which must be understood as the effect of meanings between speakers. This perspective withdraws itself from the idealistic approaches that interpret the (exact) “meaning” of things and words, as it regards the language as a system, dynamic, affected by history and ideology. From DA concepts, a reading of the theories and (scientific) ideas that provide explanations on the school failure was developed. This discursive production was interpreted as an attempt to explain/dissimulate the effects of the modernization in the fight of classes and social division of labor in School, showing that the fundamental contradictions which are held in our consumer society produce their effects in this institutional space. The reading of those theories was essential to the development of this research, as we can find there an important discursive field on School and Education. In order to build the *corpus* (all the studied utterances), it was prepared a semi structured interview script with questions on Education, School and Labor. To the analysis, three extracts were selected, in which students resorted to the use of discursive generics (slogans, proverbs, maxims, etc.) to address issues related to their academic history and their expectations towards their professional future. While analyzing these generic utterances, it was identified the remarkable presence of a discourse that presents the schooling as a condition to achieve the social-professional success, and also, the presence of an ideology that spreads an ideal of a Democratic and Equalitarian School, the way it is addressed by the traditional School Pedagogic Discourse (EPD). On the other hand, as seen, the subject is not on the same position concerning the ideology, but it is able, in some points, as a result of the conditions that determine the utterance, to occupy positions of resistance to certain discourses. That does not mean, however, the subject’s “freedom”, as all its interpretations, its positions chosen are mediated by the action of repression and ideology.

Key-words: Discourse Analysis, Education, School Failure, Discursive Generics.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. ANÁLISE DO DISCURSO	17
2.1 – Sujeito e Ideologia	25
3. GENÉRICOS DISCURSIVOS	29
4. METODOLOGIA	40
4.1 – O trabalho de constituição do corpus	43
5. A QUESTÃO DO FRACASSO ESCOLAR	48
5.1 – O conceito de fracasso escolar	49
5.2 – Teorias e explicações sobre o fracasso escolar	56
5.3 – O debate sobre as causas do fracasso escolar	64
5.4 – As atualizações das teorias sobre o fracasso escolar	69
5.5 – A generalização nos estudos sobre o fracasso escolar	74
5.6 – O fracasso escolar sob a ótica da Análise do Discurso	81
6. ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS ESTUDANTES	86
6.1 – Primeiro recorte: a lógica da dificuldade	86
6.2 – Segundo recorte: “toda escola é igual”	91
6.3 – Terceiro recorte: “estudar para ser alguém na vida”	95
7. CONCLUSÃO	104
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICE	112
ANEXOS	114

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em uma análise de alguns aspectos do imaginário social sobre a Educação no Brasil, a partir dos discursos (re)produzidos na fala de alunos do Ensino Médio de uma escola pública de Uberlândia, MG.

A idéia deste estudo surgiu do desenvolvimento de um trabalho de psicologia educacional e institucional. Trata-se de um programa de Orientação Vocacional voltado para estudantes de Ensino Médio da rede estadual de ensino do município de Uberlândia. Esse programa foi criado em 2004 pela Comissão Permanente do Vestibular (COPEV) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com o intuito de diminuir os altos índices de evasão identificados nos cursos de graduação dessa mesma universidade. Oferecer orientação vocacional-profissional aos estudantes da rede pública (que não dispõem deste tipo de serviço) seria uma forma de fazer com que eles conhecessem a estrutura da universidade, e obtivessem informações sobre diferentes cursos e profissões, possibilitando assim que fizessem uma escolha mais “consciente” na hora de prestar o vestibular.

Atuando como psicólogo deste programa de orientação profissional, observei uma realidade institucional marcada por grandes contradições. A primeira delas, que nos chamou muita atenção, é a arquitetura das escolas estaduais. Quase todas as que conhecemos, e não foram poucas, são cercadas por muros e portões altos que dificultam o acesso de qualquer um que tenta entrar ou sair de lá. Tem-se a impressão de estar diante de uma prisão, o que aumenta quando se adentra o prédio. Lá, o que se vê, muitas vezes, são salas de aula superlotadas e professores gritando com os alunos na tentativa de manter alguma disciplina. São imagens que levam qualquer pessoa a levantar questões sobre a qualidade da Educação pública.

Outros aspectos da organização das escolas também nos chamaram atenção. Verificamos em vários dos estabelecimentos que as bibliotecas quase sempre não funcionam

como deveriam. Elas ficam fechadas na maior parte do tempo e os livros entulhados como se estivessem em um depósito de coisas velhas. O mesmo se dá com os laboratórios de ciências; os aparelhos (sucata) ficam encaixotados em um canto qualquer e o espaço é usado como uma sala de aula improvisada. Também não se tem um espaço estruturado para o esporte e para a recreação, reproduzindo-se uma rotina de educação física com meninos jogando futebol (sem orientação), e meninas sentadas conversando ou matando o tempo de alguma forma; não existe uma prática esportiva sistematizada, ou um trabalho que promova a saúde física dos estudantes. Este era o contexto das escolas onde eu desenvolvia minha prática profissional.

Mas nem tudo é repetição, nem todas as realidades que se constroem ou que se reproduzem nas escolas são semelhantes. Posso dizer, que ao longo de minha prática entrei em contato com diferentes realidades institucionais. Diferenças não só da população atendida por cada escola, mas também da forma de administração, das relações estabelecidas entre os sujeitos (professores, alunos e demais funcionários), do espaço físico e, principalmente, dos valores que são atribuídos à Educação em cada um desses estabelecimentos de ensino. Essas diferenças impõem obstáculos e desafios para aqueles que buscam compreender e atuar profissionalmente na instituição escolar.

É preciso tomar a Escola como um campo de contrastes e contradições. Para se ter uma noção das “variedades” que encontramos nesse espaço institucional, enquanto que em uma determinada escola foi marcada uma reunião para nos receber – reunião composta pelo diretor, vice-diretoras, coordenadoras pedagógicas e alguns professores -, em uma outra, não nos permitiram nem entrar em sala de aula para apresentar a proposta do trabalho de orientação profissional aos alunos de Ensino Médio. Seguindo nesta direção, poderíamos listar inúmeras nuances que ilustram a heterogeneidade da Escola enquanto uma instituição social; fatores como bairro, política, acontecimentos que marcaram a história do estabelecimento de ensino, etc. Mas não podemos deixar de lado o fato de que existem,

também, algumas ordens – oficiais ou extra-oficiais; explícitas ou implícitas... – que regulam toda a instituição, e que garantem certa coesão ao Estado e ao modo de produção capitalista¹. É preciso tomar o cuidado, entretanto, para não confundir a palavra “coesão” com outros termos como: “estático” ou “imutável”, pois, assim, correríamos o risco de fazer uma leitura determinística da sociedade e de suas instituições. As normas, regras ou lógicas que vigoram nos Aparelhos de Estado confrontam-se com outras, não hegemônicas, que lutam para se instaurar, e, também, com inúmeras contingências locais ou regionais geradas pela história e pelos acontecimentos. Segue daí a necessidade de se investigar as especificidades de cada escola, para que se possa obter a compreensão de seu funcionamento institucional.

A escola onde realizamos esta pesquisa pertence à rede estadual de ensino de Minas Gerais. É uma escola de Educação Básica que oferece Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essas modalidades de ensino são fornecidas em um espaço restrito de três pavilhões de salas de aula e alguns outros poucos espaços físicos. Esta escola, assim como a maioria das outras que conhecemos da rede estadual, atende um grande número de estudantes e dispõem de poucos professores, funcionários e recursos (técnico-didáticos e administrativos).

Também encontramos ali, nessa escola, uma arquitetura cercada por grandes muros e portões, dificultando o acesso e a comunicação entre a escola e o meio externo. Essa estrutura, junto com uma prática cotidiana de intenso controle de entrada e saída de pessoas da escola – principalmente quando se trata de jovens – nos fez pensar em uma prisão. Isto, sem querer discutir um conjunto de práticas que observamos, como pequenas fugas de estudantes, medidas punitivas de professores, etc., que só reforçariam essa imagem.

Sobre essa aproximação entre a Escola e a prisão, é interessante citar que alguns professores relataram o envolvimento de estudantes com o tráfico de drogas, além de outras práticas delinquentes. Esta questão do crime, da delinquência, parece afetar a imagem que os

¹ Segundo o que propõe Louis Althusser em *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado* (1996).

professores e funcionários têm dos estudantes e, conseqüentemente, as práticas escolares que ali são desenvolvidas. Basta-me narrar, por exemplo, que certa vez os estudantes foram impedidos de ter acesso a um material sobre cursos e profissões, que eu havia deixado na escola, porque uma funcionária que trabalhava na biblioteca disse que eles poderiam não devolvê-lo.

Nessa escola, o trabalho de orientação profissional foi realizado com estudantes do turno da manhã. Trabalhamos com alunos do terceiro ano do Ensino Médio, a maioria, menores de 18 anos. A maior parte desses estudantes não trabalhava e isto facilitava com que eles participassem da orientação profissional. Assim, conseguimos formar dois grandes grupos e realizamos, durante sete semanas, atividades voltadas para a escolha de uma profissão.

Neste espaço coletivo criado pelo trabalho de orientação profissional, surpreendeu-me a forma como com alguns discursos sobre a Educação e sobre a Escola se reproduzem na instituição escolar. Reunidos, os estudantes falam sobre suas expectativas com relação ao futuro que encontrarão após o término do Ensino Médio, sobre as profissões disponíveis no mercado de trabalho e sobre o que significa para eles cursar uma faculdade, um curso superior. Observamos que esse espaço de diálogo favoreceu a tomada de posição, a discursividade.

Foi neste contexto, que em certo momento, a recorrência de um determinado enunciado na fala dos alunos suscitou-me um grande interesse: “Tem que estudar para ser alguém na vida”. Esse enunciado foi repetido tantas vezes pelos estudantes dessa escola, que comecei a “estranhá-lo”. Mas esse estranhamento só pôde acontecer, segundo aponta Tfouni, L. (2003), pelo fato de eu estar ocupando uma posição de analista do discurso, já que esse enunciado “está ‘naturalizado’ na memória social (pelo trabalho da ideologia) para os falantes que ficam no uso languageiro do discurso”.(TFOUNI, L., 2003, p.145-146).

Uma questão me instigava: por que a maioria dos alunos, quando foram questionados sobre o motivo pelo qual estudavam ou freqüentavam a escola, apresentaram essa mesma resposta? Seria lógica (óbvia) a relação entre estudar e ser alguém na vida? E o que significaria, exatamente, para esse grupo de estudantes, essa expressão “ser alguém na vida”?

A forma como o grupo de alunos respondeu ao questionamento pode ser relacionada com o que indicam vários trabalhos, como, por exemplo, o de Tfouni et al (1993). Em uma pesquisa realizada com adultos alfabetizados e não alfabetizados sobre o papel social da escola estes autores concluem que: "o conhecimento valorizado pela sociedade circunscreve-se principalmente a esse conhecimento especializado oferecido pela escola, a qual, por conseguinte, é vista como um veículo que propicia ascensão social". (TFOUNI et al., 1993, p. 31).

É bom destacar que a maior parte dos estudantes que participavam desse grupo de orientação profissional apontava a universidade como o grande caminho de ascensão social. Como já foi dito, a maioria deles não trabalhava, e, além disso, não possuía um histórico de repetência ou evasão escolar, ou seja, eram alunos na série “adequada” de ensino. Havia, ainda, alguns casos de alunos que freqüentavam alguma modalidade de ensino complementar na rede privada de ensino, tal como cursinho preparatório para o vestibular, curso de redação ou curso de língua estrangeira. Desta forma, existiam algumas contingências que permitiam aos alunos posicionarem-se em uma formação discursiva de onde se diz que a educação (escolarização) produz o sucesso social. Dessa mesma região do sentido, também se pode dizer que a Escola e, mais especificamente o Ensino Médio, é um preparatório para o vestibular, o que vai de encontro a uma lógica que valoriza a escolarização em detrimento da educação.

Entretanto, esses questionamentos e hipóteses a princípio não se organizavam da forma como estão expostos acima. De início, como indicamos, havia muito mais um

estranhamento, uma vontade de entender o sentido daquela repetição que estava acontecendo com tanta “naturalidade”. Foi somente após a realização de algumas leituras em Análise do Discurso (AD) de filiação francesa, que este estranhamento daquela fala repetida dos estudantes tornou-se objeto de pesquisa, o que podemos relacionar com o que Pêcheux (1999, p. 52) escreve sobre a memória discursiva:

[...] a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os "implícitos" (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

A memória discursiva da qual fala Pêcheux é diferente da memória evocada pelo senso comum – a memória dos fatos “objetivos” – é a memória dos sentidos constituídos pela relação dialética que se estabelece entre a Língua e a História. É um tipo de memória que se busca a partir dos indícios deixados pelos acontecimentos histórico-discursivos nas superfícies lingüísticas dos arquivos a serem lidos. Desta forma, foi somente a partir do acesso a outros textos ou arquivos – no qual encontramos os conceitos e conhecimentos da Análise de Discurso – que pude realizar um deslocamento ideológico para estranhar uma fala “cotidiana” e tomá-la como objeto. A AD possibilitou-me um distanciamento necessário para desnaturalizar, ou desautomatizar, sentidos socialmente construídos e estabelecidos; ela me permitiu uma nova forma de leitura das questões institucionais.

A partir da noção de discurso como acontecimento (PÊCHEUX, 2002), de sujeito tomado como uma posição discursiva e também do conceito de ideologia como é proposto pela AD (ALTHUSSER, 1996; PÊCHEUX, 1997a), pude lançar um novo olhar sobre os enunciados daquele tipo que circulavam naquela escola. Faz-se necessário observar, no entanto, que a AD não isenta o sujeito pesquisador dos efeitos da ideologia, trata-se apenas de

uma outra posição ideológica. A diferença está no fato de que o analista de discurso procura explicitar suas filiações teóricas e históricas; ele (espera-se) não nega o efeito da ideologia.

Um outro elemento (acontecimento) acentuou ainda mais os meus questionamentos sobre o processo ideológico que estaria determinando aquela fala estereotipada dos estudantes: a repetição do mesmo discurso, porém em outro lugar, de forma muito semelhante. Comecei a dar-me conta de que essa mesma expressão que me provocou estranhamento na escola, justamente pela naturalidade com a qual era (re)produzida, também vem sendo veiculada freqüentemente na mídia, como por exemplo no programa de auditório “Domingão do Faustão”, da rede Globo, exibido no dia 17 de outubro de 2004. Nesse programa, artistas e personagens conhecidos da televisão brasileira enunciaram frases do tipo: “pra ser alguém, você precisa estudar”, “a educação é tudo na vida de uma pessoa”. O efeito de sentido que apreendemos deste segundo caso é o mesmo do primeiro: o de generalização, ou seja, de interpretações generalizantes da realidade social.

Mas, além disto, percebi, também, que o mesmo discurso que se reproduzia nos dois episódios citados apresentavam-se sintaticamente da mesma forma nos dois casos. Existia, portanto, uma correspondência semântica (histórico-ideológica) e uma correspondência lingüística. Foi neste ponto de encontro entre o ideológico e o lingüístico que identificamos, tanto na fala dos estudantes quanto na dos artistas de TV, o uso de fórmulas genéricas discursivas, cuja finalidade resume-se a veicular um sentido único, fechando o campo para outros pontos de vista e para outras interpretações (TFOUNI, 2004).

Neste trabalho, buscaremos identificar quais são as ideologias que se (re)produzem através desses genéricos discursivos que aparecem na fala dos estudantes. Investigaremos, também, a forma como a ideologia interpela o sujeito através dessas fórmulas, ou seja, como o sujeito de identifica com o genérico que enuncia.

Em uma discussão sobre esse processo ideológico-discursivo, Pêcheux (1996, p.150) afirma que “a evidência da identidade esconde o fato de que ela é o resultado de uma identificação-interpelação do sujeito, cuja origem externa, não obstante, é-lhe estranhamente familiar”. O autor ainda comenta, neste texto, que é trabalho do analista de discurso compreender “como os indivíduos aceitam como evidente o sentido daquilo que ouvem e dizem, lêem e escrevem (ou do que tencionam dizer e do que se tenciona dizer a eles), na condição de sujeitos falantes”. (PÊCHEUX, 1996, p.151).

Assim, de acordo com o que propõe Pêcheux, podemos considerar que a análise dos genéricos discursivos enunciados pelos estudantes pode apontar alguns sentidos que são atribuídos pela ideologia à Educação e à Escola em nossa sociedade. Pode contribuir de alguma forma, também, para a compreensão do processo ideológico no qual o sujeito do discurso identifica-se com sua formação discursiva dominante – com a “forma-sujeito do discurso” (PÊCHEUX, 1997a).

2. ANÁLISE DO DISCURSO

O referencial teórico-metodológico que subsidia este trabalho é o da Análise de Discurso de filiação francesa (AD). Esta disciplina situa-se dentro de um paradigma científico denominado paradigma indiciário (GINZBURG, 1991), modelo epistemológico no qual se encontram as ciências de interpretação, tais como a psicanálise e a historiografia.

Ginzburg (1991) afirma que as investigações e trabalhos realizados com base nesse paradigma partem da análise de indícios e dados aparentemente negligenciáveis, buscando realidades que escapam à pesquisa experimental dos métodos positivistas. De acordo com este autor o Paradigma Indiciário emergiu ‘silenciosamente’ entre as ciências humanas no final do século XIX. Ele localiza suas primeiras manifestações nos trabalhos de Morelli sobre a

pintura italiana, os quais propunham um novo método de avaliação das obras de arte. O método de Morelli consistia no exame de pormenores negligenciáveis das obras, tais como detalhes da orelha ou pequenas diferenças que caracterizam a autoria do mestre de pintura.

Ainda sobre o trabalho de Morelli, afirma Ginzburg (1991,p.150): “Além disso, esses dados marginais, para Morelli, eram reveladores porque constituíam os momentos em que o controle do artista, ligado à tradição cultural, distendia-se para dar lugar a traços puramente individuais, ‘que lhe escapam sem que ele se dê conta’”. (grifo do autor). Vemos aí dois pontos importantes: 1) a perspectiva indiciária valoriza o singular e o contingente; e 2) ela aborda, também, o que escapa à observação racional, ou seja, os aspectos inconscientes.

Em seu trabalho Ginzburg faz uma aproximação entre o método utilizado por Morelli e os métodos de investigação de Freud (1980 apud Ginzburg, 1991) e o do personagem Sherlock Holmes de Conan Doyle – “Nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível” (GINZBURG, 1991, p.150) – indicando o modelo da semiótica médica, cujos conhecimentos possibilitam diagnosticar sintomas de doenças inacessíveis à observação direta, como o ponto de convergência entre eles.

No entanto, o autor adverte que o saber que se apresenta neste novo paradigma não nasce com ele. Ele remonta às antigas práticas veneratórias e adivinhatórias da antiguidade; encontra-se nos conhecimentos práticos que o homem desenvolveu no seu trato da terra e na sua relação com a natureza. São saberes como aqueles em que o caçador encontrava sua caça a partir de pegadas e marcas deixadas pelo animal na mata, ou como o conhecimento empírico dos agricultores sobre as estações de chuva.

Em contraste com esses conhecimentos “populares” e com o Paradigma Indiciário, consolidou-se na modernidade o paradigma galileano (GINZBURG, 1991; TFOUNI, 1992), modelo de ciência racional que visa à generalização, o controle rígido de variáveis e a

neutralidade científica. Com vermos mais adiante, no capítulo que trata da questão do fracasso escolar, o paradigma galileano, que também pode ser chamado de positivista, tem suas origens no trabalho de Aristóteles, pai da lógica clássica.

As ciências que despontaram sob o paradigma galileano surgiram para atender as demandas geradas pela revolução burguesa; elas tentam responder às “necessidades” de uma sociedade de mercado, tais como o controle da produção e da divisão social do trabalho e a garantia dos direitos fundamentais do Estado “democrático” de direito. Neste sentido, não pode haver espaço para conhecimentos particulares, singulares, pois estes podem contradizer os Universais que sustentam a sociedade capitalista.

A hegemonia das ciências positivistas gerou a especialização e a fragmentação das disciplinas, processo que expropriou sujeitos e povos dos conhecimentos e saberes acumulados por sua cultura durante centenas e milhares de anos. O retorno de estes saberes “populares” e indiciários nas disciplinas humanas de interpretação, no final do século XIX, abriu uma porta para o questionamento de uma organização social sustentada por princípios “objetivos” e “democráticos”, e, também, de um modelo de ciência que propõe universos semânticos logicamente estabilizados e um Sujeito universal, “autônomo”, mensurável e sem falhas.

A AD surge, na década de 1960, no espaço de contradições e questões geradas pelo encontro de algumas dessas disciplinas indiciárias. Um espaço de autocríticas e de releituras que gerou um novo campo conceitual e uma nova forma de interpretar.

De acordo com Pêcheux e Fuchs (1993), o quadro epistemológico da AD sustenta-se na articulação de três regiões do conhecimento científico:

- 1 – O materialismo histórico, com a teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendido aí a teoria das ideologias;

- 2 – A lingüística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação;
- 3 – A teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Segundo estes autores, na AD, estas três regiões do conhecimento seriam, ainda, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica).

Embora para se constituir como uma disciplina científica a AD tenha se apropriado de conhecimentos e conceitos de diferentes regiões do saber, tais como a psicanálise e o marxismo, esse processo de apropriação não se deu de forma “passiva” ou “adicional”. O próprio Michel Pêcheux (1997a) afirmou que a AD é o ponto de encontro entre as contradições de diferentes disciplinas das “ciências sociais”. Não se trata então de uma simples importação conceitual ou de novas formas de se aplicar o mesmo em um campo de estudo diferente. Neste caso, o que temos são releituras feitas a partir de outros instrumentos e outras perspectivas teóricas. Assim, apropriando-se e reinterpretando saberes e conceitos da lingüística, do materialismo histórico e da psicanálise, a AD definiu seu próprio objeto e estabeleceu seus conceitos e dispositivos analíticos.

O objeto da Análise de Discurso é o discurso. Este é diferente do dizer (o significante em sua literalidade); é um efeito de sentido entre interlocutores. Esta noção de discurso rompe com a suposta objetividade da comunicação, difundida pelas teorias gramaticais. Assim, a idéia de um significado (fixo) ligado a uma palavra e compartilhado por todos os ouvintes ou falantes é substituída pela noção de sentido, este, que é sócio-historicamente determinado e indica movimento, mudança.

A Análise de discurso faz a articulação entre a língua e o contexto sócio-histórico em que esta é falada. Pêcheux (1997a, p.125), em oposição às teorias idealistas que pregam a autonomia do pensamento, define a AD como “[...] uma abordagem teórica materialista do

‘funcionamento das representações e do pensamento nos processos ‘discursivos’’. (grifos do autor). Nesta definição, encontramos além de uma delimitação do objeto, a demarcação de uma posição política-epistemológica, que evidencia o caráter crítico e contestador desta nova disciplina no âmbito das ciências humanas e sociais.

Uma outra definição do que é Análise de Discurso é fornecida por Orlandi (1987 p.109). Segundo a autora “A semântica discursiva (a AD) é a análise científica dos processos característicos de uma formação discursiva, que deve dar conta da articulação entre o processo de produção de um discurso e as condições em que ele é produzido”. Desta definição, podemos depreender que o conceito de formação discursiva ocupa um lugar muito importante no corpo teórico da análise do discurso. São as formações discursivas determinadas pelas formações ideológicas que regulam a ordem discursiva, pois é naquelas que se constituem os sentidos. Mas o que são formações discursivas? Segundo Pêcheux (1997a, p. 160):

Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição 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 programa, etc.).

Pêcheux (1997a, p.161) explica que as formações discursivas “representam na linguagem as formações ideológica que lhe são correspondentes”. Ele ainda diz, aí, que a formação discursiva é o “lugar da constituição do sentido”. De acordo com o que propõe este autor, as palavras não têm um sentido em si, como uma essência; elas não estão coladas a um “significado” invariável. Muito pelo contrário, as palavras podem alterar seu sentido na medida em que se deslocam de uma formação discursiva para outra, revelando o caráter histórico do sentido e o funcionamento significante da língua. É por isso que o discurso desperta a idéia de movimento, de trânsito. Ele se materializa na língua, em suas palavras,

mas não se fixa de modo definitivo, podendo ser apreendido somente pela análise histórico-lingüística dos significantes “em pauta”.

Na teoria do discurso, o conceito de formação discursiva só faz sentido em sua articulação com o conceito de formação ideológica. Como já mencionamos, a formação discursiva é o correspondente lingüístico da formação ideológica. Mas é preciso tomar cuidado, ideológico aqui não é a mesma coisa que idéia (“pura abstração”). As formações ideológicas já são materializações da ideologia; elas possuem um caráter regional e envolvem posições de classe (PÊCHEUX, 1996).

Essas posições de classe não são fixas, podem ser assumidas por sujeitos que pertencem a diferentes classes sociais, não se tratando de categorias sociológicas. Em uma empresa, por exemplo, um trabalhador assalariado pode, em certo momento, “posicionar-se” a partir de uma formação ideológica burguesa, e, em outro, a partir uma formação ideológica operário-sindical. Tudo depende da forma como o sujeito é afetado pela ideologia. Assim, dentro de uma formação social capitalista como a nossa, existem várias formações ideológicas lutando para impor-se nos mais diversos espaços institucionais, caracterizando a luta ideológica de classes, o que não deve ser confundido como o embate (racional) de idéias, da forma como é proposto pelas posições idealistas que abordam a temática da ideologia. Para a AD, as formações ideológicas são ideologias práticas, ou práticas de classe (PÊCHEUX, 1996).

Para discutir o conceito de formação ideológica, Pêcheux (1997a) retoma duas teses intermediárias de Althusser (1996) sobre a ideologia. São elas: 1) Não existe prática, a não ser através de ‘uma’ ideologia, e dentro dela; 2) Não existe ideologia, exceto pelo sujeito e para sujeitos. Da leitura que faz destas duas teses, Pêcheux (1996) articula que as formações ideológicas correspondem às ideologias diferenciadas (ideologia proletária, cristã, liberal) da ideologia em geral (enquanto instância mediadora de todo sujeito com sua realidade concreta).

Com base nesta articulação, podemos pensar as formações discursivas como normatizações ou ordenamentos lingüísticos das formações ideológicas (das ideologias práticas). Na esfera da linguagem, “o lugar da constituição do sentido”. (PÊCHEUX, 1997a).

Sobre as formações discursivas, é importante ressaltar ainda sua relação com o “interdiscurso”, definido por Pêcheux (1997a) como “o todo complexo com dominante das formações discursivas” ou “real exterior” que determina o processo sócio-histórico no qual o sujeito é constituído.

Diremos, nessas condições, que o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que “algo fala” (ça parle) sempre “antes, em outro lugar e independentemente”, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas. (PÊCHEUX, 1997a, p. 162).

Do que podemos compreender da citação a cima, o interdiscurso é a condição de qualquer discurso; é o exterior no qual se estabelecem as formações discursivas. Maldidier (2003, p.51) alerta-nos para o fato de que: “[...] o interdiscurso não é nem a designação banal dos discursos que existiram antes nem a idéia de algo comum a todos os discursos”. Para ela: “[...] o interdiscurso designa o espaço discursivo e ideológico no qual se desdobram as formações discursivas em função de relações de dominação, subordinação, contradição”. (MALDIDIER, 2003, p. 51). Assim, a partir do que propõe esta autora, podemos dizer que existe uma relação dialética entre os conceitos de interdiscurso e formação discursiva. Nesta relação, a formação discursiva, através de uma ordem, organiza e delimita (até certo limite) o interdiscurso, mas esta ordem só se constitui a partir dos sentidos disponibilizados pelo interdiscurso.

Para os nossos propósitos, o que é importante compreender é que o discurso do sujeito, o intradiscurso – aquele que o sujeito acredita ter originado em si – constitui-se pelo

interdiscurso (PECHEUX, 1997), o que vai contra a crença do sujeito como fonte e origem do sentido.

Essa relação que o sujeito do discurso mantém com o interdiscurso nos remete ao processo de constituição do sujeito (do inconsciente) da forma como nos ensina a psicanálise lacaniana (LACAN, 1957/1998). O conceito de interdiscurso aproxima-se muito do que Lacan designa como o registro do simbólico, universo da cultura, “instância da letra”. Para a psicanálise, o simbólico é a condição de existência do sujeito; é a instância que lança o sujeito na cultura e inaugura para ele o desejo. Nesse sentido, se para a psicanálise o simbólico é a condição do sujeito do desejo, ou do inconsciente, para a AD o interdiscurso é a possibilidade do dizer, ou seja, é a condição para que se possa falar em sujeito do discurso. Destaquemos, ainda, que a AD concebe a existência de uma ordem significante no funcionamento do discurso (PÊCHEUX, 1997a), o que não deixa de fazer referência ao estatuto do simbólico.

Concluindo este ponto, temos, então, que o discurso não se origina no sujeito. É o sujeito que (re)produz em seu dizer os sentidos historicamente constituídos que lhe são fornecidos-permitidos pela formação discursiva que o domina. Mas não se trata de uma dominação-reprodução absoluta. O sujeito nunca é totalmente assujeitado pela formação discursiva que o domina (PÊCHEUX, 2002), havendo sempre algum espaço para a subversão e transformação. Isto é possível porque o funcionamento significante da língua abre espaço para o acontecimento, processo no qual o sujeito pode deslocar-se para outras zonas do sentido e ocupar outras posições ideológicas. É neste jogo de significação infinita da língua que vemos surgir o sujeito do discurso. É aí que ele se constitui.

Um outro conceito fundamental para a AD é o de condições de produção. De acordo com Orlandi (2000) as condições de produção do discurso compreende o sujeito, a situação em que se enuncia e a memória do dizer (o interdiscurso). Esta autora distingue as condições de produção em sentido estrito, que são as circunstâncias da enunciação (o contexto

imediatos), e as condições de produção em sentido amplo, que incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.

É necessário observar, no entanto, que esses elementos que constituem as condições de produção do discurso não se dão aleatoriamente. Não se trata de coincidências. Como bem nos esclarece Tfouni, L. (2003, p.154) “[...] a determinação dos processos sintáticos é histórica, e a enunciação se faz como acontecimento, e não como pontualidade em uma cadeia significativa qualquer”. Segundo a autora, a enunciação não consiste em uma mera escolha entre palavras em relação de paráfrase, por parte do sujeito. É preciso considerar-se aí a atuação do inconsciente e da ideologia que impossibilitam o sujeito de dizer tudo. Ao recorrer ao interdiscurso para articular o seu próprio discurso, o sujeito o faz sempre a partir de alguma posição (ideológica e inconsciente).

