UNIVERSIDADE FEDERAL E PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GILBERTO DE ARAÚJO MOREIRA

ESTUDAR PARA "SER" QUEM?

Escolarização, Educação Popular e Processos de Subjetivação entre Estudantes do Recife e do Sertão de Pernambuco

Recife, 2017

GILBERTO DE ARAÚJO MOREIRA

ESTUDAR PARA "SER" QUEM?

Escolarização, Educação Popular e Processos de Subjetivação entre Estudantes do Recife e do Sertão de Pernambuco

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Gustavo Gilson Sousa de Oliveira

Recife, 2017

Catalogação na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

M838e Moreira, Gilberto de Araújo.
Estudar para "ser" quem? Escolarização, educação popular e processos de subjetivação entre estudantes do Recife e do sertão de Pernambuco / Gilberto de Araújo Moreira. – Recife, 2017.
173 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Gustavo Gilson Sousa de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.
Inclui Referências.

1. Educação popular. 2. Espaços não escolares - Educação. 3. Cultura contemporânea. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Oliveira, Gustavo Gilson Sousa de. II. Título.

370.115 CDD (23. ed.) UFPE (CE2017-61)

GILBERTO DE ARAÚJO MOREIRA

ESTUDAR PARA “SER” QUEM? - ESCOLARIZAÇÃO, EDUCAÇÃO POPULAR E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO ENTRE ESTUDANTES DO RECIFE E DE SERTÃO DE PERNAMBUCO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 19/06/2017.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Profª. Drª. Alice Ribeiro Casimiro Lopes (Examinadora Externa)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

_____

Prof. Dr. Rui Gomes de Mattos de Mesquita (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

Neste estudo tivemos por objetivo analisar como as tensões e processos de articulação/negociação entre os discursos de educação escolar, da educação popular e da cultura popular contemporânea incidem nos processos de (re)constituição de identidades de jovens da região metropolitana e do sertão pernambucanos. Utilizando o instrumental analítico da Teoria do Discurso, de matriz pós-estruturalista, evidenciamos a abrangência do discurso educacional atual em diferentes possibilidades e a forma de como suas diferentes constituições atravessam a decisão dos jovens em prolongar ou atalhar suas trajetórias escolares. Procuramos demonstrar que tais o discurso educacional se constitui em vários discursos que se articulam, se opõem e se recriam em uma dinâmica ontológica sobre a formação da identidade juvenil. Nesse contexto, o discurso escolar formal ao mesmo tempo diverge e se complementa pelo discurso de espaços não escolares de ensino. A tensão entre esses dois discursos se vê, por sua vez, em constante relação com o discurso da cultura contemporânea, que a eles também resiste, se articula e se contrapõe. Essa cultura contemporânea, por outro lado, traz valores e referências de grupos específicos como família, grupos sociais diversos, local de origem e de moradia e elementos da mídia. Cria-se, assim, um ambiente hegemônico de constantes antagonismos e transformações, nos quais os sujeitos se fixam em posições temporárias. A tensão entre esses discursos transforma o cenário de um suposto poder de decisão dos sujeitos em um terreno poroso, cujas rupturas se preenchem e se recriam a todo instante. A decisão dos estudantes em prolongar suas trajetórias escolares então, está à mercê dessa tensão entre os discursos, mas tem sua fragilidade e sua impossibilidade ocultadas pela lógica neoliberal da possibilidade de escolha