Assim, duplamente determinado pelo inconsciente e pela ideologia, o sujeito “negocia” sua forma de dizer. Existem, neste processo, restrições, proibições, regularidades, etc. É por este motivo, que o sujeito diz x e não diz y, o que nos leva ao encontro da tese enunciada por Milner (1987): ‘não se pode dizer tudo’, da qual Pêcheux e Gadet (2004, p.32) articulam que “[...] toda língua é afetada por uma divisão [...] que se sustenta pela existência de um impossível, inscrito na própria ordem da língua [...]”.

2.1 – Sujeito e Ideologia

Para a Análise do Discurso, que toma como objeto o discurso e suas condições de produção, o sujeito do discurso é uma posição determinada pela ideologia em função de um lugar ocupado na formação social dada. Nessa perspectiva, o sujeito não é tido como um indivíduo autônomo e completamente livre para escolher o que diz e o que pensa; ele não é o dono nem a origem do sentido daquilo que diz. Pelo contrário, ele é atravessado por uma

ordem do discurso que determina aquilo que pode ser dito de uma determinada posição, em um dado momento histórico (PÊCHEUX, 1997a). Ou seja, o sujeito do discurso é constituído pela ideologia, processo que se dá de forma inconsciente.

De acordo com a AD, existe um mecanismo ideológico que constitui o sujeito do discurso e lhe fornece a evidência do sentido. Trata-se do mecanismo de interpelação ideológica como foi proposto por Louis Althusser (1996, p. 133): “... toda ideologia invoca ou interpela os indivíduos como sujeitos concretos, pelo funcionamento da categoria de sujeito”. Note-se, que na proposição apresentada por este autor, há uma grande ligação entre os conceitos de ideologia e sujeito, não sendo possível concebê-los isoladamente.

Dizemos que a categoria do sujeito é constitutiva de qualquer ideologia, mas ao mesmo tempo e imediatamente, acrescentamos que a categoria do sujeito só é constitutiva de qualquer ideologia na medida em que toda ideologia tem a função (que a define) de constituir indivíduos concretos como sujeitos. É nesse jogo de dupla constituição que toda ideologia funciona, não sendo a ideologia mais do que seu funcionamento nas formas materiais de existência desse funcionamento. (ALTHUSSER, 1996, p. 132).

Vale destacar, que esse mecanismo ideológico de funcionamento contraditório denominado “interpelação” foi concebido por Althusser a partir do conceito de ideologia que ele propõe na sua Tese número um, em *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Qual seja: “A ideologia é uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, 1996, p. 126), isto é, a ideologia como processo mediador da relação do sujeito com o mundo exterior.

De acordo com a concepção althusseriana de ideologia, quando o sujeito interpreta algum fenômeno ou acontecimento em sua volta, o próprio gesto interpretativo já se constitui em um funcionamento ideológico. A interpretação se dá a partir de um sujeito que ocupa uma posição com relação à ideologia e, como tal, não pode ser considerada “imparcial” ou “pura”. Então, quando um sujeito enuncia, por exemplo: “eu sou uma pessoa feliz” ele está fazendo

uso de termos que trazem consigo sentidos historicamente constituídos que antecedem ao ato da enunciação. As palavras que enuncia: “feliz”, “pessoa”, “eu”, comportam o interdiscurso que fornece ao sujeito as condições de seu próprio discurso (o intradiscurso). Neste sentido, toda interpretação é mediada pela ideologia, o que significa que o sujeito não tem acesso direto ao mundo material.

Em um trabalho sobre a interpretação, Orlandi (1996) realiza uma interessante discussão sobre essa questão do “imaginário” no conceito de ideologia proposto por Althusser (1996). Segundo ela:

A ideologia [...] é interpretação de sentido em certa direção, direção determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários. A ideologia não é, pois, ocultação, mas função da relação necessária entre a linguagem e o mundo. Linguagem e mundo se refletem, no sentido da refração, do efeito (imaginário) necessário de um sobre o outro. Na verdade, é o efeito da separação e da relação necessária mostrada nesse mesmo lugar. Há uma contradição entre o mundo e linguagem e a ideologia é o trabalho desta contradição. Daí a necessidade de distinguirmos entre a forma abstrata (com sua transparência e o efeito de literalidade) e a forma material, que é histórica (com sua opacidade e seus equívocos). (ORLANDI, 1996, p. 31).

Orlandi faz uma comparação muito pertinente quando compara a mediação ideológica como o fenômeno físico da refração. De acordo com a concepção de ideologia defendida pela AD, a realidade sempre chega transformada, distorcida, até o sujeito. Este é o preço que todos pagam para poder desfrutar de uma cultura; a condição que o Simbólico impõe a todo sujeito.

A partir do conceito de ideologia e da noção de interpelação ideológica apresentada por Althusser (1996) – ponto em que uma leitura marxista se encontra com a psicanálise – Pêcheux (1997a) inicia uma articulação entre os conceitos de discurso e ideologia. Segundo este autor:

[...] a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isso é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apóia-se no fato de que os elementos do interdiscurso [...] que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito. (PÊCHEUX, 1997a, p. 163).

Neste sentido, a grande contribuição de Pêcheux foi identificar a existência de uma determinação significativa no processo ideológico (interpelação-identificação) no qual o sujeito é constituído. Nesse processo, o sujeito é captado em uma rede de “substantivos comuns” e “nomes próprios”, “efeitos deslizantes”, construções sintáticas em que a produção (o próprio sujeito) aparece como causa de si mesmo. Ou seja, o sujeito não pode reconhecer seu assujeitamento ao Outro (simbólico), porque esse assujeitamento se realiza sob a forma de autonomia (PÊCHEUX, 1996). É este, justamente, o processo ideológico sobre o qual se sustenta a evidência do sentido, graças ao qual as pessoas acreditam que aquilo que elas dizem origina-se de seu próprio pensamento, de seu “eu”, e também, que aquilo que elas dizem corresponde exatamente ao seu pensamento.

Tfouni e Pantoni (2005), também fazem uma interessante discussão sobre como ocorre esse efeito de evidência do sentido no sujeito. Segundo essas autoras:

[...] essa unidade imaginária – sistema de evidências e de significações percebidas– que fornece a cada sujeito a “sua realidade”, só é possível através de uma submissão aos significantes da língua (ao pré-construído); o que equivale a dizer que a língua funciona no sujeito cada vez de modo diferente, pois esse assujeitamento não se dá da mesma maneira para cada falante da língua. Daí a noção de que não há uma relação direta e automática do discurso com uma dada situação empiricamente descritível. (TFOUNI; PANTONI, 2005).

Com base nesta articulação materialista, podemos afirmar que a língua é a condição de discurso (sentido); é a base material sobre a qual se desenvolvem os processos discursivos.

Por outro lado, é preciso considerar que a língua é construída pela e na história e, portanto, seus significantes guardam as marcas deixadas pelos acontecimentos.

A AD trabalha nesta relação dialética língua-ideologia, refletindo sobre como a linguagem materializa-se na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua. O discurso é o ponto de encontro destes dois sistemas interdependentes; ele já é a ideologia na linguagem e a língua na ideologia.

3. GENÉRICOS DISCURSIVOS

A questão central que desencadeou o nosso trabalho foi à identificação do uso de genéricos discursivos na fala de estudantes de Ensino Médio de uma escola pública de Uberlândia MG. Apreendemos ali, o funcionamento de um mecanismo lingüístico-ideológico a serviço da (re)produção de sentidos socialmente legitimados sobre a Educação e a Escola.

Interessou-nos, em particular, o genérico discursivo “tem que estudar para ser alguém na vida”, enunciado com certa frequência pelos estudantes ao discutirem sobre o seu futuro profissional. Da forma como este genérico foi enunciado pelos estudantes era como se houvesse uma “verdade” que eles compartilhavam. Isto nos levantou alguns questionamentos: como tantos sujeitos poderiam ter a mesma “opinião” para uma questão tão controversa como a Educação? Ou, uma outra tão singular como o futuro profissional?

Mobilizou-nos o efeito de generalização provocado pelo genérico, pois a impressão que se causou é que, para os estudantes que o enunciavam, a única condição para ser “alguém” – e ai nós podemos começar a pensar em um ideal de “indivíduo” bem sucedido em nossa sociedade – é estudar. Mas, neste caso, o “estudar” pode ser lido como obter escolarização.

Por outro lado, como podemos ver, este genérico discursivo que estamos considerando além de falar da Educação e da Escola, condensa valores sobre os ideais de

sucesso e fracasso que vigoram em nossa sociedade capitalista de consumo. O nosso interesse sobre a questão, é compreender a forma como essas fórmulas discursivas afetam o sujeito enunciador, e como elas promovem a interpelação ideológica. Vejamos, para tanto, alguns aspectos teóricos sobre os genéricos discursivos.

O conceito de genérico (discursivo) que utilizamos neste trabalho, é àquele articulado por Tfouni (2004; 2006) em sua teoria sócio-histórica do letramento. Segundo a abordagem apresentada por esta autora, o conceito de letramento “[...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 2004, p.20).

Enquanto que a alfabetização e a escolarização focalizam o resultado da aquisição individual da escrita, ou seja, se o aluno aprendeu a ler e a escrever, o letramento “[...] procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando elas adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada. Procura, ainda, saber quais são as práticas psicossociais que substituem as práticas ‘letradas’ em sociedades ágrafas”. (TFOUNI, 2004, p.09). (grifo da autora).

De acordo com essa diferenciação entre os conceitos de alfabetização e letramento, este segundo conceito amplia as perspectivas de investigação e interpretação das diferentes formas de aquisição e uso da escrita, pelos membros de uma determinada sociedade. Isto, porque não é somente o resultado de uma prática, tal como a alfabetização escolar, que se considera no letramento. Este, além de considerar o processo de alfabetização inserido em um contexto social – e aí, o menos importante é o resultado individual desse processo – considera também a relação que pessoas não-alfabetizadas estabelecem com a escrita.

Os estudos sobre o letramento, deste modo, não se restringem somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as conseqüências da ‘ausência’ da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social têm relação com os fatos postos. (TFOUNI, 2006, p.20) (grifo da autora).

Tfouni (2004) também diferencia a abordagem sócio-histórica do letramento das Perspectivas a-históricas (individualista, tecnológica e cognitivista) originadas do termo inglês literacy, o qual abarca uma variedade de visões e definições. Segundo a autora, nessas abordagens, o conceito de literacy é usado, indiscriminadamente, como sinônimo de alfabetização. Em qualquer uma delas, [...] “a ênfase é sempre colocada nas ‘práticas’, ‘habilidades’, ‘conhecimento’, voltados sempre para a codificação/decodificação de textos escritos”. (TFOUNI, 2004, p. 33). (grifos da autora).

Quando o conceito de letramento é usado como sinônimo de alfabetização, no sentido mais tradicional de aprender a ler e escrever, o que se dá é uma ênfase no produto, no resultado, e aí, temos como correlato da categoria “analfabeto” o “iletrado”. Esse tipo de leitura desqualifica qualquer tipo de conhecimento ou prática social das pessoas não-alfabetizadas, ou mesmo daqueles que não possuem um grau elevado de escolaridade e que vivem em uma sociedade letrada.

Tfouni (2004) observa, no entanto, que não existe o grau zero de letramento. Mesmo que um sujeito não saiba ler ou escrever, ele é afetado de alguma forma pelas práticas letradas – através do comércio, da Lei, dos partidos políticos, etc. –, pois a escrita influencia a organização social como um todo. O que se dá, neste sentido, são relações “diferenciadas” com a escrita; diferentes apropriações e usos de um código que media as relações sociais.

Segundo Assolini (2003, p.44), a abordagem sócio-histórica do letramento considera que “[...] existem letramentos de natureza variada, inclusive sem a presença da alfabetização”. O letramento é tomado, dessa forma, como um processo muito mais amplo no qual se encaixa a alfabetização. Por isto, nesta abordagem, adota-se a perspectiva do *continuum* (graus de letramento), em que se fala em sujeito mais ou menos letrado, e nunca em “iletrado”, tal como sugere as abordagens que aproximam, indiscriminadamente, os conceitos de alfabetização e letramento.

Assolini (2003) discute algumas conseqüências causadas pela adoção de teorias a-históricas do letramento, nas praticas escolares. De acordo com esta autora, o discurso pedagógico escolar (D.P.E.) – o discurso dominante dentro da instituição escolar - “[...] tem como interlocutor virtual um aluno não-letrado, que estaria em nível zero de leitura e escrita”. (ASSOLINI, 2003, p.40). Veremos mais adiante, que esta interpretação está de acordo com uma ideologia que apresenta como legítimos somente aqueles conhecimentos produzidos pela Ciência clássica, e transmitidos pela escolarização formal. Todas as outras formas de conhecimento e de interpretar a realidade física ou social são tomadas por esta ideologia como pré-científicas, pré-lógicas e até primitivas.

É relevante ressaltar, que a ideologia dominante no espaço escolar não estabelece apenas os conteúdos legítimos a serem aprendidos e ensinados na Escola, mas também as formas de interpretação e leitura que devem ser colocadas em prática. Estas formas de interpretar, de ler, devem estar em conformidade com os princípios de “objetividade” e “universalidade” estabelecidos pelo discurso científico tradicional.

De acordo com Tfouni (2006), para os cientistas que trabalham a partir da perspectiva do discurso científico tradicional, é somente através da alfabetização, e dos conhecimentos básicos adquiridos na escola, que é possível realizar operações intelectuais cognitivas mais complexas, tais como a solução (“racional”) de silogismos. Através da investigação das estratégias discursivas utilizadas por adultos não-alfabetizados para a solução de silogismos lógicos, Tfouni (2006), contra-argumenta, e demonstra que esse tipo de afirmação é preconceituosa e parcialmente comprometida com uma ideologia que desconsidera outras formas de conhecimento e outras estratégias de solução de problemas.

Neste trabalho de investigação das estratégias discursivas mobilizadas por sujeitos não-alfabetizados na solução de silogismos lógicos, Tfouni (2004; 2006), mostra que não é a capacidade intelectual, mas a relação (ideológica) que o sujeito estabelece com a língua e com

a escrita o que determina o tipo de resposta que ele apresenta. A partir dessa interpretação, Tfouni propõe como critério de letramento a autoria, o que ela própria define como a capacidade de o sujeito tecer o fio do discurso, “[...] procurando construir para leitor/ ouvinte a ilusão de um produto linear, coerente, coeso, onde não existiria a dispersão [...]”. (TFOUNI, 2005, p. 128-129).

Em sua investigação, Tfouni (2006) interpretou que ser alfabetizado, ou ter um grau elevado de escolaridade, não é garantia de o sujeito colocar-se na posição de autor, enquanto que é possível, por outro lado, observar a autoria em narrativas de pessoas não-alfabetizadas. A autora concluiu, assim, que não é o grau de escolaridade, mas o tipo de discurso dominante na fala do sujeito, o fator determinante da autoria. Neste sentido, o discurso narrativo que o sujeito não-alfabetizado apresenta como alternativa ao discurso silogístico amplia muito mais a sua possibilidade de se posicionar como um autor, pois neste discurso a atividade interpretativa é muito mais aberta.

Tfouni (2004) destaca os genéricos discursivos como o fator estrutural que determina os processos de restrição ou abertura nas atividades interpretativas, desencadeadas pelos discursos silogístico ou narrativo. Segundo esta autora, genéricos são “provérbios, slogans, máximas, rezas, fórmulas adivinhatórias, etc., que estão profundamente arraigados em ‘fórmulas encapsuladas’ [...] resumos historicamente constituídos das experiências e atividades do homem sobre o (no) mundo”. (TFOUNI, 2004, p.79).

Os genéricos discursivos são fórmulas que condensam valores e ideais sobre o homem e suas instituições sociais, fazendo parte, assim, da memória do dizer (do interdiscurso). Seu uso não pode ser tomado como um ato “aleatório”, pois o sujeito só enuncia a partir de uma determinada formação discursiva, que corresponde a uma determinada formação ideológica.

Tfouni, F. e Tfouni, L. (2007) fizeram algumas importantes considerações sobre o funcionamento, sintático-ideológico, dos genéricos discursivos. Neste trabalho, estes autores analisaram a forma como os sujeitos são afetados (em seu dizer) por uma máxima (genérico) que veicula sentidos negativos sobre a Escola Pública. No caso, sentidos associados à criminalidade e à falência da instituição. Esse genérico foi identificado na fala dos próprios estudantes de uma escola pública, indiciando um processo ideológico no qual o sujeito (re)produz, em seu dizer, as contradições institucionais nas quais se encontra inserido. A interpretação que os autores fizeram desse acontecimento foi a seguinte:

[...] o leitor comum, em geral, ao ler o genérico, em qualquer uma de suas formas [...], tem como ferramenta para a interpretação o arcabouço ideológico que acompanha o genérico: Ele é interpelado, capturado pela ideologia, que o aprisiona em uma única interpretação possível (impedindo a deriva de sentidos). Já o analista também é afetado pela ideologia, mas, por dispor de um dispositivo teórico, consegue restabelecer as condições de produção desse tipo de discurso e compreender o efeito de evidência de sentido que ele instala. (TFOUNI, F.; TFOUNI, L., 2007, p. 302).

É preciso observar, que este mecanismo de interpelação ideológica descrito pelos autores decorre da própria estrutura lingüístico-discursiva do genérico. O genérico discursivo possui uma estrutura sintática com sujeito indeterminado que lhe confere um caráter anônimo. Nunca se sabe de onde vem o sentido que ele procura instaurar. O mais interessante, é que a ocultação do sujeito-enunciador, contraditoriamente, fortalece a evidência daquilo que é enunciado, pois transmite a ilusão da “eternidade” do sentido, assim como ocorre, por exemplo, nas doutrinas religiosas. Mas o fato de esses genéricos se apresentarem com sujeito indeterminado não implica em uma neutralidade ideológica. Os genéricos são partes do interdiscurso, eles se encontram no espaço do “repetível” (TFOUNI, 2005). Assim, a naturalização de sentidos que eles promovem já é um efeito do seu funcionamento discursivo, ou seja, efeito da ideologia.

[...] essas fórmulas, ao se remeterem à inclusão de um particular em um genérico, produzem uma naturalização de sentidos, pois a própria enunciação do genérico oculta, silencia (pela sua não enunciação) a possibilidade do contrário. A identificação do sujeito com essas fórmulas, através da interpelação da ideologia, o faz acreditar que o que é dito é uma verdade inquestionável, ou melhor, que o único sentido possível é aquele que o genérico coloca em funcionamento. (TFOUNI, 2005, p.135).

Tfouni (2004) distingue dois tipos de genéricos: os genéricos de tipo lógico ou genérico dos silogismos e os genéricos das narrativas, cada qual, constituindo um tipo diferente de discurso. A autora destaca que esses dois tipos de discurso instalam lugares discursivos diferentes, o que determina a relação que o sujeito estabelece com o sentido.

Segundo ela, o genérico dos silogismos constitui-se em uma materialização do discurso científico tradicional, o qual se caracteriza por uma atividade interpretativa generalizante e um funcionamento discursivo fechado para a dialogia. Estes genéricos trabalham (ideologicamente) produzindo “verdades” ou “leis gerais”; eles “buscam” homogeneizar e naturalizar sentidos que foram sócio-historicamente constituídos.

Existe aí um mecanismo de ocultamento de outros sentidos possíveis, que se torna mais eficaz com a presença do verbo no chamado “presente omnitemporal”. No mesmo movimento, essa estrutura tem o poder de apagar as marcas da enunciação, dando a ilusão da objetividade e da verdade completas: não importa quando, quem, nem onde ou para quem esse genérico se dirija; seu efeito de sentido é sempre exatamente o mesmo (ou seja, garantir que um fenômeno permaneça idêntico, quando se mudam as “variáveis”...). (2004, p.78).

Se considerarmos a estrutura de um silogismo – formado por uma premissa maior, uma premissa menor e uma conclusão – é fácil observar que esta fórmula induz o sujeito interpretar de uma determinada forma. Isto ocorre, segundo Tfouni (2006, p.24), porque existe “uma relação de necessidade lógica entre o conteúdo da conclusão e o das premissas”. Como o silogismo exige que o sujeito descentre seu raciocínio e atenha-se somente ao conteúdo fornecido pelas premissas, em tese, lhe restaria uma única maneira de interpretar. Qualquer

interpretação que escape a esta lógica caracterizaria um erro – uma falta de lógica – e um pensamento “emocional” (“primitivo”). Assim, a própria fórmula lógica (fechada) do silogismo garante a sua autoridade, no que podemos pensar em um discurso que é causa de si².

Este funcionamento discursivo aponta para nós a necessidade de buscar compreensão da ideologia em suas formas (materializadas) e não simplesmente nos conteúdos ideológicos. É o que nos indica Žižek (1996) em sua interpretação da análise marxista da forma-mercadoria. Para discutir sobre o funcionamento da ideologia este autor retoma a análise freudiana dos sonhos. Ele explica que o grande erro de interpretação desta obra de Freud é que o inconsciente não se encontra no conteúdo latente do sonho, mas ligado a ele por uma associação significativa. Para mascarar esse desejo inconsciente (recalcado) o trabalho do sonho deforma, através dos mecanismos primários do deslocamento e da condensação, o conteúdo latente com o qual ele se liga.

Assim, a análise freudiana do sonho não consiste na interpretação do conteúdo latente, mas na interpretação da forma como esse conteúdo latente é deformado, pois é nesse trabalho que se manifesta o inconsciente. Žižek (1996) afirma que o mesmo se dá com relação à forma (ideológica) da mercadoria: o segredo não se encontra nos conteúdos que estão por trás da forma-mercadoria, mas nesta própria forma que comporta a dupla abstração do valor de uso e do valor de troca dos objetos.

Assim, de acordo com esta concepção materialista de ideologia, o genérico dos silogismos, enquanto uma fórmula lógica de uma linguagem científica, já é um produto ideológico, ele é um dos instrumentos que garantem a hegemonia do discurso científico e, também, do discurso pedagógico. Entretanto, como muito bem articulou Tfouni (2005), a estabilidade lógica é ilusória, imaginária, é um efeito da naturalização (ideológica) de sentidos

² Podemos correlacionar o funcionamento desse discurso com o que Orlandi (1983) descreve sobre o discurso pedagógico escolar, um discurso circular que se sustenta sobre a metalinguagem e o seu caráter de cientificidade.

que são sócio-historicamente constituídos. Este efeito é favorecido pela própria necessidade que o sujeito tem de “esquecer” (PÊCHEUX, 1997a) a falta que o constitui: a falta de um discurso próprio que só pode advir de um Outro discurso, ou seja, do interdiscurso, do “já dito”. Mas como a interpelação ideológica é um processo significante, a estabilidade pode falhar. A cadeia significante que configura uma formação discursiva específica pode desestabilizar-se, e abrir espaço para o acontecimento, ponto onde outros sentidos surgem e a perspectiva de interpretação se abre, revelando que:

[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, de deslocar-se discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. (PÊCHEUX, 2002, p. 53).

Por outro lado, na contramão do novo, da infinidade de deslizamentos do significante, temos o sujeito que, por necessidade estrutural, procura pelo “verdadeiro sentido”, pelo “significado”, pela estabilidade. Como disse Tfouni (2005), o sujeito, logo que lhe escapa o sentido, vai buscar na memória discursiva uma amarração, um “ponto-de-estofa” que lhe restabeleça a estabilidade lógica. Isto favorece com que ele seja aprisionado, capturado, pelo genérico. O genérico discursivo, enquanto voz do sujeito universal, oferece ao sujeito aquilo que ele está sempre à procura: uma “verdade”; um discurso que “se baste”.

Precisamos considerar que todo esse processo não se dá de forma simples, homogênea – o sujeito busca um sentido pleno no interdiscurso e o genérico lhe dá este sentido. Não é desta forma. É o que nos mostra Pêcheux (1997a, p.213) quando afirma: “[...] toda prática discursiva está inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das formações discursivas que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas”. A partir dessa articulação, o autor propõe três modalidades distintas de identificação do

sujeito com o Sujeito (universal), das quais nos interessa as duas primeiras, que caracterizam respectivamente, nas palavras do próprio Pêcheux, o discurso do “bom sujeito” e o discurso do “mau sujeito”.

Na primeira modalidade, que caracteriza o discurso do “bom sujeito” e que se dá sob a forma do “livremente consentido”, Pêcheux explica que há um recobrimento, uma superposição, entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal (do enunciado). Nesta modalidade, o discurso do sujeito reflete espontaneamente o Sujeito, ou seja, “[...] o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito, em seu discurso, se identifica, sendo que o sujeito sofre ‘cegamente’ essa determinação, isto é, ele realiza seus ‘efeitos em plena liberdade’.” (PÊCHEUX, 1997a, p. 215). (grifos do autor).

Na segunda modalidade, que caracteriza o discurso do “mau sujeito”, há uma luta contra a evidência do sentido no próprio terreno desta evidência. Neste caso, Pêcheux afirma o sujeito da enunciação se volta contra o sujeito universal, através de uma “tomada de posição” de separação com relação aquilo que ele lhe oferece “a pensar”. Há uma “contra-identificação” do sujeito com a formação discursiva que lhe é imposta pelo interdiscurso.

Essas duas modalidades de identificação do sujeito com o Sujeito ilustram o caráter dialético e contraditório da ideologia enquanto instância mediadora entre sujeito e realidade. Como já afirmamos, o sujeito do discurso pode posicionar-se de maneiras diferentes com relação a sua formação discursiva dominante. Ele pode identificar-se “cegamente” com ela ou, de forma oposta, pode haver uma “contra-identificação”. Em todo caso, ele sempre vai ocupar uma posição ideológica. Esse processo explica porque o político encontra-se em toda prática social: o sujeito sempre “se posiciona”; toma partido; filia-se; etc.

Um outro tipo de genérico que Tfouni (2004) distingue é o genérico das narrativas. Este, diferentemente do primeiro que acabamos de abordar, amplia a perspectiva de interpretação. Segundo ela, a função desses genéricos é “transportar sistemas de valores e

crenças, de cultura para cultura, de geração para geração”. (TFOUNI 2004, p.81). A autora coloca que, ao contrário dos genéricos dos silogismos, os genéricos das narrativas são polifônicos; eles condensam valores e sentidos historicamente constituídos de diversas culturas e povos. Outra diferença, é que os genéricos das narrativas são fórmulas abertas que permitem ao sujeito retroagir sobre o interdiscurso, para fazer as amarrações imaginárias que sustentam o seu próprio discurso (intradiscurso). Eles servem, assim, ao acontecimento que pode surgir da articulação entre a enunciação e o enunciado.

Os genéricos que identificamos na fala dos estudantes de Ensino Médio são deste último tipo; eles funcionam em uma perspectiva narrativizante. No espaço discursivo em que os alunos narram seus anseios e ideais sobre o futuro – quando falam sobre si ou sobre as instituições – a recorrência a uma voz universal, ao grande Outro, é muito grande. O genérico discursivo, neste sentido, atende (imaginariamente) a necessidade de o sujeito encontrar um universo logicamente estabilizado. Mas neste caso, abrem-se, também, possibilidades para outras interpretações, permitindo um movimento de autoria do sujeito.

Desta forma, se por um lado o genérico das narrativas possibilita ao sujeito ancorar-se no interdiscurso, para conter a deriva dos sentidos – processo no qual se resgata dizeres do “já-dito” –, por outro, o processo singular e subjetivo de narrar possibilita que esses dizeres sejam reinterpretados no intradiscurso do sujeito.

Compreendemos assim, que os discursos que encontramos nos genéricos das narrativas e nos genéricos dos silogismos instalam lugares discursivos diferentes. E é isto que determina a relação que o sujeito estabelece com o sentido. Essas duas perspectivas do genérico revelam a dominância de uma ordem significativa (discursiva), que só pode ser compreendida a partir das condições de produção do discurso. Não dá para analisar o genérico em si, isoladamente, assim estaríamos nos deixando capturar por sua lógica. Para chegarmos

aos seus efeitos é preciso buscar na materialidade lingüístico-enunciativa os caminhos, as pistas, que levam aos processos sócio-históricos de constituição do sentido.

4. METODOLOGIA

Como já vimos, a AD é uma disciplina indiciária³ que investiga os processos sócio-históricos de constituição do sentido e do sujeito, o que vai determinar um modo particular de investigação. Partindo daí, Tfouni (1992), que trabalha nessa perspectiva, discute os efeitos e implicações da adoção do paradigma indiciário nas pesquisas sobre a linguagem. Segundo ela, neste modelo, as pré-disposições e os pré-julgamentos do sujeito pesquisador também fazem parte das condições de produção do conhecimento. Não se busca, aí, atingir um estado de neutralidade científica ou encontrar uma “verdade absoluta” dos fatos, mas sim, um conhecimento singular no qual o sentido pode sempre mudar e a atividade interpretativa nunca se fecha.

Tfouni (1992) argumenta, entretanto, que a adoção desse paradigma científico implica em algumas condições. São elas: 1) o pesquisador deve considerar que o dado é um indício (e não uma “verdade geral”), e isto já compreende uma postura bem alternativa à “tendência dominante”; 2) a situação de *testagem* sempre se constitui em uma situação discursiva, o que vai de encontro ao pressuposto básico da AD segundo o qual toda prática científica é também uma prática ideológica; 3) a posição de pesquisador exige uma série de deslocamentos e posicionamentos em pontos de vistas diversos, que lhe permitam ampliar as perspectivas sobre o objeto. A autora observa que trabalhar nesta perspectiva impõe algumas dificuldades, requer algumas mudanças do cientista.

³ Da forma como podemos encontrar em Ginzburg (1991).

[...] o (a) investigador (a) vai precisar mudar sua perspectiva enquanto cientista, não mais se colocando em lugar privilegiado e central de controlador, mas sim colocando-se como um produto sócio-histórico que está analisando outros produtos sócio-históricos. Tudo isso, sem perder de vista os processos que geraram esses produtos...Em suma, é a onipotência científica que deve ser abandonada. (TFOUNI, 1992, p.210-211).

Compartilhando dos princípios científicos que constituem o Paradigma Indiciário, a Análise de Discurso, com seu dispositivo interpretativo, procura compreender a língua fazendo sentido (o trabalho simbólico), levando-se em conta os processos e as condições de produção da linguagem e do discurso. Para isso, a AD busca analisar a relação estabelecida pela língua com os sujeitos falantes e as situações em que se produz o dizer, dando uma atenção especial aos gestos de interpretação (ORLANDI, 2000) e aos processos de significação.

De acordo com o que apreendemos dos trabalhos de Orlandi (2000) e Tfouni, F. e Tfouni, L. (2007) a Análise de Discurso de filiação francesa não propõe categorias prévias de análise, é o próprio material escolhido para ser analisado que irá determinar as possibilidades para a análise. Nesta perspectiva, Lagazzi-Rodrigues (2005) ressalta a importância do ‘confronto’ com a materialidade do discurso, o qual só é possível “com a formulação de um objetivo, a delimitação do *corpus* e a remissão às condições de produção”. (LAGAZZI-RODRIGUES, 2005, p.185). Segundo esta autora, o analista de discurso trabalha na concomitância destes procedimentos, o que pode ser interpretado como uma ruptura com os as formas idealistas de análise onde, supostamente, um pesquisador “qualquer” formula uma hipótese e constata-a através da análise de dados.

Para a AD, cada analista elabora o seu próprio dispositivo analítico, e isto é feito a partir da demanda pela análise de determinado discurso (LAGAZZI-RODRIGUES, 2005). Ou seja, a primeira questão que desencadeia todo o processo de análise e interpretação é a própria “escolha” do objeto. Isto porque, o analista de discurso não escolhe “aleatoriamente” um determinado discurso, ele é afetado de uma forma diferente por seus efeitos de sentido. O

que o seu dispositivo teórico lhe possibilita, é deslocar de posição (ideológica) e “estranhar” o que se apresenta de forma familiar⁴. Tomemos o que escreve Orlandi (2000) sobre este dispositivo:

O que se espera do dispositivo do analista é que ele lhe permita trabalhar não numa posição neutra, mas que seja relativizada em face da interpretação: é preciso que ele atravesse o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito. Este dispositivo vai assim investir na opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito e no efeito metafórico, isto é, no equívoco, na falta e na materialidade. No trabalho da ideologia. (ORLANDI, 2000, p.61).

De acordo com o que aponta a autora, quando o analista “estranha” um determinado enunciado ou texto, ele já iniciou o seu trabalho; ele já realizou uma primeira intervenção, que consiste em (des)naturalizar um sentido (sócio-historicamente constituído) que se apresenta. Este processo se deu com relação aos genéricos discursivos que estamos analisando. O que aconteceu, foi que eu estranhei um enunciado muito recorrente na fala dos estudantes, mas isto se deu, porque acessei conceitos da AD que me permitiram certo deslocamento ideológico. Neste sentido, pode-se dizer, foi devido ao dispositivo de interpretação da AD que pude identificar um funcionamento “suspeito” da linguagem e formular minhas hipóteses iniciais sobre o objeto.

Esta descrição que acabamos de fazer, sobre o “encontro” com o objeto, levanta um outro aspecto importante das pesquisas em AD: o carácter dialético da investigação. Dialético no sentido de que não há um momento restrito de descrição e outro de interpretação. Toda descrição é também uma interpretação, pois é mediada pelo simbólico, pela ideologia. Assim, o trabalho do analista constitui-se em sucessivos recortes, interpretações e retomadas. É este movimento dialético que dá a configuração do *corpus*. É por isto, afirma Lagazzi-Rodrigues

⁴ No sentido enunciado por Freud (1919/1987).

(2005, p. 185), que “[...] a formulação final de seu objetivo só se dá com o decorrer da própria análise [...]”.

Por outro lado, devemos evitar cair no relativismo. A não padronização de procedimentos analíticos não significa que não exista um método estabelecido de investigação. Orlandi (2000) aponta os passos fundamentais que devem ser percorridos na análise de qualquer materialidade discursiva. São eles:

1- Elaborar uma primeira análise lingüístico-enunciativa em que o analista procura ver no texto sua discursividade, desfazendo a ilusão de que aquilo que foi dito não poderia ser dito de outra forma. Neste ponto o analista trabalha com as paráfrases, sinonímia. Ele passa da superfície lingüística do texto para o discurso (ou objeto discursivo);

2- Delimitar as formações discursivas que intervêm no texto, fazendo com que as palavras signifiquem de maneira x ou y. Cada formação discursiva estabelece para o sujeito o que ele pode ou não pode dizer.

3- Relacionar essas formações discursivas distintas com as formações ideológicas que as determinam, atingindo dessa forma os processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentidos produzidos pelo material simbólico do qual partiu o analista.

Estes passos constituem, na verdade, um caminho inverso em direção ao discurso, em um trajeto que parte de indícios (contradições, sintomas) em uma superfície textual, e chega aos processos históricos e discursivos onde são produzidos os sentidos. O trabalho do analista é explicitar todo esse processo.

4.1 – O trabalho de constituição do *corpus*

Esta pesquisa teve origem no momento em que nos confrontamos com uma determinada materialidade discursiva: os genéricos discursivos enunciados por estudantes de

Ensino Médio de uma escola pública. Não só o discurso que aí se veicula, mas a própria forma como ele se (re)produz nessas fórmulas genéricas, demandou-nos um trabalho de investigação. A partir deste ponto, buscamos estabelecer um recorte discursivo para investigar a questão.

Para estabelecermos nosso *corpus* de análise, elaboramos um roteiro de entrevista semi-estruturada (anexo A) com questões sobre a Educação, a Escola e o Trabalho. Como os dados que interessam a AD são aqueles que indiciam um determinado funcionamento discursivo (TFOUNI, 1992), as questões foram formuladas com a intenção (explícita) de oferecer um espaço mais aberto para o sujeito assumir posições ideológicas com relação àquelas instituições.

As entrevistas foram realizadas com quatro alunos matriculados no Ensino Médio de uma escola da rede estadual de ensino, do município de Uberlândia MG. As entrevistas foram gravadas em fitas k7 e depois transcritas. Neste trabalho, buscamos ser fiéis não só aos conteúdos enunciados, mas, também, aos aspectos ortográficos, fonéticos e rítmicos, pois para a AD, a forma de dizer significa muito.

Sobre os estudantes que participaram desta pesquisa, é preciso dizer eles fazem parte de um contexto bem diferente daquele no qual se encontravam os alunos que participaram do grupo de orientação profissional, que citamos na introdução deste trabalho. Daquele grupo de orientação, participavam os alunos regularmente matriculados no Ensino Médio do turno da manhã. Eles tinham, na sua maioria, uma idade média de dezessete anos, não trabalhavam e tinham disponibilidade para freqüentar atividades escolares extras, tais como a orientação profissional, ou mesmo fazer leituras e pesquisas na biblioteca.

Para não trabalhar com estudantes menores de dezoito anos – e evitar complicações com o conselho de ética e com a própria escola – optamos por entrevistar alunos do noturno. Essa decisão teve um peso muito grande na pesquisa, pois defrontamo-nos com uma outra

realidade da escola. Os sujeitos do noturno que foram entrevistados eram alunos do EJA – educação de jovens e adultos –, uma modalidade de ensino diferente do Ensino Médio regular, criada para atender estudantes com “irregularidades escolares”, tais como repetências, evasões, ou pessoas que deixaram de freqüentar a escola e depois de muito tempo voltaram a estudar. O EJA oferece a possibilidade de os alunos cursarem o Ensino Médio em dois anos, constituindo-se, assim, em um ensino alternativo e atrativo para aqueles que já “perderam” muito tempo.

Dos os quatro estudantes que foram entrevistados, três relataram trabalhar durante o dia para o seu sustento e/ ou de sua família. A questão do trabalho – de ter que trabalhar o dia inteiro e chegar cansado na escolar, de querer conseguir um trabalho melhor, etc. – apareceu muito na fala dos sujeitos. Isto parece ser um elemento marcante na história de vida desses estudantes.

Devido à necessidade de se trabalhar com alunos maiores de dezoito anos, eu só tive contato com esses estudantes no momento da entrevista. Naquele momento, eu não sabia que eles eram alunos do EJA, e nem que eles trabalhavam. Aliás, foi o próprio diretor que convidou, ali mesmo na hora, os estudantes para participarem da entrevista. Nem eu sabia quem seriam os entrevistados, nem eles sabiam que seriam entrevistados.

Um detalhe importante, é que eu fui apresentado aos estudantes como um pesquisador que “estudava” as escolas, e não como um psicólogo que fazia orientação profissional. Essas “pequenas questões” não podem ser ignoradas, uma vez que elas afetam as formações imaginárias, tanto do pesquisador, quanto do sujeito entrevistado.

Os enunciados das entrevistas realizadas com esses estudantes de Ensino Médio compõem o *corpus* de nossa pesquisa. Cabe ressaltar, de que se trata de uma delimitação metodológica, pois, como afirma Assolini (2003, p.140), na perspectiva discursiva “[...] só podemos falar em ‘*corpus*’ a partir de um ‘recorte’ de dados determinado pelas condições de

produção, levando-se em conta os objetivos e princípios teóricos que, orientando toda a análise, possibilitam uma leitura não subjetiva dos dados”. Nesta perspectiva metodológica, o *corpus* caracteriza-se por uma organização material de enunciados, de textos, sobre a qual trabalha o analista.

Mas, para a AD, entretanto, o *corpus* não se limita a um conjunto fechado de textos, selecionados e organizados, ele tem relação com o arquivo – definido por Pêcheux (1997b, p.57) como o “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” – o que significa, conforme Guilhaumou e Maldidier (1997), uma mudança do tratamento lingüístico aplicado ao texto. Estes últimos utilizam o termo “co-texto” para designar o “conjunto de enunciados que determinam a visualização mais ampla do tema estudado e, que ao mesmo tempo, permite enxergar as recorrências lingüísticas”. (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 1997, p.168). É bom observar, que o conceito de “co-texto” amplia as dimensões do objeto, já que ele compreende também os enunciados “virtuais” – o interdiscurso, o já-dito –, não disponíveis em um determinado texto, mas que o determinam por sua ausência.

Nesta pesquisa, a recorrência ao conceito de arquivo ou “co-texto” é muito pertinente. Estamos tratando de um tema relacionado à Escola pública, instituição que, em nossa sociedade, não deixa de ser o centro de críticas, debates e especulações; em outras palavras, objeto de discursos. Esse universo discursivo mais amplo sobre a Escola e sobre a Educação de modo geral, mesmo que não esteja presente nos enunciados trazidos pelos estudantes nas entrevistas, ou mesmo em suas falas cotidianas, produz os seus efeitos, pois quando o sujeito toma uma posição ele deixa de tomar outras.

Assim, quando fomos afetados em um primeiro momento por uma formação discursiva que relaciona o sucesso social e a educação (escolarização), isto nos remeteu diretamente a um não-dito que deixava ali os seus efeitos: “o fracasso escolar”, pois, só pode

falar em sucesso, porque existe fracasso, e a escola aparece, nessa lógica, como o lugar onde a “sorte é jogada”.

A perspectiva discursiva de *corpus*, que considera não só o enunciado mas também o arquivo de discursos (o interdiscurso) que determinam, pela sua ausência, a enunciação, nos remete novamente a tese do interdito anunciada por Milner (1987) – “não se pode dizer tudo” –, da qual se pode extrair a regra básica: dizer x para não dizer y. Ou seja, do não-dito como constitutivo do dito, em uma ordem simbólica e significante em que todo enunciado remete a outros. Neste processo, o interdiscurso desempenha um papel fundamental na estruturação do dizer. É o que nos atesta Courtine (1999, p. 20) em uma de suas discussões sobre o discurso comunista:

[...] o interdiscurso, sabe-se, fornece, sob a forma de citação, recitação ou preconstruído, os objetos do discurso em que a enunciação se sustenta ao mesmo tempo que organiza a identificação enunciativa (através do regramento das marcas pessoais, dos tempos, dos aspectos, das modalidades...) constitutiva da produção da formulação de um sujeito enunciadador.

No entanto, é preciso destacar como apontou Tfouni, L. (2003), que apesar de a determinação dos processos semânticos ser histórica, a enunciação se dá como um acontecimento. Neste processo, esclarece a autora, o sujeito, interditado pela ideologia e pelo recalque de dizer x, através de um deslizamento da significação (efeito metafórico), diz y. “Assim, nesse movimento de ‘dizer x para não dizer y’, vemos a memória se atualizando em acontecimento, permitindo ao sujeito falar de sua dor, seus medos, suas angústias, de maneira deslocada, e sem se dar conta do verdadeiro efeito de sentido que está produzindo”. (TFOUNI, L., 2003, p. 157). Vale ressaltar, que este deslocamento só é possível porque os significados não estão colados aos significantes.

Desta forma, levando-se em consideração estes aspectos que abordamos sobre a língua e sobre o funcionamento do discurso, tomamos o conjunto de textos e enunciados que

constituem o nosso *corpus* de análise como um espaço de abrigo de discursos complementares e contraditórios (SARGENTINI, 2005). Ou seja, consideramos o *corpus* em sua relação mais ampla com o arquivo, forma esta de interpretar que abarca não só o lingüístico, mas também o histórico e o acontecimento.

5. A QUESTÃO DO FRACASSO ESCOLAR

Os genéricos discursivos que estamos investigando nesta pesquisa nos remetem diretamente às teorias e discussões sobre o fracasso escolar e aos efeitos desses saberes científicos sobre a realidade educacional brasileira. Nosso objetivo neste capítulo é empreender uma discussão sobre esta questão, tomando como referencial teórico-metodológico a Análise de Discurso proposta por Michel Pêcheux (1997a).

A proposta aqui não é apresentar uma nova explicação para as causas do fracasso escolar, uma nova teoria que viria complementar ou “preencher as deficiências” deixadas pelas explicações já existentes, mas investigar algumas das condições de produção que sustentam a existência destas diferentes teorias e idéias sobre o tema, destacando-se aí o trabalho de naturalização de sentidos efetuado pela ideologia. Outro aspecto que será apreciado neste capítulo são algumas formas como esse discurso científico sobre o fracasso escolar é apropriado/ reproduzido pelos sujeitos dentro da instituição escolar.

Levando-se em consideração que o fracasso escolar é um problema antigo da educação brasileira, e que muitas discussões e debates políticos e científicos já foram realizados sobre esse tema, reconhecemos, em torno deste objeto, a existência de uma rede de sentidos historicamente constituídos sobre a Escola e sobre as concepções de Educação que permeiam esta instituição. Assim, os discursos sobre o fracasso escolar podem fornecer

muitos indícios e pistas sobre os valores que são atribuídos à Educação em nossa sociedade e sobre o lugar que Escola (enquanto local de transmissão do saber) ocupa no imaginário social.

5.1 – O conceito de fracasso escolar

O próprio termo “fracasso escolar” já merece algumas considerações. Como qualquer outra noção ou conceito, ele foi elaborado por sujeitos que ocupam certas posições ideológicas dentro de determinadas formações sociais.

Olhando por este viés, qualquer conceito ou termo adotado para designar um fenômeno já é uma construção cultural, na medida em que este termo ou conceito sempre é formulado a partir dos valores daquele que o formula. Desta forma, se levarmos em conta os sentidos da palavra “fracasso” dentro de uma sociedade capitalista como a nossa, que valoriza o “sucesso” profissional do “indivíduo” e a acumulação de riquezas geradas pelo trabalho e pela “capacidade individual”, e que em contrapartida exclui todos aqueles que não satisfazem a esses ideais (como aqueles que só estão desempregados porque não possuem um bom currículo) – sendo preciso “desconhecer” ou dissimular que o próprio sistema de produção capitalista depende da seleção-exclusão dos “indivíduos” para manter a sociedade de classes – vamos perceber que não se trata de um nome ou um termo escolhido aleatoriamente. Pelo contrário, trata-se de um processo dialético no qual o histórico afeta o lingüístico e vice-versa; um processo discursivo em que palavras ganham sentidos na medida em que circulam pelas diferentes formações discursivas disponíveis em nossa sociedade (PÊCHEUX, 1997a). Vejamos então, como o fracasso escolar é definido pela literatura científica.

Segundo Silva et al (2003), os termos sucesso e fracasso escolar, na literatura educacional, referem-se ao resultado negativo ou positivo do desempenho obtido pelos alunos no final do ano letivo. Neste trabalho os autores destacam o fato de esses termos serem

associados exclusivamente ao desempenho do aluno em sua trajetória escolar, não se levando em conta que a Escola é uma instituição permeada pela ideologia, a qual legitima as desigualdades sociais e étnicas.

Entende-se, assim, que é o aluno quem, em sua trajetória escolar, obtém sucesso ou fracassa. De forma semelhante, o discurso corrente sobre o indivíduo bem-sucedido ou o indivíduo fracassado, tem, nas práticas sociais, sua própria lógica, seu modo próprio de existência, suas regras e determinações. (SILVA et al, 2003, p.28).

Observemos que esta definição, apresentada e criticada pelos autores, do fracasso como resultado negativo ou positivo do desempenho do aluno, só tem a preocupação de mostrar o resultado final do desempenho do aluno no ano letivo. Ela exclui todo o processo educativo, ou seja, não fala nada sobre a escola, sobre a realidade social na qual a escola e o aluno estão inseridos e nem sobre o modelo de educação a partir do qual se está avaliando. Temos aí, uma naturalização dos resultados e um apagamento do processo, o que é muito recorrente em uma sociedade de consumo como a nossa, na qual só visualizamos o produto final do trabalho humano exposto nas prateleiras de supermercado ou nas grifes de um shopping.

Este conceito de fracasso nos faz pensar em uma “lógica do produto” que se estende para outras esferas da sociedade, inclusive para a Educação. No caso aqui, o produto final é o próprio aluno, que obtém sucesso ou fracassa.

Essa lógica é reforçada pelo uso de instrumentos estatísticos. As escolas particulares apresentam os gráficos do desempenho de seus alunos no vestibular para atrair a “clientela”. O próprio governo, quando fala da qualidade da Educação, faz uso de estatísticas que apenas ilustram os números de sucesso e de fracasso nas diferentes regiões geográficas do país, dados que só mostram o resultado quantitativo. Da forma como os resultados das avaliações são geralmente veiculados pelo poder público, sem informações de como foram produzidos e sem

serem relacionados às diferentes contingências educacionais de cada região e de cada escola, é como se uma mesma educação fosse oferecida a todos, sem variar a qualidade do ensino. Tem-se aí a imagem de uma educação universal e democrática e a de um sujeito empírico destituído de história e singularidade

Uma autora que critica o uso instrumental dessa definição “oficial” de fracasso escolar é Cohen (2006). Segundo ela: “Entendido como repetência, evasão escolar ou distúrbio de aprendizagem, o fracasso escolar nada esclarece sobre as causas que explicam por que o saber não se transmite”. (COHEN, 2006, p. 13). A partir do que diz esta autora, podemos pensar que quando circula uma informação do tipo: “30% dos alunos que cursaram o segundo ano do Ensino Médio noturno na escola X foram reprovados”, não é possível inferir se todos os sujeitos inscritos nessa estatística compartilham das mesmas dificuldades, se houve alguma mudança nos métodos de ensino da escola onde esse resultado foi observado ou se, simplesmente, essa é a “média de reprovação” das escolas públicas daquele município.

Vemos assim, que em nossa sociedade o fracasso escolar é frequentemente veiculado como um fenômeno natural que se repete e as estatísticas “validam”, por si só, essa realidade – “15% da população ativa está desempregada, o fracasso escolar no Ensino Fundamental encontra-se na casa dos 20%...”. Neste sistema, os cientistas da educação e os órgãos do Estado apropriam-se de uma linguagem matemática para fornecer explicações “exatas” sobre o funcionamento social. Mas que efeitos de sentido podemos apreender desta tradução estatística da realidade social, que é complexa e contraditória?

A teoria do Letramento de Tfouni (2004; 2006) diz que em uma sociedade letrada os sujeitos não têm o mesmo acesso à íngua e à escrita. A estatística constitui-se em um tipo de código especializado de domínio de poucos e seu uso presta-se a vários “fins”. Esta linguagem técnica e sofisticada pode ser utilizada para ocultar ou dissimular contextos de exclusão ou exploração, dificultando que o sujeito mobilize-se contra a situação opressora na

qual se encontra. Só para se ter um exemplo, a Universidade Federal de Uberlândia divulga anualmente um boletim com as estatísticas “sociais” dos alunos aprovados no vestibular. No ano de 2005 veiculo-se o seguinte enunciado: “50% dos alunos aprovados no PAIES (vestibular seriado) estudaram em escolas públicas”. O que este enunciado não diz, é que muito mais da metade dos candidatos que concorrem ao vestibular são de escolas públicas. Também não diz que em cursos mais concorridos como Medicina, Direito e Engenharia a grande maioria dos estudantes aprovados geralmente estudaram em escolas particulares ou mesmo em cursinhos pré-vestibulares pagos.

O mais importante é que esses não-ditos, que não estão disponíveis no enunciado, significam pela sua ausência. É o que nos diz Achard (1999) quando discute o funcionamento da memória discursiva a partir do “estatuto dos implícitos”.

Do ponto de vista discursivo, o implícito trabalha então sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado, enquanto cada discurso, ao pressupô-lo, vai fazer apelo a sua (re)construção, sob a restrição ‘no vazio’ de que eles respeitem as formas que permitam sua inserção por paráfrase. Mas jamais podemos provar ou supor que esse implícito (re)construído tenha existido em algum lugar como discurso autônomo.(ACHARD, 1999, p.13).

Partilhando com Achard da interpretação de que os enunciados não-ditos determinam, por sua ausência, a enunciação, podemos afirmar que as estatísticas educacionais promovem uma regularização semântica. Isto, na medida em que elas inserem o elemento novo em uma seqüência já estabelecida e permitida pela ordem discursiva em vigor. No caso do vestibular, a linguagem estatística absorve a realidade de exclusão que se apresenta para ser interpretada e a dissimula em “resultados normais”, como se esta questão fosse “natural”.

Voltando ao tema deste capítulo, um autor que faz uma extensa discussão sobre o sentido do termo “fracasso escolar” é Charlot (2000). Para este autor, não existe (estritamente

falando) o objeto de pesquisa fracasso escolar. O que há, segundo ele, são alguns fenômenos sob essa denominação.

[...] A expressão “fracasso escolar” é uma certa maneira de verbalizar a experiência, a vivência e a prática; e, por essa razão, uma certa maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social. Quanto mais ampla a categoria assim constituída, mais polissêmica e ambígua ela é. Dessa maneira, a noção de fracasso escolar é utilizada para exprimir tanto a reprovação em uma determinada série quanto a não-aquisição de certos conhecimentos ou competências; refere-se, tanto aos alunos da primeira série do primeiro grau que não aprendem a ler em um ano, como aos que fracassam no “bacharelado”, ou até no primeiro ciclo superior; ela se tornou mesmo, tão extensa, que uma espécie de pensamento automático tende hoje a associá-la à imigração, ao desemprego, à violência, à periferia...Uma noção que recobre tantas coisas e que remete a tantos processos, situações e problemas, ainda por cima tão diferentes entre si, deveria aparecer como confusa e vaga. Na verdade, não é assim: cada manifestação do “fracasso escolar” por mais diferente que seja das outras, tende, ao contrário, a confirmar o caráter de evidência dessa noção. (CHARLOT, 2000, P.13-14).

Ao tomar o fracasso escolar como uma noção ou uma categoria, Charlot dá uma outra dimensão ao problema. Além de reconhecer que se trata sempre de uma interpretação – na medida em que um determinado evento só pode ser classificado como fracasso a partir de um referencial qualquer – o autor chama a atenção para o fato de que a noção, tão generalizadamente utilizada, de fracasso escolar, tem o caráter de uma evidência. Ou seja, o termo é aplicado a tantos tipos de casos e em realidades tão distintas que em certo momento ele deixa de ser tomado como uma interpretação da realidade e torna-se ele próprio a realidade, como ocorre, por exemplo, em uma substituição metonímica do tipo: vermute por Martini, na qual uma determinada marca, graças ao seu valor de mercado proporcionado pelo trabalho de publicidade e outros fatores, faz parecer que não existem outras mercadorias daquela categoria a serem consumidas.

Assim, substituindo-se termos como evasão, repetência, dificuldade de aprendizagem, falta de atenção, problema de comportamento ou falta de verbas pela categoria genérica fracasso escolar, deixa-se de considerar as contingências educacionais que produzem

esses determinados fenômenos e trata-se a questão de uma forma epidemiológica. Nessa lógica, o papel das escolas seria fornecer os dados sobre as “incidências” locais de fracasso e sucesso escolar ao Estado, que por sua vez, teria a função de organizar e fornecer uma descrição estatística desses dados. Neste processo, como acabamos de discutir, toda uma realidade social é naturalizada pela ideologia através de mecanismos lingüístico-discursivos que estabilizam o sentido.

Por outro lado, se o fracasso escolar for compreendido como uma noção ou uma categoria genérica (CHARLOT, 2000) que varia de acordo com quem a emprega (reconhecendo-se o papel que a ideologia executa nesse processo) veremos que não existem critérios muito claros ou homogêneos para julgar se um evento ou fenômeno pode ser classificado ou não como fracasso. E porque seria tão difícil estabelecer critérios que distingam o que é e o que não é fracasso escolar? Ora, pelo mesmo motivo porque esta categoria é utilizada para nomear fenômenos tão diferentes como evasão escolar e problemas de comportamento: as distintas interpretações que um mesmo ou diferentes sujeitos fazem da realidade a partir dos lugares ocupados com relação à ideologia.

Vejam os seguintes exemplos: 1- Em uma pesquisa que buscou identificar os fatores de risco para o fracasso escolar associado a diferentes variáveis pessoais e familiares das crianças na cidade de Pelotas - RS, Damiani (2006) define o conceito de fracasso escolar “como presença de, pelo menos um episódio de reprovação e/ou evasão na vida das crianças”. (DAMIANI, 2006, p.459). 2- Em um artigo escrito por (NUTTI, 2000), encontramos um critério bem diferente. Segundo esta autora:

O fracasso escolar pode ser definido não somente pela dificuldade de uma parcela de alunos em obterem um desempenho escolar satisfatório, como também pela ocorrência de sucessivas repetências, de excessiva permanência e do conseqüente abandono da escola por parte de estudantes, em sua maioria oriundos das classes populares. É um fenômeno complexo que envolve não somente os escolares, seus familiares e os profissionais da educação, como também os profissionais da área de saúde.

Podemos ver, desta forma, que o critério utilizado para afirmar o que é e o que não é fracasso escolar varia segundo quem interpreta. E essa variação não é apenas numérica, ela reflete a visão que um determinado autor possui da Educação e da Escola. Assim, Para compreendermos o critério que um determinado autor utiliza para dizer se um acontecimento enquadra-se ou não na categoria genérica “fracasso escolar”, será necessário investigarmos suas filiações teóricas e ideológicas.

Também destacamos, que não é apenas na literatura científica que encontramos definições do que pode ser considerado fracasso escolar. O próprio Estado e suas autoridades educacionais instituem e divulgam critérios de avaliação do ensino que são adotados pelas escolas e estabelecimentos de ensino. Encontramos na página de Internet do Ministério da Educação brasileira um sistema de estatísticas educacionais (EdudataBrasil) (INEP/MEC, 2006) que apresenta os seguintes itens nos indicadores de eficiência e rendimento escolar: taxa de rendimento, distorção idade-série, distorção idade-conclusão, idade mediana, idade mediana de conclusão, taxas de transmissão e produtividade- fluxo escolar. Com base nesses critérios, o Ministério da Educação avalia a “eficiência” e o rendimento escolar, o que revela a mesma lógica que observamos na definição tradicional de fracasso escolar, ou seja, a de apresentar os resultados negativos ou positivos do desempenho dos estudantes e das escolas sem discutir o processo de ensino-aprendizagem que os gerou.

Não podemos nos esquecer, também, de que o MEC é a principal organização da Educação brasileira. É o órgão que regula esta instituição em nosso país. Neste sentido, ele se constitui em um Aparelho Ideológico de Estado estratégico na luta ideológica de classes. É ali que são debatidos os fundamentos e princípios que norteiam todos os sistemas de ensino autorizados a funcionar em território nacional. Neste sentido, manter o funcionamento institucional estável desta organização é muito importante para assegurar a permanência da

classe dominante no poder; é ter um grande domínio sobre a formação do “cidadão brasileiro”.

Assim, faz-se necessário questionar esses enunciados que apresentam uma realidade historicamente constituída como natural e analisar o comprometimento que o lingüístico estabelece com o ideológico. Para isto, no entanto, é preciso realizar um deslocamento que possibilite estranhar o regular, o “consenso”. Um deslocamento que se inicia pelo reconhecimento de que não existe conhecimento “livre de ideologias”; de que não há um saber totalmente neutro e objetivo que seja a própria tradução do mundo, dos fatos ou dos objetos.

5.2 – Teorias e explicações sobre o fracasso escolar

Muito antes da existência de um campo de investigação denominado fracasso escolar, a humanidade já apresentava suas preocupações com a transmissão do saber. É o que nos mostra Cohen (2006), quando afirma que essa questão já estava presente na antiguidade grega. De acordo com a autora, nessa sociedade a “educação era tida como um princípio da formação do homem a ser perseguido” (Cohen, 2006, p.19). Ela indica que modelo de educação antropocêntrica dos gregos foi edificado a partir das aspirações ao domínio da forma e das leis da natureza humana, valores que marcaram profundamente essa sociedade.

Em seu trabalho, Cohen (2006) vai pensar um caso de fracasso na antiguidade a partir da relação entre o mestre Aristóteles e o aprendiz Alexandre (o grande). A autora argumenta que Aristóteles, diferentemente de Platão, não acreditava que as virtudes humanas eram inatas. Para ele, elas poderiam ser adquiridas através da disciplina do espírito por meio da educação. Para este filósofo o verdadeiro conhecimento só poderia ser obtido através da razão, enquanto que as emoções seriam responsáveis pelos desvios, pelo “irracional”.

É a partir desse ideal racional de conhecimento e transmissão de saber que Cohen (2006) vai pensar o fracasso com relação à educação grega. Como o conhecimento (espelhado na forma e no espírito humano) era a maior virtude para esse povo, havia um esforço coletivo dessa sociedade direcionado para a educação, uma vez que somente ela poderia garantir esse ideal. Considerando estas contingências, a autora interroga se o destino da relação mestre-aprendiz entre Aristóteles e Alexandre não se constituiria em um caso de fracasso, uma vez que o aprendiz traçou um caminho muito distinto daquele que o mestre havia idealizado para ele. Ou seja, o aprendiz não correspondeu às expectativas do mestre.

No entanto, reconhecendo a impossibilidade do ideal aristotélico de conhecimento absoluto, a autora aponta uma outra possibilidade de leitura do caso de fracasso do jovem Alexandre. Cohen interpreta a separação do aprendiz como um caso de crescimento, ou seja, de sucesso. Graças à impossibilidade de se domar o desejo humano (o irracional) Alexandre desviou-se dos planos de seu mestre – saiu do lugar de objeto do saber do grande Outro – e realizou as grandes obras e os grandes feitos que ficaram registrados na história da humanidade.

Cohen também destaca a importância do trabalho de Aristóteles para a cultura ocidental e chama atenção para o fato de que este pensador buscou estabelecer os modos de funcionamento da razão e do raciocínio e criou categorias lógicas que, ainda hoje, estão presentes na forma como interpretamos a realidade física e social. Essas categorias lógicas estão muito presentes nas ciências “naturais” ou positivistas, sustentando um modelo científico que propõe encontrar a causa última de todas as coisas e fatos e as “verdades universais”. É justamente este paradigma que alimenta a maioria das pesquisas sobre o fracasso escolar. Com base nesse modelo científico surgiram várias idéias e teorias tentando apontar uma causa primeira ou uma explicação geral para este problema. Vejamos como isso se dá no contexto da educação brasileira, realidade social marcada pela desigualdade.

Maria Helena Souza Patto (1992), a partir do materialismo histórico, faz uma descrição crítica das principais idéias que ofereceram uma explicação sobre o fracasso escolar ao longo da história da educação brasileira. Neste trabalho, a autora examina alguns determinantes sociais e históricos que deram origem a essas teorias e explicações sobre o fracasso. A seguir, vamos apresentar um breve resumo do histórico proposto pela autora. Ele nos servirá como um ponto de partida para abordarmos a questão. Enfatizamos que as idéias e discussões colocadas abaixo são de Patto.

As primeiras formulações sobre o fracasso, datadas do final do século XIX, foram de cunho racista e médico. Estas explicações, fortemente influenciadas pelo darwinismo social, baseavam-se em procedimentos antropométricos que buscavam produzir provas empíricas sobre a inferioridade de pobres e não-brancos, justificando as diferenças sociais entre estes e a categoria dominante. Nessa perspectiva, procurava-se mostrar que dentro de uma sociedade que oferecia “oportunidades iguais” para todos, venceriam os mais “aptos”, os mais competitivos ou os mais adaptados à estrutura social-econômica. Assim como na natureza, de acordo com essas idéias, os indivíduos mais “capacitados” seriam os que conseguiriam sobreviver (ocupar melhores posições) no sistema de produção.

Da década de trinta até meados da década de sessenta, destacou-se a influência da Psicologia Diferencial, que baseada na análise das diferenças de desempenho existente entre os indivíduos na sociedade, explicava o fracasso escolar a partir das diferenças individuais entre as crianças. Essas diferenças individuais, no caso, podiam ser problemas físicos e sensoriais; intelectuais e neurológicos; emocionais e de ajustamento.

Como podemos imaginar, essas idéias serviram muito bem para justificar o alto grau de exclusão produzido pela organização social brasileira, que permaneceu basicamente agrária e latifundiária até a década de 1950. Em uma organização social como essa, de pouca

mobilidade social e muita concentração de renda e privilégios, a lógica que explica o fracasso a partir das características do “indivíduo” teve muita “utilidade”.

A partir do início da década de setenta, as explicações que até então se centravam sobre as características individuais dos alunos deslocam-se para a família e para o ambiente. Dentro dessa perspectiva, encontramos as teorias da carência cultural e da diferença cultural.

A teoria da carência cultural postula que o fracasso escolar ocorre devido à deficiência ou privação cultural do aluno, em decorrência das suas precárias condições de vida. Segundo Patto (1997), esta teoria foi gerada nos EUA nos anos 60 em meio ao movimento social que exigia os direitos civis das minorias raciais. Concebida a partir de um ideal de compensação, a teoria da carência cultural carrega consigo estereótipos e preconceitos sobre os pobres. Patto observa que a presença desta teoria em projetos voltados para a educação primária no Brasil contribui para o “[...] aprofundamento da má qualidade da escola que se oferece ao povo, na medida que justifica um barateamento do ensino que acaba realizando a profecia segundo a qual os pobres não têm capacidade suficiente para o sucesso escolar”.(PATTO, 1997, sem número de página).

Já para a teoria da diferença cultural, as razões do fracasso escolar estariam nas “disparidades”, nas diferenças entre os padrões culturais da classe média (nos quais se baseiam os programas educacionais e escolares) e aqueles apresentados por crianças de famílias pobres. Assim, para esta corrente teórica, o fracasso escolar aparece como um fracasso da escola, fracasso este localizado na incapacidade de aferir a real capacidade da criança; no desconhecimento dos processos naturais que levam a criança a adquirir o conhecimento; e na incapacidade de estabelecer uma ponte entre a escola e o conhecimento prático do qual a criança já dispõe. (CARRAHER, T.; CARRAHER, D.; SCHLIEMANN, 1982).

Somando-se a essas correntes teóricas, resumidamente descritas acima, podemos incluir ainda uma outra: os trabalhos críticos orientados por uma leitura marxista da sociedade (PATTO, 1981, 1984, 1992; ARROYO, 2003; SAWAYA 2002). Esses trabalhos destacam-se principalmente pela crítica que fazem às teorias que apontam as características do “indivíduo” ou de sua família como causadoras do fracasso escolar. Eles denunciam a presença de uma ideologia de classe (dominante) por trás dessas explicações centradas no individual e responsabilizam o Estado e suas instituições “democráticas” pelo fracasso escolar, que atinge principalmente as classes populares da sociedade, também chamadas de classes dominadas.

De acordo com essa visão, o Estado é regido pelos interesses da classe dominante burguesa, que impõem seus valores através da Educação, além de utilizar-se dessa instituição para excluir as camadas populares e garantir a reprodução das condições de produção. O trecho a seguir, que recortamos do trabalho de Patto (1992), ilustra bem essa posição. Nele, podemos encontrar uma dura crítica as teorias que responsabilizam o indivíduo, sua família ou o ambiente social-concreto pelo fracasso escolar. Segundo ela:

Todas essas versões, sob certos aspectos muito diferentes umas das outras, têm em comum o fato de situarem as causas das dificuldades escolares nos alunos e em suas famílias. Se é verdade que há progressos nesta seqüência – na passagem da primeira para as demais, por exemplo, dá-se a passagem de concepções genéticas para concepções ambientalistas da inteligência –, é verdade também que todas elas definem “ambiente” de maneira naturalista, a-histórica, não levando em conta as relações de produção e as questões do poder e da ideologia e, nessa medida, deixam espaço para a penetração da Ciência pelo senso-comum, pelo que me parece ser, pelos preconceitos e estereótipos sociais relativos a pobres e não-brancos. (PATTO, 1992. p. 109)

De acordo com a posição defendida por esta autora, a produção do fracasso escolar está relacionada, em grande parte, à insuficiência de verbas destinadas à educação pública. Isso ocorreria segundo sua explicação, porque nas sociedades capitalistas o Estado não está a

serviço dos interesses de todos os cidadãos, mas pelo contrário, ele segue os interesses do capital e é este quem determina a quantidade de recursos que deve ser investido em educação.

Na mesma linha dos trabalhos críticos desenvolvidos por Patto (1997), Sawaya (2002) analisa que a leitura do fracasso escolar como fruto da relação escola-sociedade, produzido na instituição escolar, é um tipo de análise que permite revelar que “[...] a escola é sempre construção dos sujeitos sociais, que se apropriam de determinado modo da escola e das determinações sociais e estatais a partir das suas histórias particulares, de suas experiências [...]” (SAWAYA, 2002, p. 205).

Essas leituras marxistas do fracasso escolar dão um peso muito grande as políticas educacionais e as condições materiais sobre as quais as instituições sociais estão assentadas. De acordo com elas, o fracasso seria determinado em última instância pela forma como o “indivíduo” é afetado pelas condições materiais (concretas) de seu ambiente. Assim, as crianças de classes populares teriam uma maior propensão para engrossar às estatísticas de fracasso escolar devido às condições adversas que encontram, tais como uma escola mal aparelhada ou a necessidade de trabalhar para ajudar com a renda familiar. Esta posição teórica encontra-se bem demarcada no trabalho de Arroyo (2003), quando ele afirma que o fracasso escolar é o resultado de uma cultura institucional de exclusão.

[...] há uma indústria, uma cultura da exclusão. Cultura que não é desse ou daquele professor, nem apenas do sistema escolar, mas das instituições sociais brasileiras, geradas e mantidas, ao longo deste século republicano, para reforçar uma sociedade desigual e excludente. (ARROYO, 2003, p. 13).

Segundo Arroyo (2003) a cultura da exclusão está materializada na estrutura, na organização e no funcionamento institucional da Escola. Assim, o próprio sistema educacional seriado e fragmentado em disciplinas escolares seria um dos grandes responsáveis pelo fracasso escolar.

Essas análises que relacionam escola e sociedade, e que apresentam o espaço institucional escolar como um lugar onde as ideologias circulam – no sentido da reprodução ou da resistência – nos remetem ao consagrado texto de Louis Althusser (1996) *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (AIEs)*. Neste texto, Althusser descreve a escola como o mais eficiente Aparelho Ideológico de Estado nas formações capitalistas maduras, isto é, o AIE dominante. Vejamos como o autor justifica essa proposição:

É pelo aprendizado de saberes envoltos no repisar maciço da ideologia da classe dominante que são, em grande parte, reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações dos explorados com os exploradores e dos exploradores como os explorados. Naturalmente, os mecanismos que produzem esse resultado, vital para o regime capitalista, são encobertos e ocultados por uma ideologia da escola, universalmente dominante por ser uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a escola como um ambiente neutro, desprovido de ideologia (por ser... laico), onde os professores, respeitadores da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhes são entregues (em completa confiança) pelos “pais” (também eles livres, isto é, proprietários de seus filhos), abrem para elas o caminho da liberdade, da moral e da responsabilidade de adultos, através de seu próprio exemplo, do saber, da literatura e de suas virtudes “libertadoras”. (ALTHUSSER, 1996, p.122).

Althusser argumenta que os Aparelhos Ideológicos de Estado são realidades que se apresentam sob a forma de instituições “distintas” e “especializadas”, que funcionam, diferentemente dos Aparelhos Repressores de Estado, predominantemente pela ideologia. Segundo o autor, a existência dos AIEs é fundamental para que ocorra a reprodução das condições de produção, pois é nesse espaço que a ideologia é efetivamente unificada, apesar de suas contradições, sob a ideologia da classe dominante. Na escola, por exemplo, são veiculados conteúdos e disciplinas que autenticam valores e tradições das classes que estão no poder, como se os conteúdos e os conhecimentos fossem neutros e os professores não ocupassem nenhuma posição política ou ideológica.

De acordo com Althusser, para ser garantida a reprodução das condições de produção de uma determinada sociedade não basta à força dispensada pelos Aparelhos Repressivos de

Estados constituídos pela justiça, polícia, exército e outros. Para que a classe dominante se sustente no poder é preciso que suas ideologias se tornem as ideologias dominantes (ou hegemônicas). E isso é possível a partir da dominação dos Aparelhos ideológicos de Estado, pois é principalmente desse lugar que os valores sociais são veiculados a população. Assim, de acordo com este referencial, a escola (obrigatória e gratuita para todas as crianças em período de formação) é encarada como o principal ambiente de reprodução das ideologias que garantem a manutenção da ordem econômica e social vigente; o espaço onde os sujeitos são “educados” para ocupar o “seu” lugar dentro do sistema de produção.

A noção de Aparelhos ideológicos de Estado deu destaque à obra de Althusser (e a leitura marxista do fracasso escolar tirou daí muitos de seus subsídios), mas o novo saber que este cientista inaugura em sua obra parece não ter sido bem assimilado por aqueles que se apropriaram do seu trabalho. Este novo saber do qual estamos falando encontra-se no conceito de ideologia e na tese da interpelação ideológica que este autor apresenta em “Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado”. Ali, o autor propõe um novo conceito de ideologia que vai romper com as correntes ortodoxas do marxismo – “a ideologia como uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, 1996, p.126) – e, ao mesmo tempo, trazer o sujeito (psicanalítico) para dentro das questões sociais e históricas. Uma articulação, que não foi muito bem recebida por uma esquerda militante que sempre tratou a psicanálise como uma teoria burguesa.

Enquanto que para muitos marxistas (CHAUÍ, 1994) a ideologia é ocultação-inversão da realidade, possível de ser superada pela crítica e pela conscientização, no texto de Althusser ela aparece como o elemento de mediação entre todo sujeito e seu mundo concreto, sendo, pois, não um obstáculo a ser superado, mas o próprio sistema de acesso às coisas e às pessoas. Para esta concepção de ideologia, não existe a plena liberdade de pensamento e de crença. Todos os “indivíduos” (sem exceção dos intelectuais de esquerda) são desde sempre

interpelados como sujeitos pela ideologia, pois a ideologia é constitutiva da categoria sujeito. Isto quer dizer que ninguém escapa ou pode ficar do “lado de fora” da ideologia, nem mesmo os cientistas que formulam hipóteses sobre o fracasso escolar.

5.3 – O debate sobre as causas do fracasso escolar

Um marco referencial para pensarmos a produção científica sobre o fracasso escolar no Brasil é o início da década de 1980. Nesta época, talvez em função da abertura política que estava ocorrendo no país, houve um intenso debate sobre causas do fracasso escolar das crianças das classes populares. O enfraquecimento da ditadura militar e o movimento de redemocratização político-social geraram condições para um trabalho de crítica sobre o funcionamento das instituições sociais brasileiras, entre elas, a Educação e a Escola. Assim, a questão do fracasso escolar – que se encontrava relativamente estabilizada graças à força autoritária do Estado que controlava com “braços de ferro” seus Aparelhos Ideológicos de Estado, silenciando as “vozes subversivas” e comunistas que ameaçavam a ordem estabelecida – com o advento da redemocratização, vai passar por uma intensa revisão. Um verdadeiro acontecimento, no qual a história e a política intervieram na produção de saberes científicos, provocando uma reestruturação dos discursos no campo da Educação.

No centro desses debates sobre o fracasso escolar que caracterizaram a década de oitenta estavam as teorias da carência e da diferença cultural, teorias muito influentes durante o regime político militar. Essas teorias foram não somente criticadas (PATTO, 1984), como também rearticuladas e revistas a partir de outros referenciais (CARRAHER; SCHLIEMANN, 1983; FREITAG, 1985).

A crítica sobre essas abordagens, como já mencionamos anteriormente, foi realizada principalmente pelos teóricos de correntes marxistas que denunciavam a existência de

interesses ideológicos “por trás” delas. De acordo com essa posição crítica, as teorias da carência e da diferença cultural isentam o Estado e a classe burguesa dominante de sua responsabilidade na produção do fracasso escolar das crianças de classes populares. Além do mais, segundo a crítica, as soluções que essas teorias oferecem para a questão não contemplam alterações significativas na estrutura excludente do sistema de ensino. No lugar disto, elas fomentariam soluções diferenciadas para os pobres, aumentando ainda mais as desigualdades sociais.

Por outro lado, nesta mesma época, as teorias da carência e da diferença foram rearticuladas no Brasil por autores piagetianos que empreenderam pesquisas sobre os estágios do desenvolvimento cognitivo humano. Estes estudos, que continuam sendo realizados nos dias de hoje, têm como proposta compreender os fatores que dificultam a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades cognitivas.

Sobre esses estudos com orientação piagetiana, Patto (1984) distinguiu duas correntes principais: aqueles que incorporaram os pressupostos da teoria da carência cultural (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1979), defendendo que os fatores ambientais podem retardar ou facilitar o curso do desenvolvimento cognitivo; e outros (CARRAHER; SCHLIEMANN, 1983), que mostraram mais afinidade com a teoria da diferença cultural, chegando a demonstrar, através de seus procedimentos comparativos, que não existem diferenças no nível de desenvolvimento cognitivo de crianças de classes sociais diferentes.

Neste período, caracterizado por uma intensa produção científica sobre o tema do fracasso escolar, é possível identificar um grande confronto de posições teóricas e políticas. No entanto, não podemos deixar-nos levar pela aparente idéia de que se tratou apenas de um fértil período de discussão, que poderia ter acontecido em qualquer outra época, aleatoriamente. Pelo contrário, esse foi um acontecimento que se deu em função de determinadas contingências político-sociais. Essas contingências, já as indicamos, estão

ligadas ao processo de redemocratização da política brasileira, ocorrido entre o final da década de 1970 e início da década de 1980.

No período político anterior a este, governado pelos militares, houve um silenciamento/interdição dos discursos considerados revolucionários ou comunistas; discursos que representavam uma ameaça de ruptura na organização social brasileira. Um certo desenvolvimento urbano, tecnológico e científico pelo qual o Brasil passava desde a década de 1950, havia criado condições para uma nova ordem discursiva (progressista), a partir da qual se podia falar em “mudanças”, ou “transformações” sociais. Nesta conjuntura, surgiram alguns movimentos que reivindicam mais igualdade e maiores oportunidades sociais. O acesso a uma educação de qualidade estava na pauta de reivindicações.

Esse movimento social, é bem sabido, foi duramente combatido e reprimido pelas forças conservadoras do Estado e da sociedade civil, a partir da instauração do regime político militar. Ao mesmo tempo, estabeleceu-se um projeto político nacionalista e desenvolvimentista que veiculava mensagens de progresso e crescimento econômico a população. Mas esse “progresso” não solucionou os antigos problemas sociais brasileiros. Persistiu o fracasso escolar, principalmente entre as crianças de classes populares. Foi neste contexto político, que ganharam espaço as teorias que apontam a privação ou carência como a causa principal do fracasso escolar. A solução do fracasso seria, desta forma, a compensação dos prejuízos da privação através de projetos sociais ou uma educação diferenciada.

A teoria da diferença cultural vai surgir em seguida, nesse contexto, como uma explicação mais “democrática” e menos preconceituosa para com os valores das classes populares. Com ela, o fracasso escolar passa a ser explicado em termos de padrões culturais diferentes. Segundo essa teoria, as crianças de classes populares têm mais dificuldades para aprender porque o conteúdo ensinado na escola difere muito dos elementos que compõem a

sua realidade. A solução do problema seria adaptar a Escola aos valores de cada classe social, no que se teriam escolas para x e escolas para y.

As mudanças políticas que ocorreram no final do período militar possibilitaram um trabalho de crítica sobre essas teorias (PATTO, 1984), e a leitura marxista focalizou principalmente a “utilidade” ideológica a que elas se prestavam. No entanto, a ideologia também perpassa esses trabalhos críticos e de revisão. Mesmo uma leitura marxista do fracasso escolar não está livre de ser influenciada por visões de mundo ou valores sociais, pois também se filia a determinadas ideologias. O grande problema é que, ao definirem a ideologia negativamente como uma ilusão que domina o povo e que precisa ser superada, esses teóricos se colocaram no lugar de os “libertadores da consciência”. Como se eles mesmos não se movessem por ideais comprometidos com alguma ideologia.

Radicalizando nessa postura, alguns teóricos (GIROUX, 1983) chegaram a ponto de situar o trabalho clássico de Althusser (1996), *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*, dentro de uma “Teoria da Reprodução” e classificá-lo como determinista e simplista por não abrir possibilidades para a luta política e para a transformação social. Essa interpretação talvez tenha surgido em função da aproximação que Althusser faz entre o marxismo e a psicanálise. Este último, ao formular o mecanismo de interpelação ideológica que funciona de uma forma inconsciente, retira desses ortodoxos marxistas a sua suposta imunidade frente às “influências maléficas” da ideologia e os coloca na mesma posição dos “simples mortais”. Ou seja, de todo “indivíduo” assujeitado desde sempre pela ideologia.

Com relação à afirmação de que a teoria dos Aparelhos Ideológicos de Estado é determinista, é possível encontrar no próprio trabalho de Althusser trechos que contradizem essa suposição e que apontam espaços para a luta política e a transformação social.

[...] os Aparelhos Ideológicos de Estado podem ser não apenas o alvo, mas também o lugar da luta de classes, e freqüentemente, de formas

encarniçadas de luta de classes. A classe (ou aliança de classes) que ocupa o poder não pode ditar a lei nos AIEs com a mesma facilidade com que o faz no aparelho (Repressivo) de Estado, não só porque as antigas classes dominantes neles conseguem preservar posições de força durante muito tempo, mas também porque a resistência das classes exploradas é capaz de encontrar meios e oportunidades de se expressar ali, seja utilizando as contradições que ali existem, seja pela conquista de posições de combate dentro deles, na luta. (ALTHUSSER, 1996, p. 117).

O que parece ocorrer é que esta noção, tão utilizada, de Aparelhos Ideológicos de Estado só pode ser de fato apreendida se for levado em conta o conceito de ideologia a partir do qual ela foi concebida. Na tese de Althusser, a ideologia funciona de forma inconsciente interpelando os indivíduos em sujeitos e levando-os a ocupar certas posições ideológicas. A própria categoria de sujeito já seria aí um efeito da ideologia. Este funcionamento inconsciente da ideologia, entretanto, não exclui a possibilidade de mudanças ou de transformações. Compreender essa leitura como um determinismo absoluto seria um erro grave. Mesmo porque, se todos estivessem, desde sempre, absolutamente determinados não haveria história. O que o conceito de ideologia proposto por Althusser atesta, é a existência de uma luta ininterrupta de classes, na qual o sujeito sempre é levado a se posicionar de algum lado. Neste sistema, o sujeito pode deslocar-se de uma posição ideológica para outra, o que depende das contingências históricas e sociais.

A Análise de Discurso, que compartilha deste conceito de ideologia, propõe que o sujeito pode deslocar-se pelas diferentes formações discursivas (PÊCHEUX, 1997a), o que significa também afirmar que um mesmo sujeito pode ocupar diferentes posições ideológicas. Assim, por exemplo, o fato de um sujeito viver em uma comunidade carente não quer dizer que ele não possa posicionar-se do lado da burguesia ou do capital; isso vai depender da forma como ele é afetado pela ideologia.

Esse processo também se dá sobre aqueles que escrevem sobre o fracasso escolar. Esses sujeitos também são conduzidos a ocuparem posições com relação à ideologia. A grande questão aqui é que estamos tratando de um processo que funciona de forma

inconsciente, e a idéia de não se ter o total controle sobre o sentido parece não ser muito bem recebida por alguns.

A leitura da ideologia como mediadora entre o sujeito e sua realidade concreta auxilia-nos a compreender as constantes reformulações teóricas que caracterizam a produção científica sobre o fracasso escolar, um campo de estudos repleto de retomadas e de releituras onde as filiações teóricas e políticas nem sempre são muito claras ou bem demarcadas. Vejamos a seguir algumas dessas articulações.

5.4 – As atualizações das teorias sobre o fracasso escolar

O fato de termos resgatado, um pouco, os contextos históricos e sociais nos quais foram formuladas diferentes explicações sobre o fracasso escolar, não quer dizer haja uma linha demarcatória fixa que separe os diferentes discursos que tratam da questão. As explicações novas que foram surgindo não anularam a influencia das teorias racistas do final do século XIX e início do século XX, assim como é possível ainda encontrarmos por ai autores que estudam o efeito da desnutrição sobre o desempenho acadêmico de crianças (MOYSÉS; COLARES, 1995. p.33). Também, neste sentido, os estudos críticos que explicam o fracasso escolar a partir das condições sociais e políticas em que a escola está inserida (PATTO, 1997; SAWAYA, 2002) não podem ser considerados como o resultado final de uma evolução da compreensão do problema.

Aqui em nosso trabalho, todas essas teorias sobre o fracasso escolar são tomadas como parte de um universo discursivo complexo e contraditório; como ‘interdiscurso’ a partir do qual outros discursos vão se constituir em um jogo dialético entre a história e a língua (PÊCHEUX, 1997a). Esses diferentes discursos, como mostram algumas pesquisas, circulam por diferentes espaços institucionais produzindo vários efeitos. É o que podemos ver no

trabalho de Medeiros (2003). De acordo com esta autora, as idéias que atribuem as causas do fracasso escolar a desajustamentos neurológicos ou “psicológicos” do indivíduo continuam norteando a prática pedagógica de muitos profissionais da área da educação.

Para além do fato de que algumas práticas pedagógicas se disponham a repensar permanentemente seu próprio fazer, nos arriscamos a afirmar que é na criança, numa indagação esmiuçada do seu grau de maturidade psicológica, que se espera encontrar a resposta tanto para os problemas de aprendizagem, quanto para os de indisciplina escolar que, não raro, são apontados como causa e consequência um do outro. “A criança não aprende porque é indisciplinada, é indisciplinada porque não é suficientemente madura”. (MEDEIROS, 2003, p. 93).

Estudos como esse mostram que a psicologia científica não abandonou suas tradicionais orientações científico-profissionais. Muito pelo contrário, o que pode ser observado ultimamente é uma tal sofisticação das categorias de análises, que elas conseguem integrar, em uma mesma variável, o indivíduo, o ambiente e a família. Isto pode ser visto no estudo realizado por Bandeira et al (2006) no qual estes autores correlacionam o sucesso obtido por estudantes – o que nomeiam de competência acadêmica – com o repertório de habilidades sociais que estes exibem. As habilidades sociais, como o próprio nome indica, são um conjunto de habilidades que o “indivíduo” deve possuir para poder adaptar-se aos ambientes sociais, tais como a escola.

De acordo Bandeira et al (2006, p. 55) as habilidades sociais “[...] são adquiridas por meio do processo de aprendizagem”. Ou seja, envolvem a educação fornecida pela família e pelo ambiente no qual a criança realiza suas experiências. Mas as habilidades sociais, nessa perspectiva, são medidas nos alunos, havendo aí a suposição de que estes já devem possuí-las. Fica subentendida a idéia de que a escola almeja crianças preparadas (“competitivas”); crianças que possuam habilidades sociais necessárias à aprendizagem e à adaptação ao funcionamento da escola. Na ausência dessas habilidades, pode-se fornecer um treinamento.

Reconhecemos na teoria das habilidades sociais um discurso que veicula um sentido de caridade e de compensação semelhante àquele fornecido pela teoria da carência cultural. Sem colocar em questionamento o funcionamento da Escola e os valores que perpassam essas supostas “capacidades” que os alunos “devem” possuir, esta teoria aproxima novamente a psicologia ao assistencialismo e aos projetos de educação compensatória, já que se as crianças chegam até a escola sem as requeridas habilidades é porque não as obtiveram em seu ambiente familiar ou físico. Por outro, também, ela justifica o fracasso e a exclusão pela lógica da adaptação, o que nos faz pensar outra vez na psicologia diferencial e o no darwinismo social (PATTO, 1992).

O que Podemos apreender deste caso, é que uma apreciação dos novos trabalhos da psicologia na área escolar e educacional pode revelar uma intrincada articulação de diferentes e até antagônicos discursos sobre o fracasso escolar. É o que nos atesta o trabalho de Angelucci et al (2004). Estas autoras investigaram quais as são as concepções de escola e de fracasso escolar que fundamentaram as teses e dissertações defendidas entre 1991 e 2002 na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. O estudo concentrou-se em apresentar quais são as teorias, métodos e concepções de fracasso escolar predominantes naqueles trabalhos, buscando desse modo, apreender a forma como a temática vem sendo abordada. Os resultados encontrados por esta pesquisa indicam que o fracasso escolar vem sendo abordado, atualmente, das seguintes formas:

1. O fracasso escolar como problema psíquico: a culpabilização das crianças e de seus pais. O fracasso escolar é visto como o resultado de prejuízos da capacidade intelectual dos alunos, decorrentes de problemas emocionais gerados em ambientes familiares patológicos. Dentro dessa categoria de explicação, a escola é vista como um lugar harmônico no qual cada criança encontra as condições

necessárias ao seu desenvolvimento, desde que elas consigam desenvolver suas capacidades “egóicas” para lidar com a realidade.

2. O fracasso escolar como um problema técnico: culpabilização do professor: Para essa categoria de explicação o fracasso é fruto do efeito de técnicas de ensino inadequadas, ou de sua má utilização pelos professores. As causas do fracasso escolar são desvinculadas das questões que afetam a sociedade como um todo e focalizadas somente em um determinado professor, método ou estabelecimento de ensino. Nessa perspectiva, reproduz-se uma ideologia que apresenta o professor como o salvador; como aquele que compreende e resolve as dificuldades pessoais ou emocionais dos alunos.
3. O fracasso escolar como questão institucional: a lógica excludente da educação escolar. Essas pesquisas tomam a escola como instituição social que, contraditoriamente, reproduz e transforma a estrutura social. Para essas leituras, a escola está inserida em uma sociedade de classes que é regida pelos interesses do capital. Deste modo, a escola também está a serviço da produção de desigualdades e da exclusão social.
4. O fracasso escolar como uma questão política: cultura escolar, cultura popular e relações de poder. Essas pesquisas também compreendem a escola como uma instituição social inserida em uma sociedade de classes, mas o foco principal são as relações de poder que se dão em cada estabelecimento de ensino. Um exemplo é a violência simbólica praticada pela escola ao desvalorizar, ou não reconhecer, os valores da cultura popular.

Os resultados encontrados por essa extensa revisão da produção científica sobre o fracasso escolar indiciam um processo constante de rearticulações e atualizações teóricas. A leitura que fazemos disto é que existe um trabalho ininterrupto de interpretação, no qual as

posições ideológicas se confrontam e se combinam na tentativa de explicar-tamponar aquilo mesmo que impulsiona todo esse movimento de interpretação: a luta de classes enquanto manifestação do Real na História. É neste sentido que toda tentativa de encontrar uma verdade final sobre as causas do fracasso escolar falha, pois não há teoria que dê conta dos efeitos da luta de classes – tais como a miséria, a escravidão, a exploração e a riqueza. O fracasso tem relação com esse Real na medida em que a educação é um critério de classificação social. É ela que garante-autentica a divisão social do trabalho.

Ao mesmo tempo, é por comportar essas contradições que esta questão não deixa de ser pesquisada. Explicar o fracasso escolar seria uma forma de tentar dissimular a exploração do homem sobre o homem; de justificar a pobreza, a riqueza, o privilégio e a exclusão. No entanto, não há explicação que dê conta dessa contradição fundamental e traumática que move a sociedade. É por isso que esse trabalho constante de interpretação é necessário. Os homens têm que acreditar que existe uma lógica em sua pobreza, um pai precisa “entender” as causas da reprovação escolar de seu filho, um escravo precisa aceitar sua condição. Assim, da mesma forma, um empresário precisa acreditar que merece desfrutar dos lucros que obtém explorando seus funcionários, um europeu precisa justificar sua antipatia com os imigrantes africanos, etc. Resumindo, as pessoas necessitam de explicações, de justificativas.

Assim, podemos dizer que as teorias sobre o fracasso escolar ajudam a “equilibrar” o sistema. Elas compõem a ideologia que fornece a cada sujeito as evidências necessárias para que ele ocupe o lugar que lhe é determinado dentro da sociedade (ALTHUSSER, 1996). Elas garantem, também, o “esquecimento” destas contradições “absurdas” que acabamos de ilustrar (PÊCHEUX, 1997a).

5.5 – A generalização nos estudos sobre o fracasso escolar

Uma regularidade que chamou nossa atenção na produção discursiva sobre o fracasso escolar, é que todas as teorias ou abordagens que consideramos, até agora, apresentam a intenção (implícita ou explicitamente) de oferecer uma explicação geral sobre as causas do fracasso escolar. Uma explicação que possa ser generalizada para todos os casos de fracasso.

Essa regularidade discursiva pode ser apreendida até mesmo nas leituras mais críticas que fazem uma correlação entre os fenômenos e acontecimentos da Escola e o contexto social mais amplo no qual ela está inserida. Enquanto outras abordagens elegem o “indivíduo”, a família, a pobreza ou a escola como variável principal que explica o fracasso escolar, essas abordagens de filiação marxista apresentam uma argumentação segundo a qual o fracasso escolar é determinado, em última instância, pelas relações de produção-exploração que vigoram na sociedade capitalista.

Essa regularidade discursiva reforça a hipótese que lançamos logo a cima sobre a necessidade de os sujeitos, em função da contradição constitutiva da luta de classes, produzirem explicações cada vez mais sofisticadas sobre o fracasso escolar.

Buscando compreender os motivos pelos quais algumas crianças de famílias populares contrariam as estatísticas sociológicas, obtendo sucesso escolar apesar de conjunturas muito “favoráveis” ao fracasso, Lahire (1997) descreve um estudo no qual analisa diferentes configurações familiares e diferentes fatores que poderiam estar envolvidos na questão. Neste seu trabalho, o autor apresentou evidências contrárias à possibilidade de generalização das causas do fracasso. Ele ilustrou casos de sucesso de crianças que conviviam em ambientes pobres e considerados inadequados para o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, e de fracasso de crianças que aparentemente viviam em ambientes considerados favoráveis. Com base nos diferentes (e inesperados) resultados encontrados em

sua pesquisa, o autor articula uma argumentação contrária às posições que atribuem uma causa única ao fracasso escolar:

De um certo modo, essas diferentes hipóteses procuram centrar a interpretação das situações improváveis de “êxito” sobre um fator explicativo dominante, sobre um *primum móbile*, enquanto as configurações familiares efetivas deixam claras combinações sempre específicas de certos traços pertinentes. [...] Estes diferentes modelos implícitos ou explícitos de “sucesso” (que cada pesquisador, segundo sua própria trajetória social, tem tendência a universalizar) tendem a fazer esquecer que as combinações entre as dimensões moral, econômica, política, religiosa podem ser múltiplas [...] e que os graus de “êxito” comparáveis sob o ângulo dos desempenhos, dos resultados podem esconder às vezes estilos de “sucesso” diferentes. (LAHIRE, 1997, p. 30-31).

De acordo com esta linha de argumentação, o fato de uma criança ter dificuldade de aprendizagem, ou “problemas de comportamento”, não pode ser explicado por um único fator como: grau de escolaridade do pai, renda familiar, ou postura política adotada pela família. A própria instituição familiar, como colocou o autor, não pode ser compreendida somente com base em critérios sociológicos, como estes mencionados acima. Para Lahire, uma estrutura dinâmica e contraditória faz de cada família uma configuração única. Ou seja, não é porque uma criança foi criada por uma família muito pobre, ou porque seja filha de pais separados que ela irá necessariamente fracassar na escola, assim como as condições contrárias, supostamente mais favoráveis, não são a garantia do sucesso.

Portanto, boa parte das ações ou das reflexões sobre as relações família-escola feitas em nome da luta contra o “fracasso escolar” só tem, sem dúvida, frágeis relações com esse “objeto”. Existem, neste caso, uma orientação e uma ação da escola que têm mais a ver com a gestão social das populações, com a integração moral e simbólica dos meios populares nas instituições legítimas (em locais e atividades legítimas [...]) Ações desse tipo dizem respeito aos costumes escolares, às normas legítimas da sociabilidade e a uma determinada forma histórica de vida pública, mas não tem relação com os fundamentos das diferenças (e dos mal-entendidos) culturais, que estão na origem das “dificuldades escolares”, entre uma parte das famílias populares e a escola. (LAHIRE, 1997, P.336).

Em seu exame das categorias sociológicas tradicionalmente empregadas para explicar o fracasso escolar, Lahire consegue promover uma certa ruptura com a lógica positivista da generalização (TFOUNI, 2006). Uma lógica sustentada por um modelo de ciência que busca, entre outras coisas, descrever objetivamente (e sem interferências) a verdadeira realidade dos fatos e objetos. Ao longo de seu estudo, Lahire encontra uma série de casos particulares, ou situações, que desmentem a suposta universalidade das categorias sociológicas criadas para explicar o fracasso escolar. É o que podemos ver em sua consideração sobre o capital cultural de uma família:

Nenhuma família é desprovida de quaisquer objetos culturais, mas estes (principalmente os impressos) podem, às vezes, permanecer em estado de letra morta, porque ninguém os faz viver familiarmente. A existência de um capital cultural objetivado não implica forçosamente a existência de membros da família que possuam o capital cultural incorporado adequado à sua apropriação. (LAHIRE, 1997, p.342).

Centrando sua discussão na dinâmica da instituição familiar, o autor chama a atenção para a imprevisibilidade dos “destinos” individuais. Segundo ele, fatores como o nascimento de uma outra criança, o desemprego do pai, a morte de um parente próximo ou a mudança de cidade, podem afetar o desempenho do aluno na escola ou até mudar completamente o curso de sua vida. É nesse sentido que as categorias sociológicas são insuficientes para explicar o fracasso escolar; elas não prevêm esses pequenos desvios ou acontecimentos que ocorrem na vida de qualquer sujeito.

No entanto, essas considerações não querem dizer que fatores como pobreza, desnutrição ou cultura familiar não interferem na educação de uma criança. É inegável, por exemplo, que uma escola bem aparelhada e bem administrada pode favorecer o processo educativo, assim como a falta de infra-estrutura pode ser tomada como um fator negativo. O que acontece, no entanto, é que essas variáveis genéricas não explicam por si só um processo que é sempre singular: a educação. A educação é sempre singular porque é constituída por

sujeitos que não se reduzem a cor da pele, bairro de origem ou a níveis socioeconômicos A, B ou C. Assim, apesar de as estatísticas educacionais registrarem uma maior taxa de analfabetismo em regiões de maior pobreza, não podemos afirmar que todos os casos de fracasso que ocorrem nessas regiões é resultado da pobreza, pois assim estaríamos deixando de considerar a singularidade dos sujeitos que pertencem a essas populações.

Uma autora que vai aprofundar essa discussão sobre a generalização das causas do fracasso escolar é Cohen (2004; 2006). Segundo esta:

As dificuldades em precisar as etiologias do fracasso escolar, se residem no aluno, no professor, na escola, no método ou na política educacional, levam à aposta de demonstrar seu funcionamento pela lógica indecidível, ou seja, como não se pode dizer onde está a verdade sobre as causas do fracasso escolar, faz-se uma aposta, uma escolha. A etiologia do fracasso escolar é indecidível porque sempre participa de uma determinada contingência educacional, ou seja, jamais haverá uma verdade generalizável, calculável, que explique todas as manifestações de fracasso escolar. (COHEN, 2006, p.105).

De acordo com esta autora, o conceito de indecidível – aquilo que não pode ser nem totalmente provado nem totalmente refutado por nenhuma teoria – foi criado por Lacan (1971/1972 apud Cohen, 2006) a partir da lógica formulada por Kurt Godel (1931 apud Cohen, 2006). Este último (matemático), conseguiu demonstrar que todo sistema é incompleto, existindo, conseqüentemente, eventos ou questões que não podem ser explicados. Com base nesse saber, Lacan subverte as categorias lógicas aristotélicas que prevêm a existência de verdades universais, e propõe uma lógica que comporta o contingente e o impossível. Ou seja, um pensamento lógico que admite um saber não-todo segundo o qual o simbólico não recobre totalmente o real; uma lógica na qual não cabem explicações “acabadas” ou generalizantes e na qual a falha e falta não são vistas como erros ou desvios, mas como elementos constitutivos de saberes sempre novos ou singulares.

Ao abordar o fracasso escolar pela lógica do indecível, Cohen (2004) aponta para a necessidade de se considerar as contingências envolvidas em todo processo educativo, o qual não se dá da mesma forma para todo sujeito. Para articular sua discussão, esta autora retoma o consagrado texto “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” (FREUD, 1905/1987). Segundo ela, nessa obra o inventor da psicanálise afirma que o processo educativo se dá a partir do deslocamento de impulsos sexuais, durante o período de latência, para outras finalidades. Um processo nomeado de sublimação. O problema é que nem sempre o destino desses impulsos sexuais é a sublimação. Essas pulsões sexuais infantis podem ser simplesmente recalçadas, de forma que o que se manifesta é uma inibição completa. O destino desse processo vai depender da relação que o sujeito estabelece com o Outro da cultura.

Aqui é trabalhada a suposição de que as tensões sofridas por algumas crianças, diante das demandas do que é chamado de três grandes Outros da educação – a família, a escola e o Estado capitalista – podem levar ao fracasso escolar. Essas demandas são vivenciadas de forma diferenciada pelos alunos das escolas e o Outro aqui é tratado como o campo da cultura, do simbólico. (COHEN, 2004, p.260).

É com base nesse encontro necessário entre o sujeito e Outro da educação que Cohen destaca a importância de se considerar as contingências que interferem em um processo educativo. Para ela, esse encontro é sempre singular, pois é constituído por sujeitos em contextos específicos.

Um outro aspecto que esta autora destaca no processo educativo é a presença do “ineducável”. Para ela, assim como não existe uma verdade toda, ou uma verdade completa, também não existe uma educação toda ou uma educação sem falhas. Isso quer dizer que por mais sofisticados que sejam os métodos de ensino, e por mais empenhado e competente que seja o mestre, é impossível deslocar toda a energia pulsional do sujeito para a educação, pois, como já havia afirmado Freud (1900/1987), o inconsciente segue a lógica do princípio do prazer. “[...] indicamos na educação a impossibilidade de cumprir sua missão de forma

completa, de se fazer toda, pois não há como alcançar uma perfeita harmonia entre o pulsional e as exigências do convívio na sociedade humana”. (Cohen, 2006, p 101). A autora chama de ineducável aquilo resiste em todo processo educativo. Seria aquilo que o sujeito possui de mais irracional; o indomável do desejo. Ele pode ser entendido como a manifestação do real no campo da educação.

Cohen (2006) analisa o fracasso escolar na sociedade contemporânea a partir do lugar que é dado a esse real na educação (o ineducável). De acordo com ela, vivemos em uma sociedade capitalista que não oferece lugar para a falha ou para a falta. Uma sociedade cada vez mais competitiva, em que as escolas particulares se destacam por aprovar um maior número de estudantes no vestibular. Nesta perspectiva, o aluno é tomado como um objeto, como o produto final do mercado, cada vez mais promissor, da educação. Levado a ocupar esse lugar de objeto de consumo, o estudante é pressionado a corresponder às demandas de sucesso que são impostas tanto pela escola quanto pelo Estado e pela família.

O fracasso escolar, lido nesses termos, seria uma defesa que pode se constituir como um sintoma em decorrência da tentativa do sujeito de separar-se do desejo do Outro da educação, com o intuito de manter um desejo próprio. (COHEN, 2006, p.68).

Essa posição teórica ajuda-nos a compreender porque, hoje em dia, exige-se que as crianças aprendam tudo sobre tudo – exige-se que elas sejam alfabetizadas cada vez mais novas, e em uma velocidade maior; que aprendam logo informática e inglês; que se destaquem nos esportes; que se “comportem bem”; e que façam tudo isso com a menor participação possível dos pais (já que eles precisam estar cada vez mais no trabalho para garantir suas condições de consumo) – e porque, quando elas falham diante dessa demanda (quase impossível de ser atendida), passam a ser vistas como “crianças-problema”, ou como integrantes das estatísticas oficiais de fracasso escolar.

É com base neste tipo de contradição, que Cohen interpreta o fracasso escolar em nossa sociedade contemporânea como um sintoma. De acordo com ela:

O crescente fracasso escolar, na condição de sintoma contemporâneo, denuncia a existência de uma educação que tem como base a suposta igualdade entre homens e mulheres, e entre adultos e crianças regidos pela ética do consumismo. Como consequência dessa suposta igualdade, difunde-se na cultura uma promessa de gozo segundo a qual quase tudo é permitido. (COHEN, 2006, p.60).

Atentemos-nos para o fato de que o que a autora classifica como sintoma não é o fracasso escolar em sua manifestação empírica ou “individual”, mas o fracasso que decorre da lógica competitiva que vigora em nossas instituições sociais. Ou seja, o fracasso que acontece quando uma ideologia de mercado se confronta com as demandas do sujeito do inconsciente. Assim, o fracasso escolar localiza-se nesse ponto de contradição entre a necessidade de um sujeito ser educado e a impossibilidade de uma educação sem falhas; na terminologia lacaniana, entre o necessário e o impossível (COHEN, 2006).

Apoiando-nos nessa leitura sintomática do fracasso escolar, no ponto em que ela revela as contradições produzidas pelas demandas de uma sociedade de consumo, apontamos, aqui, para a possibilidade de abordar a questão pelo viés do acontecimento histórico-discursivo (PÊCHEUX, 2002).

O fracasso escolar pode ser interpretado como um acontecimento (discursivo) que materializa-atualiza a luta de classes e a divisão social do trabalho no espaço institucional da Educação. Dessa forma, por ser uma questão que comporta tanta contradição, o fracasso escolar não deixa de produzir seus efeitos sobre a escola e a sociedade como um todo, requerendo, assim, um trabalho constante de interpretação. Na tentativa de explicar, justificar ou dissimular a contradição incontornável atualizada por este acontecimento, os “cientistas da educação” produzem teorias cada vez mais sofisticadas e mais genéricas sobre o assunto. É

assim que o fracasso escolar se constitui em objeto de discursos; é por este motivo que se escreve tanto sobre o tema.

5.6 – O fracasso escolar sob a ótica da Análise do Discurso

De acordo com Tfouni, Assolini e Silva (2007) as inúmeras pesquisas e estudos sobre o fracasso escolar realizados na última década por psicólogos, pedagogos, cientistas sociais e educadores resultaram na construção de um discurso científico sobre o fracasso escolar.

[...] construiu-se um discurso científico estruturado ao redor do tema, cujas condições de produção se localizam em uma análise da realidade educacional brasileira enquanto produto de uma ideologia que busca manter a desigualdade, ao mesmo tempo em que acena com a possibilidade de mudança e ascensão social através da escolarização. (TFOUNI; ASSOLINI; SILVA, 2007, p.03).

Com base no referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso Pêuchetiana (PÊCHEUX, 1997a) e na teoria do Letramento de Tfouni (2005), estas autoras discutem a relação entre o discurso pedagógico escolar (D.P.E.) e o fracasso escolar em um *corpus* formado por depoimentos de professores de primeiras e quartas-séries, e observações em salas de aula de escolas públicas. De acordo com a análise discursiva realizada por estas autoras, o discurso pedagógico escolar (D.P.E.), no lugar do saber “estabelecido”, retroage sobre o que ele se propõe explicar (a educação, a aprendizagem, a escola, etc) posicionando os sujeitos (alunos, professores e funcionários) no lugar de meros receptores/transmissores de conhecimentos institucionalizados, em uma lógica que favorece o fracasso escolar.

Assim, embora vise à transmissão de conhecimentos, o D.P.E. tradicional busca inculcar nos enunciatários-alunos os conhecimentos e sentidos que são institucionalmente aceitos e valorizados. A escola, portanto, pretende

ensinar o *know-how*, mas sob formas que assegurem a submissão à ideologia dominante. (TFOUNI; ASSOLINI; SILVA, 2007, p.07).

De acordo com o que afirmam as autoras, o discurso pedagógico escolar funciona como um instrumento ideológico de dominação social. Ele veicula os valores e interesses da classe social que controla o Aparelho Ideológico Escolar como se eles fossem apenas conhecimentos “instrucionais”, sem nenhum “comprometimento” com alguma ideologia. Para que possamos ter uma melhor compreensão de como se dá esse processo, recorreremos ao que escreve Orlandi (1983) sobre o funcionamento do discurso pedagógico. Em seu trabalho, esta autora situa o discurso pedagógico entre os discursos de tipo autoritário.

[...] enquanto discurso autoritário, o DP aparece como discurso do poder, isto é, como em R. Barthes, o discurso que cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa, falando nesse discurso, uma voz segura e auto-suficiente. A estratégia, a posição final, aparece como o esmagamento do outro. (Orlandi, 1983, p.11).

Ressaltamos que Orlandi desenvolve sua tipologia dos discursos a partir das diferenças de funcionamento discursivo. Para diferenciar a forma como os discursos funcionam, ela estabelece dois principais critérios: o critério de reversibilidade (entre interlocutores) e o de polissemia (abertura ou fechamento). De acordo com esses critérios, o discurso autoritário apresenta as seguintes características: irreversibilidade entre os interlocutores (um agente exclusivo do discurso); ocultação do objeto do discurso pelo dizer – a valorização da forma (da metalinguagem) em detrimento do conteúdo –; e polissemia contida.

Segundo Orlandi (1983), funcionando como um discurso autoritário, o Discurso Pedagógico (DP) anula o conteúdo referencial do ensino e o substitui por conteúdos ideológicos, ou seja, por saberes institucionalizados e “legítimos” que devem ser “adquiridos” por todos. Este funcionamento discursivo se dá, por um lado, graças à presença de dêiticos (o

“isso”) e repetições, que diluem o objeto do discurso e, por outro, devido a definições rígidas, cortes polissêmicos e encadeamentos automatizados que, no nível da metalinguagem, fazem-no parecer um discurso extremamente preciso e coerente.

Um outro ponto destacado por Orlandi (1983) com relação ao DP é o seu caráter de cientificidade. Vejamos o que a autora escreve a respeito disto:

[...] Em sua definição seria um discurso neutro que transmite informação (teórica ou científica), isto é, caracterizar-se-ia pela ausência de problemas de enunciação: não teria sujeito na medida em que qualquer um (dentro das regras do jogo evidentemente) poderia ser seu sujeito (credibilidade da ciência), e onde existiria a distância máxima entre emissor e receptor (não haveria tensão portanto), tendo como marca a nominalização e como frase de base a frase com o verbo ser (definições). Do ponto de vista de seu referente, o DP seria puramente cognitivo, informacional. (ORLANDI, 1983, p.21-22).

Orlandi argumenta que este caráter científico do DP deve-se, principalmente, ao seu funcionamento discursivo preponderantemente metalingüístico e ao apagamento do processo no qual o professor apropria-se do conhecimento do cientista tornando-se, assim, ele mesmo, o “dono” do saber.

Com relação a esse processo de apropriação-apagamento do saber científico pelo professor, Assolini (1999) observa que o professor não ocupa esse papel de “proprietário” do saber ou de dono da “verdade” por livre e espontânea vontade. Segundo esta autora, ele, assim como os estudantes e os outros profissionais que atuam na escola, também é um sujeito afetado pela ideologia. O professor também pode ser visto como uma “peça do jogo”.

Assujeitado, o professor passa a ser, então, um mero instrumento do sistema que indiretamente lhe dita normas por meio de um autor de livro didático, que seleciona os textos que agradam a esse sistema e que, através de um manual, impõe a sua interpretação de acordo com o mesmo sistema. O professor [...] repetindo o que o livro traz impresso, obriga seus alunos à mesma repetição, num processo contínuo de manutenção e reprodução do ‘status quo’ [...] (ASSOLINI 1999, p. 106).

A partir desta interpretação de Assolini, podemos pensar que existe todo um sistema de ensino estruturado sobre o funcionamento do discurso pedagógico. Neste sistema, o D.P.E. dita o que pode ser ensinado, como se deve ensinar, e o lugar que cada um deve ocupar nesse processo educativo, em que prevalece a reprodução dos valores que sustentam as condições de produção do Estado capitalista. Neste sentido, o D.P.E. confunde-se com o próprio funcionamento da Escola, pois as práticas escolares e o sistema de ensino se constituem a partir dos sentidos veiculados por este discurso. Decorre daí, termos uma escola autoritária com currículos rígidos que não atendem à singularidade dos sujeitos que chegam até ela para serem educados. Essa escola, só reconhece a voz do discurso pedagógico que se reproduz nos dizeres do professor, ou na “transparência” do livro didático.

É com base nesse funcionamento discursivo que acabamos de descrever que Tfouni, Assolini e Silva (2007) denunciam a construção de um discurso científico sobre o fracasso escolar, a partir dos valores difundidos pelo D.P.E. De acordo com estas autoras, presente na estrutura e nas práticas escolares cotidianas, o D.P.E. também pode ser identificado nas explicações que os professores, e a comunidade escolar como um todo, oferecem sobre os casos de fracasso escolar. Ou seja, o mesmo discurso que diz como deve ser a educação também oferece explicações quando esta não funciona.

Neste ponto, é interessante notarmos que enquanto o modelo de educação pressuposto pelo D.P.E. desconsidera a singularidade, em um processo no qual “[...] as diferenças são apagadas, a diversidade é negada, e a homogeneização é impingida aos alunos, tornando seus discursos e produções semelhantes e passíveis de controle, o que é atingido principalmente através da cópia, reprodução literal, ou paráfrase”. (TFOUNI; ASSOLINI; SILVA, 2007, p.08), as explicações que ele fornece sobre o fracasso escolar são concentradas no “individual”, ou seja, no aluno, na família ou até em algum professor que se distancia do padrão de ensino autoritário estabelecido e “consagrado” em nossa cultura.

Reconhecemos no D.P.E. a mesma lógica que encontramos no modelo científico clássico, também chamado de paradigma científico galileano (GINZBURG, 1991). Esta lógica prevê a padronização de procedimentos, variáveis e resultados e a exclusão da diferença, classificada aí como exceção, desvio ou erro. Quando nesse modelo de ciência é encontrado um obstáculo que dificulte a generalização, são criadas regras especiais para explicar a exceção. São os chamados casos específicos. Quando nem isso é possível, a singularidade é tratada simplesmente como uma irregularidade – e os verbos irregulares estão aí para confirmar isso.

Assim, a construção de um discurso científico sobre o fracasso escolar seria uma forma de tentar explicar-tamponar as “falhas” de um modelo de educação que não oferece lugar para a diferença, para a singularidade; Um modelo de educação que se pretende completo e universal, assim como o paradigma científico sobre o qual ele se sustenta. Como é impossível uma educação perfeita ou sem falhas, o fracasso escolar apresenta-se como um sintoma que se repete no cotidiano escolar de nossa sociedade contemporânea; um sintoma-acontecimento que, por não cessar de produzir seus efeitos, também não deixa de solicitar um trabalho constante de interpretação.

Cabe pontuar, que os efeitos dessa produção científica sobre o fracasso não se restringem aos meios acadêmico-científicos. Os discursos circulam por diferentes espaços sociais e institucionais (GINZBURG, 2006) e articulam-se de diversas formas. Os genéricos discursivos que identificamos na fala dos estudantes de Ensino Médio constituem-se em uma dessas formas. Analisar como eles funcionam, discursivamente, pode ampliar a compreensão sobre a relação entre Ciência, Educação e Escola.

6. ANÁLISE DO DISCURSO DOS ESTUDANTES

Como a estrutura de entrevista semi-estruturada permite o surgimento de muitas questões sobre o sujeito e sobre as instituições nas quais ele se insere, selecionamos para a análise alguns recortes nos quais encontramos enunciados genéricos, fornecendo interpretações universais (generalizantes) sobre a Escola pública brasileira e sobre a Educação de modo geral. A perspectiva de análise caminhou no sentido de identificar quais são as ideologias que se materializam nesses enunciados genéricos – determinando a ordem do que pode ser dito naquele espaço –, e a forma como essas fórmulas interpelam o sujeito do discurso.

6.1 – Primeiro recorte: a lógica da dificuldade

Este primeiro trecho foi recortado da entrevista realizada com J, 18 anos, aluna do primeiro ano do EJA (Educação de Jovens e Adultos) noturno. Esta aluna relatou uma história de vida marcada por muitas dificuldades financeiras; de uma mãe que não estudou e criou seus cinco filhos, cada um de um pai diferente, com muita dificuldade e sofrimento. Essa história perpassa a narrativa do sujeito, que fala da Educação como uma saída para a miséria e um caminho para “ser alguém na vida”.

Na entrevista realizada com esta estudante, encontramos falas muito ricas, enunciados que nos mostram o efeito de diferentes ideologias no espaço escolar, mas também, aspectos do discurso do sujeito que nos mostram que o ideológico não é linear, previsível ou calculável; que existe espaço para o sujeito e para o acontecimento.

Antes do recorte que vamos apresentar a seguir, a estudante falava que já havia sido reprovada duas vezes na escola. Vale destacar que a questão da reprovação surgiu de uma pergunta da entrevista. Vejamos o recorte:

Pesquisador: e por que você repetiu?

J: por que que eu repeti? Ai, porque eu estudava, ou... É, assim,... **Mais foi pro...um pouco de dificuldade, porque dificuldade todo mundo tem**, e trabalhar e estudar, aquela coisa, ai não tinha tempo. Não tinha tempo pra estudar e entrava a dificuldade. [...]

Pesquisador: E... Essas dificuldades que você falou, é... Dificuldades de?

J: no caso é dificuldade de... Sabe assim? **Dificuldade mental também é, porque todo mundo tem**. E não é toda matéria que a gente... tem facilidade de aprender. E...e... e a dificuldade no... Assim, chega uma prova, a gente num te tempo pra estudar, aquela coisa, e... num te tempo pra estudar.

Podemos destacar na fala do sujeito a presença de duas generalizações, utilizadas para justificar-explicar os seus desempenhos escolares negativos. São elas:

1) **“Mais foi pro...um pouco de dificuldade, porque dificuldade todo mundo tem”**

2) **“dificuldade mental também é, porque todo mundo tem”**.

Na primeira, tanto quanto na segunda, podemos pensar uma fórmula do tipo: se todo X é Y então X₁ também é Y. No primeiro caso temos: “se todos têm dificuldades eu também tenho dificuldades”. E no segundo: “se todos têm dificuldade mental eu também tenho dificuldade mental”. Estes enunciados nos remetem à estrutura de um silogismo clássico, tal como:

Todo homem é mortal

Sócrates é homem

Logo, Sócrates é mortal.

Como discutimos no capítulo sobre os genéricos discursivos, o silogismo é uma fórmula que induz a uma única interpretação, que é fornecida pelo conteúdo de sua premissa maior. Em um trabalho no qual analisa as respostas de adultos não-alfabetizados às questões apresentadas por silogismos, Tfouni (2006, p. 67-68) faz importantes considerações sobre a estrutura destas fórmulas, das quais apresentamos as seguintes:

1- a premissa maior é caracterizada como um “enunciado-lei”, no qual a referência das palavras não depende da situação em que foram enunciadas. O enunciado-lei estabelece um quadro referencial fechado em si mesmo, alético, que é válido para todos os tempos possíveis.

2- a premissa menor restringe a referência da maior, deslocando o que era genérico para o individual, fazendo com que o atributo de todo um conjunto na premissa maior passe a ser atributo de indivíduo(s) na premissa maior. Estabelece-se, assim, uma relação de inclusão.

3 – em decorrência, as duas premissas passam a constituir um todo, uma verdade necessária, cuja garantia de confirmação só pode ser encontrada dentro dela mesma.

Como podemos apreender da discussão empreendida pela autora, a estrutura lógico-dedutiva dos silogismos lhes confere um caráter de lei, capaz de fazer de valores e interpretações “verdades inquestionáveis”. É este tipo de funcionamento discursivo que sustenta a “autoridade” dos discursos científico e pedagógico tradicionais.

Como já discutimos neste trabalho, o modelo científico clássico ou galileano (GINZBURG, 1991; TFOUNI, 1992) difunde a construção de um conhecimento “neutro”, “objetivo” e, principalmente, “universal”, e o discurso pedagógico tradicional (D.P.E.), que é o discurso dominante no espaço escolar, é um discurso que se pretende científico (nos moldes da ciência tradicional). Neste sentido, os conhecimentos valorizados dentro da Escola são os “universais”, “científicos”, havendo pouco espaço para o diferente, singular.

A grande questão que deve ser levantada sobre o D.P.E., é que ele veicula valores institucionalizados como se fossem “verdades naturais”; como se os conhecimentos disciplinares não fossem, também, o resultado da interpretação humana. Ocorre porém, que este mesmo discurso que propõem uma educação que serve para todos, justifica suas falhas – que se manifestam no sintoma “fracasso escolar” - pelo “individual”. Daí a construção de um discurso científico sobre o fracasso escolar, pois é preciso “dar conta do que escapa” ao universal.

Se retomarmos o trabalho de Patto (1992), uma das explicações que se oferece para as causas do fracasso escolar são as deficiências, déficits, intelectuais. Podemos encontrar as marcas lingüísticas desse tipo de explicação no recorte que estamos analisando. O sujeito enuncia, respectivamente, “dificuldade” e “dificuldade mental”.

O interessante, é que enquanto essas teorias interpretam os casos de fracasso como deficiência ou incapacidade de aprender de um ou mais alunos, na fala da estudante ocorre uma (re)interpretação – “dificuldade todo mundo tem” – revelando que o sujeito não, simplesmente, reproduz o que a formação discursiva lhe autoriza a dizer, na posição ideológica que ocupa. No lugar de explicar o seu fracasso pela lógica genérica da deficiência (exceção da regra) – e dizer, por exemplo: “**eu reprovei porque tenho dificuldade**” –, o sujeito, ao enunciar, subverte esta lógica e a utiliza como justificativa do seu desempenho insatisfatório.

O deslocamento discursivo produzido neste caso permite a produção de enunciados do tipo: “**todos tem dificuldade, (logo) eu também tenho**” ou “**(Se) todos têm dificuldade, eu também (posso) ter**”. Reconhecemos aí, um acontecimento (discursivo) produzido pela ação concomitante da ideologia e do recalque inconsciente, no qual o sujeito para não dizer “eu fui reprovado porque tenho dificuldade mental” diz: “eu fui reprovado, pois todos têm dificuldade mental”. A deficiência, nessa lógica, deixa de ser uma marca individual

(pejorativa) e torna-se um atributo de todos. Encontram-se, assim, a história do dizer e a história do sujeito. Este encontro produz um deslocamento na cadeia significante, possibilitando o surgimento de um outro sentido.

No entanto, como pontuou Tfouni (1992), não se trata de uma escolha “aleatória” ou “consciente” do sujeito. Trata-se de um processo inconsciente no qual o sujeito encontra-se interdito para dizer de algumas formas. Lembremos, como a questão da deficiência tem conotações negativas no imaginário social, o tratamento diferenciado que se oferece ao deficiente em nossa cultura. Assim, para não dizer “eu tenho deficiência” ou “eu sou deficiente”, o sujeito diz “todos têm deficiência”, ou “todos são deficientes”.

Neste caso, a ação concomitante da ideologia e do recalque inconsciente levou o sujeito a reinterpretar uma teoria que explica o fracasso escolar a partir das dificuldades/deficiências do indivíduo. O sujeito não pode se colocar no lugar de deficiente, mas não deixou, entretanto, de falar da deficiência, atendendo, em “partes” as exigências do inconsciente e as da ideologia.

Por outro lado, podemos buscar a compreensão do acontecimento discursivo nas contingências sociais em que se deu a enunciação. Ao longo da história da educação brasileira, teorias como as do déficit ou da carência cultural surgiram para explicar os fenômenos da repetência e evasão escolar, classificados como fracasso escolar. Entretanto, no contexto em que se deu à investigação, a maioria dos alunos possui um histórico de repetência ou abandono escolar. No ensino noturno dessa escola, é muito raro encontrarmos um aluno que não coleciona pelo menos uma reprovação. Neste sentido, temos um contexto no qual o que era para ser uma exceção torna-se regra. Têm-se aí, as contingências materiais e históricas que possibilitaram o acontecimento no discurso. Neste caso, um acontecimento que denuncia o fracasso, a falência, da escola pública brasileira em cumprir a sua missão educativa.

6.2 – Segundo recorte: “Toda escola é igual”.

Este recorte foi extraído da entrevista da estudante Ka, 18 anos, segundo ano do Ensino Médio, ou segunda etapa do EJA. Também aluna do noturno, Ka, diferentemente dos outros três entrevistados, não trabalhava, e de acordo com o que pode ser apreendido de sua entrevista, não tinha muitas preocupações nesse sentido. Esta estudante relatou que ocupa a maior parte do seu dia assistindo televisão. Assim, podemos dizer que sua realidade difere um pouco da dos outros estudantes que participaram da pesquisa.

Entretanto, assim como os outros estudantes, Ka também “acredita” na escolarização como veículo ascensão social. Isto ficou bem evidente em um trecho da sua entrevista, no qual ela fala de um irmão que cursou uma faculdade e conseguiu um emprego com uma boa remuneração. Ela tem esse irmão como o modelo de vida a ser seguido, valorizando, principalmente, o sucesso financeiro obtido por ele.

Antes do recorte que será apresentado a seguir, a estudante falava sobre a facilidade de um aluno ser aprovado no ensino público nos dias de hoje, sobre as pessoas serem aprovadas sem os conhecimentos necessários. Segue o diálogo:

Ka: hoje em dia tem gente que ta no segundo ou no terceiro... Ainda tem gente que num sabe ler não...direitinho, assim, não.

Pesquisador: o que você acha disso?

Ka: ã ?

Pesquisador: o que você acha disso?

Ka: Ah! Eu acho, assim, errado... e acho um pouquinho meio que culpa dos professor né. Igual, te falei, eles passa a gente muito fácil. Quem num quer passar... só quem quer ficar fazendo bagunça mesmo, dentro da sala, e num presta atenção. Hoje em dia...Igual eles falam, hoje em dia é fácil demais cê passar.

Pesquisador: então pra que que você acha que ta servindo a escola?

Ka : ã? “Não” mais eu acho assim, vai pelo aluno! Sabe? Se você quer estudar, então vai e estuda. Eu acho isso. Se o aluno num quer...igual o povo fala: – “ah, que a escola é ruim, que num sei o que...”. Num é ruim, é o aluno. **Acho que qualquer escola é igual.** Igual, que uns acha que é só porque é escola particular, aí aquela coisa, não é não, acho que não tem nada disso não. Acho que é o aluno, pode o pai...pode lá ta pagando a escola lá e o aluno nem tchum...pra escola. Acho isso.

O que inicialmente nos chamou a atenção na fala desta estudante, foi o enunciado genérico “**acho que qualquer escola é igual**”. Apesar de a estudante ter falado em primeira pessoa, o efeito de sentido que este enunciado produziu foi muito diferente de uma opinião “individual”. É como se reconhecêssemos nas palavras da estudante uma voz muito conhecida “por aí”, “familiar”; como se aquilo que ela enunciou não lhe pertencesse. Aliás, é difícil falar em uma fala que pertença a uma determinada pessoa. O que temos, de acordo com a Análise de discurso proposta por Pêcheux (1997; 2000), é um universo simbólico-discursivo que se articula no discurso de cada sujeito. Mas neste caso, reconhecemos a presença de um enunciado, que é de “uso de todos”, compartilhado socialmente.

Se ocultarmos a parte inicial do enunciado “acho que qualquer escola é igual”, deixando apenas “**qualquer escola é igual**”, e se substituirmos o termo “qualquer” por “toda” (mantendo o caráter de generalização do enunciado), teremos, então, o genérico discursivo: “**toda escola é igual**”. Ora, temos aí a materialização de um ideal de escola “democrática” e “igualitária”, da forma como é articulado por uma formação ideológica “democrático-liberal” e veiculado através do Discurso Pedagógico Escolar tradicional (D.P.E.), que é o discurso dominante no espaço escolar.

Como vimos, o D.P.E., é um discurso de tipo autoritário que dissimula seu autoritarismo em “democracia”, ou seja, em liberdade, igualdade, etc. Este discurso difunde um modelo geral e inflexível de educação, como se essa educação pudesse atender as necessidades de todos, e como se o Estado oferecesse as mesmas condições de ensino para a população.

Essa ideologia difundida pelo D.P.E. se reproduz na fala de Ka: **“Quem num quer passar... só quem quer ficar fazendo bagunça mesmo, dentro da sala, e num presta atenção. [...] vai pelo aluno! Sabe? Se você quer estudar, então vai e estuda.”** Sua fala oferece-nos a mesma lógica da exceção que encontramos no D.P.E (“Quem num quer passar...só quem quer ficar fazendo bagunça mesmo...”); a mesma ideologia, dominante em nossa sociedade, que justifica as desigualdades sociais com base nos “méritos” do “indivíduo”, e a partir da qual se pode dizer: “quem se esforça chega lá”, “se ele se esforçasse mais, ele conseguiria”, “foi reprovado na escola porque fazia bagunça”. Do mesmo modo, a ideologia que se materializa na fala desta estudante autoriza-nos a formular um enunciado tal como: **“toda escola é igual, só não estuda quem não quer”**. Ressaltemos, entretanto, que este trabalho sobre a superfície textual só é possível porque a linguagem não é transparente, exata; mas significativa, opaca (TFOUNI, 2003), sujeita a equívocos, e, por isto, interpretável⁵.

Surge, então, uma grande questão: como, a despeito de tantas evidências contrárias, uma aluna de uma escola pública, com um histórico de repetência escolar, pode dizer que toda escola é igual? Será que o sujeito desconhece as condições precárias da Escola pública brasileira? Consideremos um recorte anterior de sua entrevista, em que a estudante fala a sobre as causas de suas reprovações:

Pesquisador: você já repetiu algum ano?

Ka: já, três anos. [...]

⁵ Não se trata, neste caso, daquele tipo de interpretação (exata) que é proposta pelo livro didático, da forma como foi apontado por Assolini (1999).

Pesquisador: quais séries que você repetiu?

Ka: terceiro, só o terceiro.

Pesquisador: terceira série?

Ka: um hum

Pesquisador: do ensino fundamental?

Ka: um hum.

Pesquisador: e porque você repetiu a terceira série do ensino fundamental três vezes?

Ka: **porque eu num fazia nada.** Conversava muito. Pro...professor vinha olhar caderno num tinha feito, por isso. **Não é porque os professor são ruins, é que... eu que num puis a luz.** Aí depois que minha mãe me passou pro Frei Egídio, aí eu comecei a leva sério. Também né, a gente fica adulto, assim, fica...adulto assim né, por...**aí eu crio vergonha e... agora levo a sério as coisas. [...]**

É notável como esta aluna reproduz em sua fala a lógica que explica o fracasso pelo “individual”, pela exceção. Evidencia-se, neste caso, uma identificação muito forte do sujeito com uma formação ideológica (“liberal”) que veicula um discurso que culpabiliza o próprio “indivíduo” pelo seu fracasso. localiza-se aí Uma formação discursiva que permite enunciados do tipo: “ele não foi aprovado porque não estudou”, “não aprende porque não se esforça”, “quem se esforça de verdade consegue”, etc. Faz sentido, assim, o sujeito dizer: “toda escola é igual”, pois o que parece não ser possível dizer da forma como ele se posiciona com relação à ideologia é: “minha escola é ruim”, ou “se minha escola fosse melhor...”.

Neste caso, a forma como o sujeito identifica-se com o genérico discursivo impede que ele faça outras interpretações da Escola. O sujeito não consegue questionar a voz autoritária do discurso pedagógico. Assim, quando ele diz: “**acho** que qualquer escola é igual”, o que temos não é a sua opinião “livre” ou deliberada, mas uma identificação muito

forte do sujeito com a formação discursiva que determina o seu discurso. Usando as palavras de Pêcheux (1997a), temos aí o “bom sujeito”; aquele cuja identificação se dá sob a forma do “livremente consentido”.

Sobre este processo identificação do sujeito com o discurso, Sercovich (1997, p.71) argumenta que o funcionamento ideológico do discurso tem relação com o domínio do inconsciente.

[...] es necesario distinguir inicialmente entre la acción de comprender algo y el hecho de adherir a lo que se comprende. En otros términos, entre el dominio de la reflexión o la racionalización, cuyo protagonista es el “yo”, y el de los fantasmas y el deseos constitutivos de lo imaginario inconsciente.

De acordo com a argumentação feita por este autor, a identificação do sujeito com um determinado discurso independe da compreensão que se tenha dele. Não tem relação com a consciência, mas com o desejo inconsciente.

Es posible, según este enfoque, adherir a um discurso sin comprenderlo o sin aceptarlo, al mismo tiempo que hacerlo aunque se lo comprenda y no se lo acepte. Estas diferencias entre comprensión o incomprensión, aceptación (o conformidad) o no aceptación y adhesión posibilitan una extensa combinatoria que podría dar cuenta de la acción de numerosos discursos y de su eficacia en función de determinados intereses sociales. (SERCOVICH, 1997, p.72-73).

Esta independência entre a “adesão” e a compreensão de um discurso explicaria, segundo o autor, o poder persuasivo de certos discursos doutrinários, dentre os quais, podemos destacar aqui o discurso pedagógico escolar tradicional (D.P.E.).

Assim, de acordo com o que propõe Sercovich, se nós quisermos compreender o processo através do qual o sujeito identifica-se com um discurso, teremos que investigar os processos inconscientes de identificação imaginária. É o que fez Tfouni, F. (2003) quando analisou o funcionamento discursivo do slogan, uma forma de genérico discursivo.

Sustentado por uma leitura psicanalítica do fetichismo da mercadoria⁶, este autor afirma que o sujeito permanece identificado ao slogan mesmo que se faça uma argumentação, racional, contrária a ele. Isto se dá, segundo ele, porque o slogan está relacionado a um sintoma.

É importante observar que conceito de sintoma mobilizado por Tfouni, F. (2003) é aquele que encontramos no trabalho de Žižek (1996), autor que trabalha em uma perspectiva analítica lacaniana. Segundo Žižek (1996, p. 306) [...] “o ‘sintoma’, estritamente falando, é um elemento particular que subverte seu próprio fundamento universal, uma espécie que subverte seu gênero. [...]” Esta definição foi articulada a partir da análise marxista da forma mercadoria.

De acordo com Žižek, no capitalismo, a emergência de uma nova mercadoria, a “força de trabalho”, representa a negação interna do “princípio universal da troca equivalente de mercadorias” – contradizendo a ideologia do capital. Ou seja, na lógica (capitalista) da troca equitativa de mercadorias, a força de trabalho é a mercadoria que contradiz essa lógica, uma vez que a exploração da força de trabalho produz a “mais-valia”. A mais-valia, neste sentido, é o que impede a equidade. Entretanto, este autor chama a atenção para o fato de que é essa contradição, essa exceção que desmente o universal, o que produz o desenvolvimento incessante do capitalismo. A mais-valia pode, neste sentido, ser tomada como o limite e o motor do capital.

Essa reflexão pode ser deslocada para a questão do fracasso escolar. Neste caso, o fracasso escolar pode ser tomado como o elemento particular, o sintoma, que desmente a suposta universalidade da Educação difundida pelas ideologias “liberais” e “democráticas”. Mas como acabamos de ver, no sintoma, a exceção não dissolve a regra, mas pelo contrário, fortalece. Em uma sociedade capitalista e competitiva como a nossa – a sociedade da concentração de renda, da exclusão –, o fracasso é a contradição necessária para que existam “vencedores”, é a lacuna que aciona todo um sistema competitivo.

⁶ Ver o artigo de Žižek (1996) “Como Marx inventou o sintoma?”.

Ainda sobre o sintoma, é importante ressaltar, como bem apontou Tfouni, F. (2003), que todo sintoma acarreta alguma forma de gozo, e é por isso que ele se repete. O sintoma contém algo de excesso, algo que não pode ser simbolizado e que sempre retorna. Esse excesso, essa impossibilidade, como já discutimos, é o limite, mas também a causa que faz funcionar. Trata-se de um excesso que é na verdade uma falta, uma um não poder tudo.

No caso do capital, a mercadoria “força de trabalho” é a exceção que gera a mais-valia, o que desmente o princípio universal da troca equitativa de mercadorias e, contraditoriamente, move o sistema de produção capitalista; no caso do sujeito, o seu sintoma é a prova de que é impossível realizar (plenamente) o seu desejo, devido ao recalque. O sintoma indica alguma coisa do desejo que é proibida, barrada. Esse excedente, essa falta, é justamente o que lança o sujeito na busca interminável pelo objeto (a), que irá, supostamente, satisfazer o seu desejo. Usando uma linguagem lacaniana (ŽIŽEK, 1996), é o “objeto causa do desejo”.

Assim, é por ter relação com o desejo inconsciente (recalcado), que todo sintoma acarreta algum tipo de gozo, entendido nessa dinâmica como um “prazer secundário”. No caso do genérico discursivo que estamos considerando, “toda escola é igual”, ele vai ao encontro das demandas (irrespondíveis) de um sujeito que busca por completude.

Segundo Tfouni (2005, p.136), quando os genéricos são incorporados no intradiscurso do sujeito, “eles cumprem uma tarefa de possibilitar ao sujeito um olhar para o mundo de forma a considerá-lo ‘semanticamente normal’”. (grifos da autora). Esta autora explica que essa estabilização semântica é uma necessidade imaginária do sujeito

A partir da teorização psicanalítica que Chemamma (2002 apud Tfouni, 2005) faz dos provérbios (uma forma difundida de genéricos discursivos), Tfouni (2005) afirma que essas fórmulas, ao tentarem instituir uma verdade universal, funcionam como “indeterminadores”, permitindo ao sujeito romper a barreira imaginária do eu que impede a

manifestação do inconsciente. Como o genérico é do campo do interdiscurso, faz parte da memória do dizer, sua introdução na narrativa de um sujeito rompe a linearidade imaginária do intradiscurso e leva o sujeito a se deparar “[...] com o seu próprio desejo que lhe é apresentado pelo discurso do grande Outro na forma de uma questão: Che vuoi?”. (TFOUNI, 2005, p.138). Por outro lado, nesse processo, tão logo é rompida a barreira imaginária do eu, o sujeito é “chamado” a se identificar com o Universal ideológico que é veiculado pelo genérico. Daí, a “eficácia” dessas fórmulas na interpelação ideológica.

A eficácia desse processo ideológico pode ser observada no genérico que extraímos da fala da estudante Ka: “toda escola é igual”. A identificação do sujeito com o universal ideológico é tão “bem sucedida”, neste caso, que o sujeito toma como seu um dizer que é socialmente compartilhado, principalmente dentro da Escola. Esta “apropriação” que o sujeito faz da palavra “alheia” manifesta-se na superfície lingüística do discurso, através da presença do verbo “achar” na primeira pessoa do singular, produzindo um efeito de sentido de “opinião individual”. Isto, do ponto de vista da Análise de discurso (PÊCHEUX, 1997), pode ser interpretado como uma explicitação do esquecimento “número um”, da ordem do inconsciente, no qual o sujeito acredita ser a origem e a fonte do sentido.

Assim, quando a estudante Ka imagina estar manifestando a sua “livre” opinião sobre a Escola, dizendo: “acho que qualquer escola é igual”, ela está, de fato, (re)produzindo um discurso, o D.P.E., que veicula um ideal de Escola “democrática” e “igualitária”, discurso este que nega a existência de qualquer falha ou contradição nessa instituição.

De acordo com Cohen (2006), no D.P.E. discurso, o sujeito (aluno) é levado a ocupar o lugar de objeto; ele é tomado como um produto de sustentação para o grande Outro, o que faz dele “[...] um excesso, um resto ou um dejetivo, sobre o qual a dinâmica capitalista nada quer saber”. (COHEN, 2006, p.55). Esta autora afirma que o D.P.E. funciona como o discurso

do mestre⁷, encobrindo a divisão do sujeito e, também, a impossibilidade de um saber sem falhas, um saber “todo”. A educação, neste sentido, “[...] pode se traduzir em uma promessa ilusória de gozo, como se fosse algo que, um dia, livraria o estudante da impossibilidade de um saber ‘todo’, ou seja, da lei, por intermédio de imperativos como ‘estude para gozar melhor no futuro!’” (COHEN, 2005, p.55). (grifos da autora).

Desta forma, a lógica que sustenta a identificação da estudante Ka como o D.P.E. é a lógica do sintoma, da exceção. Neste caso, o excesso, a contradição, é aquilo que falha em toda educação; é aquilo que não pode ser ensinado ou aprendido em todo processo educativo. A ilusão de escapar dessa impossibilidade de saber tudo, produzida pelo D.P.E., leva o sujeito a ocupar o lugar de objeto neste discurso, o qual, não podemos nos esquecer, ajuda a justificar o sistema de exclusão que vigora em nossa sociedade.

6.3 – Terceiro recorte: “estudar para ser alguém na vida”.

Este último recorte que selecionamos para a análise, também foi extraído da entrevista realizada com J, 18 anos, aluna do EJA noturno. Questionada sobre o papel da Escola e sobre os motivos pelos quais estuda, a estudante apresentou em sua fala o mesmo enunciado genérico que despertou o nosso interesse para esta pesquisa: “estudar para ser alguém na vida”. Vejamos o recorte:

Pesquisador: e você, o que você procura aqui na escola?

J: **Ai, eu procuro melhorar né... nos meus estudos né... pra eu ser alguém na vida.** E... pra mim aprender né... Porque se eu...se eu...meus...eu ter meus filhos e depois eu falar: “ah eu não estudei”. Porque hoje em dia o...Os pais antigamente estuda até a quarta série, aquela coisa. E se eu não estudar e mostrar pros meus filhos que eu estudei, que eles também tem que

⁷ De acordo com Cohen (2006), uma das quatro modalidades de discursos propostas por Lacan (1967-70).

estudar, e... O Brasil não vai pra frente. Então eu tem que dar a oportunidade, **mostrar que a gente é capaz, e que eles também vão ser capazes... de estudar e ser alguém na vida.**

No recorte acima, os dois enunciados que estão sublinhados apresentam uma relação de causa-efeito entre o “estudar” e o “ser alguém na vida”. No primeiro enunciado, o sujeito diz que é preciso melhorar nos estudos para ser alguém na vida. No segundo, ele diz que é preciso mostrar que é capaz de estudar e ser alguém na vida. O efeito de evidencia provocado pela fala da estudante nos faz indagar: e se o sujeito não estudar? Ele não será ninguém na vida? E o que significaria, para este sujeito, essa expressão “ser alguém na vida”?

Ponderemos, entretanto, que ao enunciar, o sujeito não toma consciência, desta forma, destas questões. Ele é guiado pelos esquecimentos necessários (PECHEUX, 1997) para que ocupe uma determinada posição com relação à ideologia. Neste sentido, a educação aparece naturalizada na fala da estudante como o grande veículo de ascensão social; como aquilo que poderia conferir-lhe o status de “alguém” em nossa sociedade. Essa ilusão, que sustenta o intradiscurso do sujeito, coincide exatamente como o tipo de “promessa” que encontramos no D.P.E., um discurso que difunde um ideal de educação universal e democrática, capaz de compensar as desigualdades que assolam nossa sociedade (TFOUNI; ASSOLINI; SILVA, 2007).

Mas no enunciado genérico em questão – “estudar para ser alguém na vida” –, é possível resgatar um não-dito, muito significativo, que desmente a ilusão produzida pelo D.P.E., de que a educação é a chave para o sucesso e a solução das desigualdades sociais. O não-dito é: **“a educação funciona, na sociedade capitalista, como instrumento de seleção e exclusão social”**. Este não-dito, entretanto, só pode ser acessado após um trabalho sobre a forma do dizer, o qual mostra que aquilo que foi dito pode ser enunciado de uma outra forma.

Neste caso, a lógica que se materializa no enunciado “(tem que) estudar para ser alguém na vida” permiti-nos formular, sucessivamente, através do recurso da paráfrase, os enunciados: “quem estudar será alguém na vida”, e “quem **não estudar não será** alguém na vida”. Este trabalho sobre o enunciado, ou seja, sobre a superfície lingüística, produz um deslocamento significante, a partir do qual se pode tomar a Educação como critério de inclusão-exclusão do sujeito na sociedade.

Atentemo-nos, porém, para o fato de que a educação, neste discurso, corresponde à escolarização formal, e não aos saberes ou conhecimentos que o sujeito constrói ou adquire, de diversas formas, ao longo da vida. O critério de inclusão-exclusão, neste sentido, é o grau de escolaridade que o sujeito atinge. E é este o critério que sustenta-justifica a divisão social do trabalho existente em nossa sociedade capitalista – é com base nele que se diz, por exemplo, que é legítimo, correto, um médico ganhar mais do que um auxiliar de enfermagem.

Talvez esteja aí, então, uma das principais razões de o discurso pedagógico tradicional se fazer tão presente no espaço escolar: ele ajuda a justificar o sistema de exclusão, na medida em que “convida” o estudante a responsabilizar-se pelo seu próprio “destino individual”, pelo seu próprio fracasso escolar, já que a Escola, “Universal” e “democrática”, oferece tudo àquilo que o sujeito necessitaria para ser “alguém na vida”. Daí a estudante Ka, no segundo recorte que analisamos, dizer: “[...] **vai pelo aluno! [...] Se você quer estudar, então vai e estuda**”.

Mas não é sempre que o D.P.E. é suficiente para explicar ou justificar a seleção-exclusão social que existe em nossa sociedade capitalista. Da mesma forma que a suposta universalidade da Educação é desmentida pela ocorrência constante do fracasso escolar, a promessa de sucesso, através da escolarização, passa a não ser cumprida a partir do instante que começa a existir um excedente de mão-de-obra capacitada no mercado de trabalho. Neste

ponto, estudar deixa de ser a garantia de ser alguém na vida. É este tipo de contradição que se manifesta neste outro recorte da entrevista da estudante J:

Pesquisador: pra você né, para que serve a escola?

J: É, a escola é um método de, da gente aprender né? Porque hoje em dia se a gente não tiver estudo num tem nada. Então, mais que a pessoa não queira, **a escola é o... melhor coisa, que a pessoa tem que ter. Né o estudo, se não a pessoa não é ninguém.**

Pesquisador: ninguém? Como assim, ninguém?

J: Na... não é ninguém! Porque hoje em dia pra entrar no mercado de trabalho tem que ter o estudo. Antes era pra ser lixeiro, tinha que ter a oitava série. **Hoje pro cê ter uma idéia, quem faz vestibular, quem tem... é... sabe, tem vestibular, já fez... curso, tem tudo, ta ganhando um salário mínimo hoje em dia. Entendeu?** Hoje até... daqui uns dias o povo ta exigindo o...o vestibular, entendeu? Aquela coisa. Antes era até a oitava série, agora eles tão exigindo praticamente o vestibular.

Neste recorte, apesar de o sujeito ocupar, predominantemente, uma posição ideológica da qual só se vislumbra coisas boas da Escola (pública), não sendo permitido, assim, dizer que esta instituição não vem cumprindo sua missão educativa e que, além disso, a escolarização não é garantia de um futuro melhor, é possível encontrar em sua fala elementos que contradizem essa ideologia.

A primeira coisa que destacamos neste recorte é a presença de hesitações, que segundo Nascimento e Chacon (2006) “[...] funcionam como marcas de momentos de tensão entre elementos lingüístico-discursivos”. De acordo com estes autores, o processo hesitativo pode ser um indicativo, tanto de uma contenção, quanto de uma abertura para a deriva do sentido.

Neste caso, em um primeiro momento, a presença de hesitações figura uma tentativa de o sujeito conter a deriva do seu próprio discurso. Ele vai buscar no interdiscurso, no grande Outro como afirmou Tfouni (2005), uma palavra, um enunciado (genérico), que lhe falta – “[...] **a escola é o... melhor coisa... que a pessoa tem que ter. Né, o estudo, se não a pessoa não é ninguém**”. Neste ponto, o sujeito identifica-se com um discurso que apresenta a Escola como veículo de ascensão social.

Logo em seguida, no entanto, quando é questionado sobre o sentido daquilo que enuncia, sobre o que é “ser ninguém”, o sujeito novamente hesita – “**Na... não é ninguém! [...] Hoje pro cê ter uma idéia, quem faz vestibular, quem tem... é... sabe, tem vestibular, já fez... curso, tem tudo, ta ganhando um salário mínimo hoje em dia. Entendeu?**”. Torna-se insustentável para ele, nesse ponto, manter-se naquela mesma posição, pois a ideologia que lhe é fornecida pelo genérico discursivo não dá conta da realidade contraditória que encontra no seu cotidiano: uma realidade social na qual existem pessoas que obtiveram o “estudo”, mas não conseguiram “melhorar” de vida.

A presença de hesitações, neste caso, figura uma abertura para a deriva, para o acontecimento discursivo. O sujeito encontra outros significantes (vestibular, cursos, salário mínimo) que lhe permitem deslocar para uma outra região do sentido, da qual se pode dizer, com outras palavras, algo como: “quem estuda, (também) é ninguém”, ou: “estudar não é garantia de ser alguém”. Desta forma, através de um processo significante inconsciente, o sujeito acha espaço para falar de suas questões e contrapor-se à lógica universal imposta pelo D.P.E., o que não significa, entretanto, “livrar-se” dos efeitos da ideologia.

7. CONCLUSÃO

A questão que desencadeou esta pesquisa, o estranhamento de um enunciado que se repetia com “naturalidade” na fala de alguns estudantes de Ensino Médio, lançou-nos ao encontro de outras questões muito complexas e controversas, como fracasso escolar, o discurso pedagógico e à luta de classes.

“Convidados” a interpretar, como qualquer sujeito falante, fomos buscar em diferentes regiões do interdiscurso algo que pudesse dar conta de nossa inquietação, pois, como afirma Tfouni (2005, p.131), é trabalho da ideologia “[...] fazer laço, estabelecer relações, ordenar, classificar, comparar, transformar este novo que perturba em algo sempre-já-lá [...]”. Mas, não foi sem algum cuidado que nos deixamos levar pelos caminhos do significante. Tivemos sempre em mente, o dispositivo teórico-analítico da Análise de discurso Pêuchetiana, o que nos permitiu um distanciamento necessário do objeto, suficiente para abordá-lo de forma a não tomar como evidente, como natural, àquilo que é sócio-historicamente construído.

O dispositivo teórico da AD permitiu-nos interpretar uma fala repetitiva, supostamente “descomprometida”, como um indício de um trabalho da ideologia sobre a língua. Neste caso, uma atividade discursiva regularizada pela presença de genéricos discursivos tais como: “tem que estudar para ser alguém na vida”, “toda escola é igual”, etc. Através desses genéricos, como vimos, reproduz-se um discurso que postula uma Educação Universal, sem falhas, e uma Escola “democrática” e “igualitária”, capaz de compensar todas as desigualdades sociais, e levar o sujeito a ser “alguém na vida”.

Em nossa articulação teórica, identificamos que essa ideologia é a mesma que se veicula através do D.P.E., um discurso de tipo autoritário que nega a impossibilidade de um saber sem falhas e uma educação “toda” (COHEN, 2006). É este o discurso dominante no

espaço da Escola pública brasileira. No entanto, como o modelo de educação postulado por ele nunca pode ser alcançado, pois existe sempre algo que falha em todo processo educativo, produz-se o sintoma “fracasso escolar”.

Para tentar dar conta deste sintoma, desta contradição, que desmente a suposta universalidade do modelo de educação difundido pelo D.P.E., construiu-se um discurso científico sobre o fracasso escolar, o qual responsabiliza o estudante pelos seus próprios desempenhos escolares. Assim, esse discurso reproduz e dá sustentação, ao mesmo tempo, a lógica da competência que se faz valer na divisão social do trabalho. Nessa lógica, se o sujeito fracassa na escola ele não irá obter sucesso social, e isto já se encontra previamente justificado, porque o fracasso escolar é um problema “individual”.

A lógica que encontramos nesse discurso aparece naturalizada em algumas falas dos estudantes, através dos genéricos discursivos. Essas fórmulas, como discutimos, podem constituir-se em uma “eficiente” forma de interpelação ideológica, pois fornecem ao sujeito um universal (ideológico), capaz de criar a ilusão de um universo “semanticamente estabilizado”. Daí, em muitos momentos, o sujeito identificar-se “sem maiores problemas” com a ideologia que o genérico lhe transmite.

Entretanto, essa estabilidade lógica é imaginária e pode desfazer-se a qualquer momento diante do acontecimento discursivo, permitindo, assim, o surgimento de outros sentidos (PÊCHEUX, 2000). Isto foi observado nesta pesquisa, quando os universais ideológicos veiculados pelos genéricos discursivos chocaram-se com as questões do sujeito e com determinadas contingências sócio-históricas que os desmentiam.

Identificamos, ainda, outro caso, no qual a introdução de um enunciado genérico na narrativa do sujeito lhe abriu uma nova perspectiva de interpretação. Ao recorrer ao interdiscurso sobre a questão do fracasso escolar, a estudante J, em função da ação do recalque inconsciente, encontrou uma outra explicação para as suas reprovações escolares.

Neste caso, o genérico discursivo permitiu que ela se deslocasse para uma outra região do sentido, podendo ser observado, aí, um ponto de resistência do sujeito à formação ideológica dominante no espaço escolar.

Esses pontos de resistência, entretanto, não devem ser compreendidos como lugares nos quais se pode “escapar” dos efeitos da ideologia. Como discutimos na sessão sobre os genéricos discursivos, o sujeito não escolhe aleatoriamente o que vai buscar no interdiscurso (TFOUNI, 2005). Suas escolhas são sempre mediadas pela ação do recalque e da ideologia.

Ressaltamos, por fim, que os genéricos discursivos não devem ser interpretados em si, isoladamente, pois, desta forma, cairíamos no mesmo erro daqueles que investigam o significado (exato) das palavras. É preciso investigar de que forma essas fórmulas, lingüísticas e ideológicas, são enunciadas, ou seja, como elas são introduzidas no discurso do próprio sujeito.

REFERÊNCIAS*

ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. In.: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. Tradução: José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 49-57.

ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. In: ŽIŽEK, S. (org.) **Um mapa da ideologia**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ANGELUCCI, C. B et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.1, p.51-72, abr. 2004.

ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In.: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (orgs.) **Para além do fracasso escolar**. 6ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

ASSOLINI, F. E. P. **Interpretação e Letramento: os pilares de sustentação da autoria**. Ribeirão Preto, 2003. 269 p. Tese (Doutorado em Ciências – Área Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

_____. **Pedagogia da Leitura Parafrástica**. Dissertação (Mestrado em Ciências – Área Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999.

BANDEIRA et al. Competência acadêmica de crianças do Ensino Fundamental: Características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. **Interação**, Curitiba, v. 10, p. 53-62, 2006.

CARRAHER, T. N.; CARRAHER, D. W.; SCHLIEMANN, A. D. Na vida dez; na escola zero: os contextos culturais da aprendizagem de matemática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.42, p.79-86, ago. 1982.

CARRAHER, T. N.; SCHLIEMANN, A. D. A adição e a subtração na escola: algoritmos ensinados e estratégias aprendidas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 64, p. 234-242, 1983.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Tradução: Bruno Magne Porto Alegre, ArtMed: 2000.

CHAUÍ, M. S. **O que é ideologia?** 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 125 p. (Coleção primeiros passos: 13).

COHEN, R. H. P. **A lógica do fracasso escolar: psicanálise & educação**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2006. 189 p.

_____. O traumático encontro com os outros da educação: a família, a escola e o Estado. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 16, p. 256-269, dez. 2004.

* De acordo com:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

COURTINE, J. J. O chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L (orgs.) **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, p. 15-23, 1999. (Coleção Ensaaios, n° 12).

DAMIANI, M. F. Discurso pedagógico e fracasso escolar. Ensaio. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, p. 457-478, 2006.

ESTAMIRA. Direção: Marcos Prado. Produção de Marcos Prado e José Padilha. Rio de Janeiro: Europa Filmes, 2004. 1DVD.

FREITAG, B. **Piaget: encontros e desencontros**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985. (Coleção Diagrama, 11).

FREUD, S. (1900) A interpretação dos sonhos. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. IV-V. ed. rev. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____. (1905) Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. VII. ed. rev. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____. (1919) O Estranho. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**, v. XVII. ed. rev. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição**. Tradução: Maria Betânia Amoroso; José Paulo Paes São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Cia. das Letras, 1991.

GIROUX, H. **Pedagogia Radical**. São Paulo: Cortez, 1983.

GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo. A análise do Discurso no lado da história. In: ORLANDI, E. P. (org.) **Gestos de leitura: da história no discurso**. Tradução: Bethânia S. C. Mariani et al. Campinas, Editora UNICAMP, 1997. p. 163-187.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **EDUDATABRASIL - Sistema de Estatísticas Educacionais: Eficiência e Rendimento Escolar**. Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2006. disponível em < <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>> Acesso em: 15 jun. 2007.

LACAN, J.(1957). A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: _____. **Escritos**. RJ: Jorge Zahar, 1998.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. A prática do confronto com a materialidade discursiva: um desafio. In: Guimarães, E.; Brum de Paula, M.R. (Org.). **Sentido e memória**. Campinas: Pontes, 2005, v. 1, p. 185-206.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso** - (re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MEDEIROS, C. P. A Disciplina Escolar: a (in)disciplina do dejejo. In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (orgs.) **Para além do fracasso escolar**. 6ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003

MILNER, J. C. O amor da língua. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. . Aprofundando A Discussão das Relações Entre Desnutrição, Fracasso Escolar e Merenda. Em Aberto, Brasília MEC / SEDIAE / INEP, v. 67, p. 33-56, 1995.

NASCIMENTO, J. C.; CHACON, L. Por uma visão discursiva do fenômeno da hesitação. **Alfa**, v. 50, n.1, p. 59-76, 2006.

NUTTI, J. Z. Concepções sobre as Possibilidades de Integração entre Saúde e Educação: um Estudo de Caso, 2000. Disponível em<<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=53>> Acesso em 25 mai. 2007.

ORLANDI, E P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2000.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**. 4. ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 1987.

_____. **A Linguagem e seu Funcionamento**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

PATTO, M. H S. Para uma Crítica da Razão Psicométrica. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n.1, p.47-62, 1997.

_____. A Criança Marginalizada Para os Piagetianos Brasileiros. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p. 3-11, 1984.

_____. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, n. 1/2, p. 107-121, 1992.

_____. Introdução à Psicologia Escolar. **São Paulo**: T.A.Queiroz, 1981.430p.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.;HAK, T. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Ed.UNICAMP, 1993. (Coleção Repertórios).

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (org.) **Gestos de leitura: da história no discurso**. Tradução: Bethânia S. C. Mariani et al. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1997b. p. 55-66.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. In: Žižek, S. (org.) **Um mapa da ideologia**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. pp. 143-152.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. Tradução: José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 49-57.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, SP: Unicamp, 1997a.

PÊCHEUX, M; GADET, F. A língua inatingível: o discurso na história da lingüística. Tradução: Bethânia Mariani; Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Causalidade e operações em Piaget. **Ciência e Filosofia**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-85, 1979.

SARGENTINI, V. M. O. A noção de formação discursiva: uma relação estreita com o corpus na análise do discurso. In: FERREIRA, M. C. L.; INDURKY, F; GRIGOLETO, E. et al. (Org.). **O campo da análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. Porto Alegre: Duplicado por DISC PRESS Comércio Fonográfico, 2005, v. 1.

SAWAYA, S. M. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, O. T. R.; REGO, T. C. (orgs.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

SERCOVICH, A. **El discurso, el psiquismo y el registro imaginário: ensayos semióticos**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1997. 93p.

SILVA, C. A. D.; BARROS, F.; HALPERN, S.; SILVA, L. A. D. De como a escola participa da exclusão social: trajetória de reprovação das crianças negras. In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (orgs.) **Para além do fracasso escolar**. 6ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

TFOUNI, F. E. V. **Slogan: Linguagem, sintoma e fetichização**. 2003. Tese. (Doutorado em letras e lingüística) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade do Estado de São Paulo, Araraquara, 2003.

TFOUNI, F. E.V.; TFOUNI, L.V. Entra burro; sai ladrão: o imaginário sobre a Escola materializado nos genéricos. **Linguagem em (Dis)curso**.v. 7, n. 2, p. 293-311, mai./ago., 2007.

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. Ed. rev. São Paulo: Cortez Editora, 2006. v. 1. 149 p.

_____. E não tem linhas tua palma: esquecer para poder lembrar. **Organon**, Porto Alegre-RS, v. 17, n. 35, p. 143-160, 2003.

_____. **Letramento e Alfabetização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 47).

_____. Letramento e autoria: uma proposta para contornar a questão da dicotomia oral/escrito. **Revista ANPOLL**, n. 18, p. 127-141, jan./jun. 2005.

_____. O dado como indício e a contextualização do(a) pesquisador(a) nos estudos sobre compreensão da linguagem. **D. E. L. T. A.** v. 8, n. 2, 1992

TFOUNI, L.V.; ASSOLINI, F. E. P.; SILVA, N. 2007. Fracasso e expulsão: produtos do discurso pedagógico escolar? Trabalho submetido à revista **Educação: Teoria e Prática**

TFOUNI, L. V.; PANTONI, R.V. Sobre a ideologia e o efeito de evidência na teoria da Análise do Discurso de linha francesa. **Achegas**, n. 25, set./out. 2005.

TFOUNI, L. V.; ROMANELLI, G.; ALVARES, A. M.; GARCIA, R. M. Afinal, Para Que Serve A Escola? Representação Feita Por Adultos Alfabetizados e Analfabetos. **Paidéia - Cadernos de Educação**, v. 4, p. 31-36, 1993.

ŽIŽEK, S. Como Marx inventou o sintoma? In: Žižek, S. (org.) **Um mapa da ideologia**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 297-331.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semi-estruturada

1. Dados pessoais

a) Nome

b) Idade

c) Série e grau de escolaridade

2. Para que serve a escola? Por que você estuda?

3. Como você acha que seria a sua vida se não frequentasse a escola?

4. Existe algo que você ache mais interessante na escola? O quê?

5. Qual o sentido que a palavra Educação tem para você?

6. Como você vê a sua escola? O que ela representa para você?

7. Você acha que o estudo vai ajudar você a encontrar um trabalho melhor? Por quê?

8. Alguém (da família, do trabalho) incentiva você a frequentar a escola?

ANEXOS

ANEXO A – Entrevistas transcritas

Primeira entrevista: J. A, 18 anos, 1º ano do Ensino Médio Noturno

Pesquisador: faz quantos anos que você já estuda?

J: que eu estudo? Praticamente tem...comecei vamos supô com uns sete anos né, hoje em dia entra com seis né, na escola, e tem por volta... de 12 anos.

Pesquisador: você se lembra quando foi? Em que ano você começou a estudar?

J: ai, não lembro.

Pesquisador: você já repetiu alguma série?

J: já, já repeti sim, a oitava e o primeiro.

Pesquisador: então você repetiu a oitava série e o primeiro ano...

J: isso.

Pesquisador: e por que você repetiu?

J: por que eu repeti? Ai, porque eu estuava, ou...é, assim,... mais foi prum pouco de dificuldade, porque dificuldade todo mundo tem, e trabalhar e estudar, aquela coisa, ai não tinha tempo, não tinha tempo pra estudar e entrava a dificuldade.

Pesquisador: você estudava a noite nesse período?

J: estudava a noite e trabalhava o dia inteiro.

Pesquisador: E... Essas dificuldades que você falou é, dificuldades de...

J: no caso é dificuldade de...Sabe assim? Dificuldade mental também é porque todo mundo tem. E não é toda matéria que a gente tem facilidade de aprender. E...e... e a dificuldade no... assim, chega uma prova, a gente num te tempo pra estudar, aquela coisa, e... Num te tempo pra estudar.

Pesquisador: pra você né, para que serve a escola?

J: É, a escola é um método de, da gente aprender né? Porque hoje em dia se a gente não tiver estudo num tem nada. Então, mais que a pessoa não queira, a escola é o... melhor coisa, que a pessoa tem que ter. Né o estudo, se não a pessoa não é ninguém.

Pesquisador: ninguém? Como assim? Ninguém?

J: na não é ninguém! porque hoje em dia pra entrar no mercado de trabalho tem que ter o estudo. Antes era pra ser lixeiro, tinha que ter a oitava série. Hoje pro cê ter uma idéia, quem faz vestibular, quem tem.....é... sabe, tem vestibular, já fez... curso, tem tudo, ta ganhando um salário mínimo hoje em dia. Entendeu? Hoje até... daqui uns dias o povo ta exigindo o...o vestibular, entendeu? Aquela coisa. Antes era até a oitava série, agora eles tão exigindo praticamente o vestibular.

Pesquisador: e você, o que você procura aqui na escola?

J: ai eu procuro melhorar né, nos meus estudos né; pra eu ser alguém na vida. E... pra mim aprender né, porque se eu...se eu....meus...eu ter meus filhos e depois eu falar: “ah eu não estudei”. Porque hoje em dia o...Os pais antigamente estuda até a quarta série, aquela coisa. E se eu não estudar e mostrar pros meus filhos que eu estudei, que eles também tem que estudar, e... O Brasil não vai pra frente. Então eu tem que dar a oportunidade, mostrar que a gente é capaz e que eles também vão ser capazes... de estudar e ser alguém na vida.

Pesquisador: você esta falando dos motivos que você acha importante para estar freqüentando a escola, mas como que você acha que seria, como seria a sua vida se você não freqüentasse a escola?

J: como seria?

Pesquisador: é, você vem na escola.

J: isto

Pesquisador: já esta estudando há algum tempo , esta fazendo o primeiro ano agora, e se você não

estudasse? Como você acha que seria a sua vida?

J: se eu não estudasse? Ah, ela seria uma vida mais difícil né. Porque, hoje em dia né, com...cum o que o mercado de trabalho oferece né. Então eu... (trecho incompreendido) que eu não seria ninguém né? Seria..... num saberia ler, nem escrever, nem assinar meu próprio nome, aquela coisa. Então a gente... num tem como explicar, porque... sei lá, nem imagino. Eu nem imagino. Seria uma vida, sei lá, totalmente estranha.

Pesquisador: existe alguma coisa, existe algo, que você acha mais interessante na escola?

J: ah...sim... os amigos né. Hoje em dia tem muita gente que... por mais que venha na escola vem pela amizade um pouco também né, as amizades ajuda. Tem gente que pensa em desistir... ah não! Ai tem os amigos lá, sabe assim? Que trabalha, que ta aqui na escola pra...ai pega e fala - “não, vamo estudar”, ou.... pra gente ser alguém na vida, pra mudar de vida. Então, o incentivo das pessoas também, dos amigos, ajuda.

Pesquisador: você acha que as pessoas vêm pra cá também para encontrar as amizades? Pra fazer as amizades?

J: na adolescência sim. Tem gente que vem pra...Tem aluno que vem por causa das amizades também... um pouco. – Ah vou lá porque eu vou encontrar fulano sabe? Um pouco vem por causa de interesse, dos amigos também. Assim, vou ver, encontrar um amigo, qualquer coisa, fazer bagunça né? Porque hoje em dia não tem escola que não tem aluno que faz bagunça.

Pesquisador: por que você acha que os alunos fazem bagunça?

J: Ai! Sempre tem lá no meio da turminha os que gosta de fazer graça, que gosta de aparecer. Acho Sei lá, acho que também tem que ter um... uma animação né, na sala de aula, ter... se não seria um... é, se não estudar só...copiando cinco horários...e... sem...sem nenhuma animação seria péssimo. É bão uma...uma...Uma diversão de vez enquanto, no horário certo, aquela coisa.

Pesquisador: você falou copiar, cinco horários, como é que você acha que são as aulas, como você vê as aulas que tem aqui? Nessa escola ou noutras que você tenha estudado?

J: olha, as aulas tem sido... té... té interessantes. Té interessantes...A gente vai, aprende né, o professor ta li explicando. Ta até melhor, porque eu estudava de manhã... de manhã um... um horário difícil porque... assim... eles pegam muito o... o estudo vai muito a frente, e a noite já não é, o estudo mais leve, entendeu? Aquela coisa. Não é aquela coisa pesada. É um estudo que... entra na mente da gente... por mais que é difícil, mais entra. A gente estudando bastante entra.

Pesquisador: de manhã você acha que é diferente?

J: É! o...o tipo assim: de manhã o estudo é mais... reforçado, sei lá, mais pesado... umas coisas... é as mesmas coisas? É, mas parece que é diferente. Sabe? Parece que pega alguma coisa mais pesada, uma aula mais....as matérias, sei lá... são diferentes, mas a gente vai ver são as mesmas, mais... que é bem reforçado de manhã.

Pesquisador: qual o sentido que a palavra “educação” tem pra você? O que significa essa palavra pra você, Educação?

J: educação? É um modo de educar né. Um modo... como se diz?... de educar mesmo! Sem educação... tanto educação disciplina como... a educação assim... dentro de casa, aquela coisa, tem que ter uma educação, uma...uma...um modo de ser educado né, tamém, tem um modo de educar...

Pesquisador: pois é, mas assim...esse educado que você esta falando né....

J: educado no modo da pessoa, a pessoa ser educada, e o modo da educação da escola, entendeu? Porque eles estão aqui pra nos... educar, nos ensinar... É isso educação... eles falam que pra... mostrar né? As matérias.... Ta nos educando ali... nos mostrando uma certa educação... e os estudos.

- Pesquisador:** você trabalha?
- J:** trabalho
- Pesquisador:** você trabalha com que?
- J:** eu trabalho numa empresa de produtos de limpeza, de recepcionista.
- Pesquisador:** e o que você pensa sobre o seu trabalho? Sobre o que você faz?
- J:** Ah, um trabalho legal! [pausa] Um trabalho... tranquilo... um trabalho que eu gostei, um trabalho que eu gosto. Tem pouco tempo mais é um trabalho que eu gosto.
- Pesquisador:** você trabalha o dia inteiro?
- J:** o dia inteiro
- Pesquisador:** e você acha que o estudo, a educação, vai ajudar você encontrar um trabalho melhor?
- J:** vai... encontra. Igual: se, se eu tivé numa entrevista... ta lá, tem um que tem o terceiro colegial completo... o outro ta cursando o terceiro colegial... vamo supor: ta cursando o ensino médio, que é de primeiro a terceiro colégio... terceiro colegial né...Se ta au... tem uma pessoa que tem o colegial completo...ele vai entrar na frente porque ele já tem completo. Então ajuda.
- Pesquisador:** por que você acha que ajuda? Por que você acha que a educação ajuda uma pessoa a encontrar um trabalho que você considera melhor?
- J:** ai assim, que a educação ajuda?
- Pesquisador:** é..assim, se você acha... você disse que acha que se você estudar né, se você estiver estudando você pode encontrar um trabalho melhor. Por que você acha que isso acontece?
- J:** por que que eu acho? Porque é assim... Porque o mercado de trabalho exige né... Pessoas qualificadas, tanto com um curso, como na escola. Igual, quando eu fui entrar no meu serviço o... primeira coisa que eles me perguntaram... – Ta estudando? Porque eles não vão pegar ninguém que num esteja estudando, a não ser que já terminou o terceiro colegial. É... o mercado de trabalho exige hoje em dia a...um... a educação da escola. Tem que ter... a escola é um... tipo... é o complementar do trabalho. Entendeu, porque é um... uma coisa a mais que você adquiriu na vida né. Uma coisa a mais...a escola.
- Pesquisador:** tem alguma pessoa, da sua família, do seu trabalho, alguma pessoa que você conhece que incentiva você estudar? Incentiva você freqüentar a escola?
- J:** que me incentiva?
- Pesquisador:** É... Tem alguém que te incentiva a estar estudando mais, ou estar freqüentando a escola?
- J:** tem, tem a minha mãe, meu pai. Tão sempre me incentivando... que eu tem que estudar mesmo, que eu tem que fazer um vestibular. Meus amigos mesmo lá do meu serviço, eles já fala – Diquim se tem que estudar, que o cê num estudar... se nunca vai arrumar um emprego melhor. Eles me incentiva muito. – Oh! Estuda mesmo, faz um vestibular, faz um cursinho...cê puder ter coisa melhor na vida, pro cê subir na vida.
- Pesquisador:** subir? Como assim, subir?
- J:** assim, subir na vida...igual assim, hoje em dia eu posso tar ganhando um salário mínimo... se eu tem o meu estudo, tem meus cursos ou um vestibular, uma faculdade..vamos supor... eu vou ganhar mais, vou ganhar um...uma coisa a mais, posso ter uma casa, com o salário que eu ganhar entendeu? Garantir minha vida... uma vida melhor né? no futuro.
- Pesquisador:** O que você acha de ter alguém, que te dê esse apoio, de ter essas pessoas te apoiando?
- J:** O apoio das pessoas é bom, porque... ta ali, as vezes as pessoas tão desanimadas... – ah eu não sei se eu vou, ando muito cansada. Ai o incentivo das pessoas, ela nos ajuda sabe? Ta ali nos... a pessoa ta ali nos incentivando, falando – não , vai, que se vai melhorar, aquela coisa... ai... dá... vai dando um animo na gente, a gente vem. Ai...

penso no futuro né “– É verdade, eu tem que estudar mesmo, tem que enfrentar uma faculdade, um cursinho, pra ser alguém na vida.

Pesquisador: o que você pensa, assim, desse futuro, essas possibilidades que vem pela frente ai né? Igual: você falou – vestibular, emprego melhor, o que você pensa? O que você imagina desse futuro?

J: ai...eu, eu pretendo um futuro.....pra mim, eu quero ter um futuro melhor, sabe assim? Hoje em dia, sabe? Antigamente...que é assim: minha mãe, ela estudou até a quarta série. Não tem completo. Então, o que ela tem hoje? Ela não planejou o futuro dela, ela não tem nada. Entendeu, ela não tem um emprego bom, num tem é... hoje ela é mãe solteira de cinco filhos. Eu não vou querer isso pra mim, eu vou querer uma coisa melhor pra mim. Se eu for ter cinco filhos, mas que eu tenha cinco filhos com um emprego bão, te minha casa, meus...meu carro, entendeu! Aquela coisa melhor pra mim. Se entende, assim? Uma coisa melhor. Que a gente numnum é para, tipo assim, minha mãe é mãe de cinco filhos solteira eu também tem que ser, mãe de cinco filhos solteira. Ah, eu quero o melhor pra mim, pro meus filhos também. Acho que é isso, eu planejo um futuro melhor pra mim, pra minha família.

Pesquisador: tem mais alguma coisa que você gostaria de estar falando? As minas perguntas terminaram. Tem alguma coisa que você gostaria de falar sobre a escola, sobre a educação, que você ache importante?

J: ah, uma coisa legal que eu achei foi... esse projeto né, que o governo lançou né. Do EJA.

Pesquisador: EJA?

J: isso, é que nos estamos fazendo. Igual, esse ano a gente vai fazer primeiro colegial e o ano que vem faz o segundo e o terceiro, pra ajudar a acelerar o andamento do ensino. Ai eu achei legal, uma coisa bem legal. Hoje pra quem trabalha, assim, sabe? Fazer... terminar tudo, num te que enfrentar os três anos seguidos. Adiantou bastante. Pra quem ta atrasado tamém... Pra quem parou de estudar vinte e um anos atrás...que já... na sala tem pessoas que já tem um tempo que parou de estudar. Eu acho legal o que o governo fez.

Pesquisador: você falou enfrentar, como assim enfrentar os três anos?

J: três anos! tipo assim: estudando, trabalhando, entendeu? É cansativo porque... de que adianta estudar um ano ai... no...nossa, foi tal assim, ai o ano que vem... ah, eu não vou... começa a estuda, parou. Entendeu? Então é um incentivo que o governo ta dando, entendeu? Cê vai estudar esse ano primeiro... o ano que vem se estuda o segundo terceiro, cê acabou já, entendeu?

Pesquisador: você acha que assim as pessoas estudam mais, ou tem mais perspectivas?

J: tem, tem... de termina né, ai... terminando ai já... Pra quem pensa em fazer faculdade, tudo, é um incentivo.

F: e você pensa em fazer uma faculdade?

J: Ai eu penso, só que eu num sei do que eu quero fazer não. Nem, nem imagino. Eu quero... enfrentar a faculdade, mas num sei pra quê.

Pesquisador: ta bom, muito obrigado por ter participado da entrevista.

Segunda entrevista: Ro, 28 anos, 1º ano do Ensino Médio Noturno

Pesquisador: você sempre estudou aqui na escola?

Ro: não, eu parei de estudar faz uns sete anos, seis anos por ai...ai eu voltei a estudar esse ano. Que...sobre a escola assim eu não posso falar muito porque...é só tem quatro meses que eu conheço a escola, assim, eu moro no Santa Luzia né...sempre...eu conheço a escola desde quando fez né, tipo assim: eu passo aqui em frente, passava de

ônibus né, passo...tão que é... caminho né. E...conheço só assim...eu conhecia... só de passagem. Ai eu, esse ano né, de 2007 que eu to ...

Pesquisador: você falou que ficou seis, sete anos sem estudar

Ro: sem estudar

Pesquisador: e por que você parou?

Ro: eu parei...vixe...vários motivos...que...primeiro eu fui pro quartel né, e não tinha concluído o segundo grau. Ai, eu parei com estudos e fui...pro quartel. Ai terminando o quartel... eu sai do quartel, ai...eu fui arrumar emprego, ce ta entendendo? Ai eu fui volta a estudar, arrumei um emprego a noite, num dava pra estudar né...nem de manhã porque num...o meu trabalho é de garçom, ai eu num dava, num batia os horários. Eu tinha que ta lá cinco horas da tarde e saia de lá três horas da manhã, então pra mim ta acordado sete horas ficava muito...num tava dando. Daí eu fui, casei...tão...ai eu fui tomando outros rumos. Daí, eu falei assim: “nossa, eu...e eu sem...eu fui pra esse lado dessa profissão, ta entendendo?”

Pesquisador: você é garçom?

Ro: eu sou garçom. E, então, é... esse serviço tem mais é a noite. Então, e...como tem mais a noite, se...se já deve ter saído, se fica até de madrugada se...se ta entendendo, quando a gente sai. Então a gente ta ali, até de madrugada, tão, quando no outro dia pega...e, e...o ano inteiro ce ta entendendo, na escola? Algum dia assim ce ainda vai, mas o ano inteiro o ce num vai. Muito puxado. Ai, eu consegui um serviço num hotel, café da manhã, de garçom também, onde que eu voltei a estudar. Ai eu to com tempo livre a noite né...

Pesquisador: agora você só trabalha...

Ro: trabalho durante o dia, das sete horas da manhã até as três e meia.

Pesquisador: e, antes de você parar, você teve alguma repetição, você repetiu algum ano antes...

Ro: eu repeti. Eu repeti a primeira série, uma vez. Repeti a segunda série outra vez, segunda vez. Não, uma vez também

Pesquisador: segunda série do Ensino fundamental?

Ro: fundamental. E depois...na quinta série eu repeti, num sei quantas vezes, umas três. Só brincando, molecagem né. Ai, depois...eu parei na sétima né. Ai na sétima eu peguei e...um...fui pro quartel, foi a época que eu fui pro quartel. Ai depois que eu voltei pra mim terminar.

Pesquisador: terminar?

Ro: tem que terminar, todos...os estudo né. Eu fui, trabalhei ah...numa empresa né, onde que dava pra mim estudar. Ai eu...tinha que estudar de manhã, ai eu tive que paga um... a escola né, uma escola particular né, paguei. Ai eu estudava das onze...das sete até as onze, lá eu terminava até cedo, meia noite assim. Ai, eu fui terminei o ensino médio, lá. Primeiro, segundo...ah o...a quarta, a quinta, a se... até a oitava né, se terminava ele. Depois que eu terminei ai eu num voltei mais. Vou volta esse ano. Isso foi em 2001, 2000. 2001.

Pesquisador: e por que você acha que você repetiu essas séries que você me contou ai?

Ro: olha, eu acho que...tipo assim: primeiro é...o ano...eu, a primeira série né...do ensino fundamental, eu num lembro muitas coisas não sabe? E... sei lá. Eu sou assim...era uma pessoa assim, muita coisa me tirava a atenção ce ta entendendo? Eu ficava assim voando...sei lá, acho porque a sala se assim muito cheia, uma coisa assim, ai depois no quando...foi reprovado e minha mãe fico...e...e...chamo atenção, falo pro professor óh tal, coloca ele na frente, acode ai, e tal, eu fui passei, ta entendendo? Ai depois, no segundo também de novo. Do mesmo jeito, ai...colocou com professora forte lá...eu peguei fui passei.

Pesquisador: forte?

Ro: é

Pesquisador: o que é forte?

Ro: sim, ela...num deixava eu...é fica brincando, fica conversando, ce ta entendendo? Ficava me chamando atenção toda hora. “ou ta, corda ai vamo fazer o negócio e tal, escreve.” Ce ta entendendo? Num deixo a vontade assim, fácil de avançar. Mais esse pedido da minha mãe né. Ai, agora na, na terceira série eu já comecei acordá um pouco e fui. Ai quando chegou na quinta série eu...ai eu comecei molecá, ai eu andei com uns cara ai...assim, eu comecei a bagunçar mesmo, i na escola só pra namorá, pra brincá... só fazer amizade, tipo assim, ti...estudar mesmo num ia.

Pesquisador: você tem noção assim, de quantos anos você estudou na escola? Se for para contar desde que você começou a estudar.

Ro: quantos anos?

Pesquisador: é, quantos anos você frequentou a escola? Você começou em que ano, tem noção?

Ro: não, num tenho não. Quantos anos eu tinha né?

Pesquisador: é, quantos anos você tinha ou em que ano você começou a estudar.

Ro: não, num lembro não.

[Trecho não transcrito]

Pesquisador: na sua opinião, para que serve a escola?

Ro: oh...a escola serve para ensinar viu. Na...assim...é, a gente sobreviver se ta entendendo, que...tipo assim, a gente precisa de saber lê, pra... ler cartaz, lê...placa na rua, lê livro, lê jornal pro ce ficar bem informado. Então, a escola ta ali pra te ensinar a ler, pro ce desenvolvê certo? E tem também...é...é...no nosso dia a dia tem, a matemática . se ta entendendo? Ajuda a gente a desenvolver. Então... tem a história do passado, ce ta entendendo? Tem...tem a física, tem a química que ta no nosso dia a dia se...entendendo, ta nas coisa que a gente come, que a gente bebe, que a gente veste. Ta tudo isso. Que a gente usa. Então o acha...muito importante, mas só que eu fui cai a ficha e isso já era...agora pra falar a verdade...esse ano. Voltei a estuda, tal e...escola... tipo assim...a escola que eu falo é, dos ensino, da escola! Certo? E...sim, ela serve pra você ter uma profissão, pra você trabalha, ce ta entendendo? Que sem estudo o ce num vai arrumar uma coisa muito boa. Tudo isso.

Pesquisador: você voltou a estudar agora né, a pouco tempo, você esta me contando, porque você voltou então? Por que você acha que voltou a estudar? Por que você procurou a escola de novo?

Ro: eu...duas coisa que eu voltei a estudar. Primeiro que eu tem umas dificuldades. Certo, em português. E...já to me saindo bem já, to vendo minha progressão, minha evolução, sobre isso, e... mais ainda, pelo fato de...é...procurá melhorar assim a minha vida financeira sabe, eu quero mudar de cargo...(incompreensível) quero faze um curso superior, quer fazer um, um... qualquer coisa. Pra mim, um...pra aumentar meu salário, ce ta entendendo? E...sem o segundo grau, eu num...consigo, fazer, se ta entendendo, nem um tipo de, de...de...algum curso técnico, ce ta entendendo? Pra você fazer um curso técnico se tem que ter o segundo grau. É a onde que... você vai melhorar é ai.

Pesquisador: melhorar?

Ro: sua vida financeira, sua vida...tudo, melhora em tudo.

Pesquisador: você acha que estudar vai melhorar a sua vida?

Ro: vai.... So ce fala assim...oha eu...to precisando dum, dum funcionário ali, tal, mas tem que ter o segundo grau completo...ce já desanima, ce nim num vai lá. Ce nem num vai! ce...não, num da pra mim não. Ah, já tem dificuldade, tal, ainda... não, num da pra mim não, ce pensa assim sabe, te....deixa preso, assim....agora não, ce já deixa se, tipo assim, livre, assim, o que ce vai se arrisca, ce ta entendendo?

Pesquisador: você falou pra mim o que você acha importante na escola, o que você pensa sobre a

escola, é...você acabou de voltar né, mas como que você acha que seria sua vida se você não freqüentasse a escola? No seu caso se você não tivesse voltado a freqüentar a escolar?

Ro: né o que...acabei de falar, é que se eu não tivesse voltado a escola, eu não teria...é...é...(incompreensível), teria, ficaria preso, na onde que eu to, ce ta entendendo? Num teria vontade...nem coragem de...vontade eu teria, mas num teria coragem de, de enfrentar o mundo, tipo assim, ce ta entendendo? Arrumando outro emprego, é... indo além deu, da, da, das coisa que eu...que eu penso. Que eu preciso, ta entendendo?

Pesquisador: existe algo que você acha mais interessante na escola? Alguma coisa que você acha mais interessante?

Ro: que que é mais interessante?

Pesquisador: é, existe alguma coisa que você ache mais interessante, na escola?

Ro: eu num acho não, eu acho todas as coisas né, que tem na escola ta no mesmo patamar, no mesmo nível, num tem na...nenhum que é mais interessante...pra mim num tem.

Pesquisador: eu falo assim, se tem alguma atividade, se tem alguma coisa aqui dentro que você destacaria assim, se você acha que te incentiva mais a estar vindo aqui, entendeu?

Ro: ah, só o ensino mesmo.

Pesquisador: qual o sentido que a palavra educação tem pra voce? O que significa educação para voce?

Ro: ixe, a educação...é complicado viu. Pra mim acho que ela tem vários sentidos, que a gente mais escuta de educação, o sentido, é que a pessoa ser educada mesmo. Pessoa, é...saber ouvir...é, saber falar, tipo assim, não fica atravessando as outras pessoas, ce ta entendendo? Fica falando auto demais, fala gritando, é...fala qualquer coisa, gíria, palavão, tal. Tão...ce já vê assim que a pessoa meio...sem educação. Por ai, ce ta entendendo? Pessoa fala não, ce ta insistindo...assim, essa pessoa não me serve não. Mas sim, vai lá, (incompreensível).....esse é um tipo de educação, que eu penso.

Pesquisador: têm outros?

Pausa

Pesquisador: eu falo assim , que você falou que tem vários sentidos; esse é o que voce...

Ro: é o mais popular né, que é esse. Esse é o mais popular.

Pesquisador: você acha que o estudo vai ajudar você a encontrar um trabalho melhor?

Ro: vai, certeza. Que eu vou correr atrás, eu vo...eu to aqui pra isso. To aqui pra mim...desempenhá uma outra profissão, um...trabalhá, ganhá mais.

Pesquisador: por que você acha que isto vai acontecer? Se você estudar você vai arrumar um emprego melhor?

Ro: porque...hoje em dia o mercado não...dá chance pra pessoa que não ta estudando, que não estuda. Se eu chega lá...assim, eu quero fazer um...um curso te...de enfermagem. “ce tem segundo grau? Não não tem..não não pode fazer.” Ta entendendo? Tão onde que vai abrindo...as portas. (incompreensível).

Pesquisador: tem alguém na sua família, ou no seu trabalho, ou alguma outra pessoa que você conheça que te incentiva a freqüentar a escola, te incentiva a estudar?

Ro: ah, minha esposa, ela me ajuda. Ela me incentiva. Eu vejo exemplos de pessoas que estudou, que passou no vestibular, pela ufu, meu cunhado por exemplo. E, colegas também, tão tudo, fico olhando..tiro o incentivo deles.

Pesquisador: eu não perguntei né, você é casado, tem filhos?

Ro: tem dois filhos.

Pesquisador: já estudam também?

Ro: tão estudando. O mais velho, eu tem...um de sete anos outro de seis. Mais velho ta na segunda série e o mais novo ta fazendo o pré. De seis anos.

- Pesquisador:** o que voce acha disto? De ter essas pessoas te incentivando, o que voce acha, o que voce pensa sobre...né?
- Ro:** eu acho bonito. Eu acho que eles tão certo...que a gente tem que estudar mesmo, que eles tem...é...assim, eles tem um...uma vida social bacana sabe? (incompreensível) graças aos estudos deles.
- Pesquisador:** você acha que o estudo que essas pessoas tem oferece uma vida social melhor? Como assim?
- Ro:** com certeza, umas pessoas comunicativas, pessoa que estuda. Não é uma pessoa ignorante, fechada ce ta entendendo? É...então ce já vê a diferença nessas coisas...pro...são, assim, por dentro de tudo. se tive...Se toca um assunto sobre alguma revista, algum jornal...um..fale por dentro, ta falando, se fo da historia ta falando. Ce ta entendendo?
- Pesquisador:** as perguntas que eu tinha que fazer são essas. Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar sobre a escola, sobre a educação? As vezes eu não perguntei alguma coisa que você acha importante estar falando?
- Ro:** ainda eu tava comentando ali né. Falei assim não, se ele for perguntar sobre a escola, sobre a educação da escola, o que que eu posso falar... num é muita coisa porque... só tem quatro meses que eu conheço a escola, o ensino da escola né. Então, o que que eu posso falar? Pouca coisa né, ai..igual, tem gente que já estudou aqui de manhã, que estudou a noite, que estudou...muito tempo aqui. Eu, eu to gostando de ta estudando, to aprendendo..né. eu acho que se o ensino fosse ruim eu não taria aprendendo. Tão...eu num tem nada a questioná não, ta muito...ta bão...as pessoas...igual na minha sala tem muita pessoa...já...é...senhoras, maioria já é casada, tem família, então, é...todo mundo trabalha, vem...pra escola, não tamo aqui pra brincá, então...ali ta tudo aprendendo, (incompreensível)...conversa com um, tal, ta todo mundo gostando, mas eu acho assim, se fosse um...que a gente ta fazendo o EJA né...assim...
- Pesquisador:** o eja é...sua colega me falou que é um projeto que faz o primeiro e depois o segundo e o terceiro?
- Ro:** isso, é tipo um supletivo né, só que agora chama EJA. Então, é uma coisa bem básica e...então ce pensa assim: ai num vai aprender, não é verdade, ce aprende. Tira bastante proveito. Pouco dá pro ce usar no dia a dia, ce for... fazer um concurso, ce (incompreensível)...sai até bem.

Terceira entrevista: R, 18 anos, 2º ano do Ensino Médio Noturno

- Pesquisador:** É... Qto tempo que cê já estuda? Que cê já frequenta a escola?
- R** Eu comecei no jardim. Aí como na escola meu pai me colocou um ano atrasado. Pq não podia... Pq eu faço aniversário em maio e eles falou que era mais era mais pra esperar um ano preu num entrar com seis anos na escola. eu fiz o jardim, pré, primeira, segunda... eu tinha um problema de fala... aí eu acabei que repetindo a segunda. Aí eu fiz a segunda de novo, terceira, quarta, quinta, sexta, sétima, oitava, primeiro, segundo... que to repetindo o segundo... esse ano. Na segunda série eu bombei pq eu tinha problema de fala. Fiquei na fonoaudiologia mais ou menos uns dois anos e meio... também... aprender a falar mais certo.
- Pesquisador:** Problema de fala...
- R** ... que eu não sabia falar. Do jeito que eu falava eu escrevia...eu não... minha letra... tipo... eu não falava 'pra' essas palavra... do jeito que eu já falava eu já escrevia. Eu não... sabia falar muito bem.
- Pesquisador:** e... no segundo ano do ensino médio... pq cê repetiu?
- R** Esse segundo agora?
- Pesquisador:** É

R Ah, é... acabou que... eu trab...trab... comecei a trabalhar no segundo no começo do ano... aí... Aí me prejudicou um pouco. Só que aí eu saí desse serviço aí mais no final do ano... aí eu entrei num... eu tô nele até hoje nesse serviço... no posto.

Pesquisador: Cê trabalha no posto...

R Sou frentista. Eu ainda to nele. Aí eu saí daqui eu já vou trabalhar. Chego tarde em casa aí eu só vou dormir e voltar... eu não tinha tempo de fazer os dever... os dever de casa... aí eu acabo fico sem fazer... aí o ano passado isso me prejudicou... um pouco.

Pesquisador: E esse ano cê continua trabalhando nesse mesmo jeito?

R É... só que agora eu já associei mais... eu já tô... apertando mais, mas to fazendo tudo.

Pesquisador: Umrum. E cê só trabalha nesse emprego?

R Só

Pesquisador: Hum... huum... quanto tempo...tá... é... por quê que você frequênta a escola?

R Igual... eu quero.... eu quero.... é... cursar para administração... eu... eu vou prestar vestibular também eu tenho que ter o segundo... quero seguir... pra mim cursar administração.

Pesquisador: Cê quer fazer faculdade de administração?

R Exato

Pesquisador: e... mas e... por quê que cê é... vamo dizer assim... pra que cê acha que serve a escola?

R Escola?

Pesquisador: É... pra que que serve uma escola?

R Passar um conhecimento.

Pesquisador: Conhecimento que cê fala...

R Que vai usar no dia a dia... Sabe que.. que tem umas matéria também que... aprofunda tanto, tanto na matéria, que acaba que num passa o básico que vai usar no dia a dia... só um conteúdo muito.... muita coisa que não vai usar. Bom, igual é... química usa... eles passa toda... a tabela periódica inteira pra memorizar, memorizar aquilo é... praticamente impossível. Aí tem que sabe ela inteirinha.

Pesquisador: Que que cê acha disso?

R ai, que eu... eu num dô conta de memorizar ela...eu... só tento.

Pesquisador: Mas eu falo assim, que que cê acha de... ter que memorizar ela

R Igual... num vai ser preciso memorizar ela se fosse só estudar ela, só passar por ela era mais fácil.

Pesquisador: Hum. E.. como cê acha que seria sua vida se cê não frequêntasse a escola?

R Se eu não frequêntasse a escola?

Pesquisador: É

[PAUSA DE 10 SEGUNDOS]

Pesquisador: Falo assim... né... cê me contou né... que já faz alguns anos que cê estuda, que tá aqui, trabalha, mas.. pensando na escola, né... comê que cê acha que seria sua vida né... sua vida na sociedade, sua vida de modo geral se cê não frequêntasse a escola, se cê não estudasse?

R É... de certa forma eu ficaria meio perdido. Pq... pq aqui eu aprendo mta coisa que eu já uso mesmo no meu serviço lá... o conhecimento que eu já uso aqui, mta coisa.

Pesquisador: É... existe alguma coisa, ou algo que cê acha mais interessante na escola?

R Na escola? ou no teor da matéria?

Pesquisador: Na escola. Cê vem pra escola... tem alguma coisa aqui que cê acha mais interessante? Aqui ou em outra escola que cê... Cê estudou em outra escola ou só nessa?

R Eu estudei em outra escola.

Pesquisador: Então... Qual que é ... na escola de modo geral tem alguma coisa que cê acha mais interessante?

R Ai, eu pratico esporte, né... aí, eu jogo... não tem educação física este ano pro segundo colegial, aí a aula assim, que eu falo que eu mais gostava era educação física porque é eu tempo que eu tenho pra praticar esporte. Mas aí, Num tem aí fica... fico como... igual, eu lá eu prefiro estudar química, matemática e física, que é conta, agora, eu... teoria eu não sou muito baum não porque sou ruim pra ler... memória ... que eles fala que é só decoreba. História, geografia, né... aí eu... não sou muito baum não.

Pesquisador: Quem que fala?

R Todos os alunos.

Pesquisador: E os professores? Que que eles falam?

R Ó os professores... tem um professor que desde quando eu estudo com ele é... ele passa trinta perguntas no começo da etapa e estuda as trinta pergunta o resto do bimestre... geografia.

Pesquisador: É... [pausa de 10 segundos]Qual o sentido que a palavra 'educação' tem pra cê?

R Educação?

[pausa de 10 segundos]

Pesquisador: É... assim... se fosse pra alguém te perguntar né... a sua opinião: "o que que é educação?" o que que cê iria responder?

R O quê que é educação?[pausa de 6 segundos] Ixa! Aí pegou.

Pesquisador: Cê pode assim... responder o que cê pensa mesmo. Hum... Eu to querendo realmente saber o quê que cê acha... O quê que quando cê escuta esta palavra educação, né, quando cê escuta na televisão, quando alguém te fala...

R É um direito que todo mundo tem de aprender... conhecimento, alguma coisa assim?

Pesquisador: Não eu não tô querendo dizer que tem alguma resposta certa, eu tô querendo saber realmente o quê que cê acha. Tantas pessoas falam sobre educação, né... o quê que é se for... se fosse pra cê definir o que que é educação, o que que ce definiria? A partir do que cê já... as experiências que cê já teve, assim, o que cê já escutou.. que cê já conversou.

R Tem que ter pra num ficar pra trás. Porque... muita gente fala que... sem o estudo... é se fica pra trás... se não ruma um emprego baum... mais ou menos uma coisa assim.

Pesquisador: O quê que é pra trás?

R É... quem estuda arruma um emprego melhor. Agora quem num estuda acaba ficando cum serviço mais ruim...

Pesquisador: e... é... nesse sentido... é... você acha que o estudo, né... a educação... pode ajudar você – você – a conseguir um emprego melhor?

R Pode.

Pesquisador: Cê acha então que... pode te ajudar neste sentido?

R Pode.

Pesquisador: Hum... uma coisa assim, que eu gostaria de saber, assim, você falando 'ficar pra trás, né', por que que você acha que isto acontece?

R Porque as empresas quer sempre os melhores, sempre os que tem mais conhecimento, mais profissionalismo... sempre os melhores.

Pesquisador: É... Existe alguém, alguma pessoa... da sua família, é... ou do seu trabalho, ou qualquer pessoa que cê conheça assim, né, que tenha mais contato, que incentiva você a freqüentar a escola?

- R** Incentiva. Meu pai e minha mãe. Incentiva
- Pesquisador:** O quê que você acha disto?
- R** Ai, eles quer um futuro melhor pra mim né. Porque... meu pai ele trabalha no mesmo emprego que eu... ele é frentista também. Minha mãe é dona de casa. Aí eles fala pra mim estudar...
- Pesquisador:** Pra...
- R** Pra mim sair do serviço que eu já tou pra pegar um melhor, formar porque eu quero formar pra administração.
- Pesquisador:** Por que que você quer cursar uma faculdade?
- R** Pra administração?
- Pesquisador:** É
- R** Ai, que eu ... igual... eu ... meu primo também cursou pra administração aí já ... sempre trabalhou de gerente de banco, agora ele já formou, meu tio também... aí eu também quero cursar pra administração.
- Pesquisador:** Arram. É... pensando assim, né sobre a questão do ensino, das pessoas que têm estudo, as pessoas que frequentam a escola, as pessoas que cursam a universidade, o que que você pensa a respeito disso, assim, né ... qual que é pra você assim a importância de estudar?
- R** Estudar?
- Pesquisador:** Falo assim... é... qual que é assim, você fala assim 'tem que estudar, pra não ficar pra trás'...
- R** Pra aprender.
- Pesquisador:** Aprender...
- R** Aprender o que tá sendo estudado...o que tá sendo...
- Pesquisador:** Umm. Tá. As perguntas que eu trouxe, são essas aqui, né... que eu te fiz... é... mas, tem alguma coisa que você gostaria de falar, né... sobre a escola ou sobre a educação? Alguma coisa que você pensa a respeito da escola, da educação, que você queira me falar... às vezes as perguntas que eu fiz... tem alguma coisa que você acha mais interessante tá completando, tá falando alguma coisa?
- R** Não. Da escola... da escola não.
- Pesquisador:** E sobre a educação, sobre o mundo do trabalho?
- R** Do trabalho, quer ... sempre os melhores né.
- Pesquisador:** Quer sempre os melhores?
- R** É os que.. é...
- Pesquisador:** O que que você acha que é...
- R** A empresa procura o mais qualificado.
- Pesquisador:** Você falou os melhores. O que que é o melhor pra você?
- R** Se chegar numa empresa um cara que é formado procurando emprego e um que não é... eles vai... eles pega o formado. Porque ele teve o estudo.
- Pesquisador:** Hum. Ter o estudo é algo importante?
- R** É. Muito.
- Pesquisador:** Mas por que? É isso que eu não to entendendo. Por que que...
- R** Porque senão a empresa não iria contratar ele.
- Pesquisador:** Tá bom então. Só isso.

Quarta entrevista: K, 18 anos, 2º ano do Ensino Médio Noturno

- Pesquisador:** É... faz quanto tempo que você estuda?
- K** Quanto tempo?
- Pesquisador:** É. Quantos anos que você já frequenta a escola? Desde que você começou a estudar?

- K** Que eu comecei a estudar... na primeira série... [pausa de 10 segundos]. Tem cinco? Dez anos né...
- Pesquisador:** Num sei. Você é... já repetiu algum ano?
- K** Já. Três anos.
- Pesquisador:** Você repetiu três anos?
- K** Umrum.
- Pesquisador:** Quais séries que você repetiu?
- K** Terceira. Só a terceira.
- Pesquisador:** Terceira série?
- K** Arram
- Pesquisador:** Do ensino fundamental?
- K** Umrum
- Pesquisador:** E por quê que você repetiu a terceira série do ensino fundamental três vezes?
- K** Porque eu não fazia nada. Conversava muito... O professor vinha olhar o caderno eu não tinha feito. Por isso. Não é porque os professor são ruins, é porque... eu que num coisava mesmo. Aí depois que minha mãe me passou pro Frei Egídio.... aí eu comecei a levar a sério. Também né, já fica adulto, assim, já mais... cria vergonha e... agora leva à sério, assim.
- Pesquisador:** Vc estudava em outra escola antes disso?
- K** Arram. Lá no Domingues Pimentel.
- Pesquisador:** É...e desde então você está estudando aqui no Frei Egídio.
- K** Desde a terceira série. Aí eu vim fazer o terceiro aqui. Bombei três anos lá é vim fazer a terceira aqui.
- Pesquisador:** Bombou?
- K** Umrum. É horrível, né... [risos]
- Pesquisador:** É... Você trabalha?
- K** Não
- Pesquisador:** Já trabalhou?
- K** Não.
- Pesquisador:** Umrum. Bom, é... então vamos começar as perguntas, né. É... por quê que você frequenta a escola? Quê que cê tá fazendo aqui?
- K** Por quê?
- Pesquisador:** É. Cê vem aqui né...
- K** Arram
- Pesquisador:** Todos os dias, né... por quê que cê vem aqui?
- K** Eu venho aqui pra mim fazer faculdade... eu morro de vontade de fazer faculdade. Té arrependi de ter bombado os três anos porque já era preu ter terminado e já ta na faculdade. A faculdade que eu quero fazer é só dois anos. Por isso. O motivo é por isso... que eu quero entrar na faculdade.
- Pesquisador:** E na sua opinião, é... pra que que serve a escola?
- K** Pra que que serve? Pra ajudar a gente... a entrar na faculdade... comeles diz ... os professor, pra gente enfrentar a vida mesmo. Lá de fora ... comeles fala.
- Pesquisador:** Enfrentar a vida?
- K** É...
- Pesquisador:** Como assim?
- K** Assim, quando cê for arrumar um emprego... saber falar... que na escola eles ensina né... o português... saber história, matemática... esses trem ... eu acho assim.
- Pesquisador:** Falo assim, que ném cê falou: 'enfrentar a vida', como assim, enfrentar, você é...
- K** Ficar mais esperto ... que qui na escola.. que assim, se a gente ficar dencicasa... num vim na escola... só ficar dencicasa, a gente num aprende a viver, eu acho

assim, ... na escola acho que a gente fica mais assim, fica longe dos pais né... num fica o tempo todo lá perto des. Eu acho assim... num sei te explicar também.

Pesquisador: Umrum. E... cê falano aí... 'se ficasse em casa'... Como que você acha que seria sua vida se você não frequentasse a escola?

K Eu? Ai, eu acho que é só ficar vendo televisão. Fica lá dentro assim... vendo televisão... porque... meu pai num deixa eu trabalhar... e... a minha mãe mais ele num fica em casa. porque eles trabalha né... eles tem uma padaria... eles toma conta dela. Acho que ficava...ficava dencicasa . Rumá a casa tamém num precisa. Então... acho que é isso.

Pesquisador: Umrum. É... existe alguma coisa né... algum coisa, ou algo que você acha mais interessante na escola?

K Que eu acho mais interessante?[6segundos de pausa] ... eu gosto de português, que eu acho interessante. O jeito do professor falar. Isso. Porque assim, eles fala assim direitim. Acho isso, interessante mesmo. Num gosto de matemática... isso...

Pesquisador: Umrum. É.. pra você, o quê que significa a palavra 'educação'?

K Educação? [pausa de 8 segundos]

Pesquisador: Pegou?

K É... difícil [risos] responder... ah, eu num sei responder.

Pesquisador: Então vamu, vamu, tentar pensar de outra forma. Muita gente fala sobre educação, né.

K Arram

Pesquisador: É... passa na televisão, você já teve ter conversado com isto sobre educação... com as pessoas... mas na sua cabeça, né, quando fala a palavra 'educação', o que que te vem na cabeça, assim... que que cê pensa? Que significado que tem pra você?

K Educação? [8 segundos] nossa, deu um branco. A gente escuta falar muito né, mas na hora de falar é... fica difícil. Ai, num sei falar, o que que é educação.

Pesquisador: Então... o que que seria por exemplo, uma pessoa que recebeu educação?

K Que recebeu educação?

Pesquisador: É, o que te... uma pessoa educada. O que é uma pessoa educada? Vamu tentar ir por aí.

K É saber falar... saber tratar as pessoas, chegar num lugar saber lidar com o lugar. Acho que é isso, né... educação... aprender.acho q é isso, num sei falar.

Pesquisador: Não, mas é ... eu tô querendo saber o q você pensa sobre isto. Hum... Você... o que... você acha que o estudo vai ajudar você a encontrar um trabalho melhor, ou uma profissão, alguma coisa assim?

K Eu acho.

Pesquisador: Por que?

K Por que? Ai, porque a gente aprende muito aqui na escola. Igual te falei, se a gente num... isse pra escola. acho assim, fica meio sem saber quê acontece. Na escola eles fala muito né. Sobre história, conta o passado... matemática a gente aprende as continha... que nem precisava da gente aprender, né. E... é isso... portugueses, aprender a falar direitim ... acho que é isso. Acho que é isso que ela passa. A escola

Pesquisador: Umrum. Tem alguém, alguma pessoa, da sua família, ou algum conhecido, alguém que você conheça, que incentiva você a estudar, a frequentar a escola?

K Meu irmão.

Pesquisador: Seu irmão?

K Umrum.

Pesquisador: Seu irmão mais novo, mais velho?

K Mais velho. Ele agora faz faculdade... estudou... agora faz faculdade. nossa, acho que ele tem uma vida... perfeita pra mim. Eu acho.

- Pesquisador:** Por quê?
- K** ã?
- Pesquisador:** Por que ele tem uma vida perfeita?
- K** Ah, num sei, ele trabalha, ele tem um emprego ótimo... ele casou, tem filho... acho assim. Eu acho pra mim, que ele é um exemplo pra mim. Agora meus outros irmão... a minha outra irmã mais velha também eu acho assim que ela corre atrás do que ela quer.
- Pesquisador:** Corre atrás...
- K** É... de tudo que ela quer....
- Pesquisador:** Pois é... mas cê falou assim: “que é perfeita a vida dele, né”... o que que tem assim, é... por que que você acha que é tão perfeita assim?
- K** Ai, num sei o jeito dele... o jeito que é a vida dele...
- Pesquisador:** É.. cê tá falando que quer fazer uma faculdade aí, né... por que que você acha que isso é importante pra você?
- K** Pra mim?
- Pesquisador:** É... Por que que você quer fazer uma faculdade? Por que que você quer continuar estudando?
- K** Num sei... ai, eu acho que eu quero fazer faculdade pra mim conseguir as coisas que eu quero... acho que eu conseguino fazer faculdade, eu arrumano emprego na área que eu vou fazer faculdade, acho que ajuda ...
- Pesquisador:** Ajuda...
- K** Ajuda.
- Pesquisador:** Pois é... ajuda você ...
- K** Você quer saber no quê?
- Pesquisador:** É. Ajuda no quê?
- K** Ah, a comprar uma casa... isso.ter o que eu quero
- Pesquisador:** Umrum.
- K** E hoje em dia é tão difícil arrumar emprego, assim sabe... Com a faculdade eu acho que é mais fácil. Porque tem gente que tem diploma e num trabalha. Faz o que num quer. Tem diploma e deixa prá lá, mas... eu acho mais fácil. Num sei né. É o que passa na televisão falano toda vez, né. ‘gente fazer faculdade, né’. Pelo menos a gente fica com isso na cabeça, né. Porque o terceiro ano... é o que eles pensa... quando eles faz...
- Pesquisador:** O quê que você fica na cabeça?
- K** O que fica na cabeça?
- Pesquisador:** É.
- K** Fazer faculdade.
- Pesquisador:** E por que... Que eles falam isso? Que você acha que eles falam isso?
- K** Ai...cê junta assim numa rodinha assim, de gente assim, que já tá fazendo o terceiro, a gente fala sobre faculdade. que quer fazer...
- Pesquisador:** Vocês conversam sobre isto?
- K** Arram. É o que mais conversa.
- Pesquisador:** E o que que o povo fala sobre isto? Quê que as pessoas falam sobre isto?
- K** Sobre a faculdade?
- Pesquisador:** É. Essa coisa de fazer faculdade.
- K** Ai, uns fala ...igual, tem gente q fala ‘ai, na UFU a gente num passa nem na porta....’ que é difícil entrar na UFU. Uns fala ‘na UNITRI, só pagou passou’, ‘tem uns que nem estuda, só ... leva na brincadeira, fica no empurra empurra. Porque o professor dá nota demais. Igual eles diz... ‘num passa quem num quer’.Hoje em dia.
...

[intervalo]

Pesquisador: Essas foram as questões que eu trouxe aqui, né. Eu gostaria assim, saber se você tem mais alguma coisa que você gostaria de tar falando, né... sobre a escola, ou sobre a educação, ou sobre né, você falou ... faculdade, né... suas expectativas quanto ao futuro....tem alguma coisa que você gostaria de falar, assim, pra completar alguma coisa que a gente conversou aqui?

K Que eu falar?

Pesquisador: Só se você quiser, que assim... talvez eu fiz algumas questões, não falei sobre outras.... tem alguma coisa que você gostaria de falar?

K Ai, eu tenho vontade de falar sobre... que agora tem dependência.. num sei cê já ouviu falar. Que a gente fica devendo matéria...

Pesquisador: Umrum

K Então. Eu acho meio errado, assim, do lado dos professor, assim, porque eles num apóia a gente no início não. Porque assim, todo ano eles dá a chance do cê passar, te dá muita nota... igual eu falei.. eles dá mesmo, muita nota pra gente. Uma continha... cê fazer um negocinho preles eles te dá sabe... Se faz um exercício, vai no quadro, eles te dá um ponto. Bem, eles ajuda bastante, mas na hora que a gente fica de dependência, eles nem... sabe... a gente pergunta sobre trabalho, sobre alguma coisa preles, eles num tá nem aí. Acho isso, acho errado isso. E a gente... quem ficou assim, quem ficou assim, que eu conheço, reclama muito sobre isso... Té uma vez uma professora de português, minha, ela não acha certo esse negócio de dependência, assim... que fez agora, é isso...

Pesquisador: Sobre assim, cê tá falando de dependência né, sobre... a forma como é.. como as pessoas são avaliadas aqui, que que cê pensa por exemplo, sobre a forma como o ensino vem sendo dado nesta escola, de modo geral, não só nessa escola?

K Eu acho hoje em dia é muito fácil cê passar. O professor num tá muito assim não. Igual te falei... cê faz um exercício mais fácil eles vai lá e te dá um ponto, Hoje em dia eu acho assim... igual eles falou assim, hoje meu professor de literatura tava reclamando do aluno errar no português sabe, escrever, mas hoje em dia eles num tá nem aí. Hoje em dia eles num ensina como antigamente es ensinava, igual minha mãe fala que... antigamente né eles era mais coisa, hoje em dia não. Os professor vai lá, senta na sala, te explica, se entendeu ou não entendeu eles num ta nem aí

Pesquisador: Você falou que 'antigamente eles era mais coisa'. Que que é coisa?

K Assim, como te dizer... eles era mais...ah, ensinava melhor, eu acho. Minha mãe... do jeito dela falar.

Pesquisador: Por que que cê acha que hoje eles não ensinam tão bem?

K Hoje... ai, porque a gente erra muito no português, difícil aprender as coisas... quando cê num aprende, assim, cê chama o professor pra te explicar, num é todos que te explica não. Tem uns que num tem nem paciência pra te explicar... Agora tem uns que insiste ... Pelo menos minha professora de matemática... eu acho ela uma boa professora... Agora tem uns ... Num acho tanto assim não. Hoje em dia tem gente que tá no segundo ou no terceiro...ainda tem gente que num sabe ler não. Direitim assim, não.

Pesquisador: Que que cê acha disso?

K ã?

Pesquisador: Que que cê acha disso?

K Ah eu acho meio errado. Acho um poquinho meio culpa dos professor, igual te falei... eles passa a gente muito fácil. Quem num quer passar ... só quem quer ficar fazendo bagunça mesmo, dentro da sala e num passar num presta atenção . Igual eles fala hoje em dia é fácil demais passar.

Pesquisador: Então pra que cê acha que tá servindo a escola?

K Não! mas eu acho assim: vai pelo aluno. Sabe. Se você quer estudar, então vai e estuda. Eu acho isso. Se o aluno num quer .. é igual o povo fala...ai, sua escola é ruim,que num sei o quê. Num é ruim, é o aluno. Acho que qualquer escola é igual. Igual tem gente que acha que só porque é escola particular é outra coisa. Né não, acho que num tem nada disso não. Acho que é o aluno. O pai pode lá tá pagando a escola lá e o aluno nem tchum, pra escola... acho isso.

Pesquisador: Tem mais alguma coisa que você quer falar?

K Não

ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP

Of.CEtP/FFCLRP-014/2007-02/03/2007

Senhor(a) Pesquisador(a):

Comunicamos a V. Sa. que o trabalho intitulado "OS GENÉRICOS . SOBRE A EDUCAÇÃO E A INTERPELAÇÃO IDEOLÓGICA", foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP em sua 58ª reunião ordinária realizada em 1/3/2007, e enquadrado na categoria: **APROVADO**, de acordo com o Processo CEP-FFCLRP nº 299/2006 – 2006.1.1946.59.2.

Aproveitamos a oportunidade para apresentar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,


Profa. Dra. ADELAIDE DE ALMEIDA
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa – FFCLRP-USP

Ilustríssimo(a) Senhor(a)
FERNANDO SILVA PAULA
Aluno do Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Desta FFCLRP-USP

c.c.: Profa. Dra. Leda Verdiani Tfouni – Orientadora - DPE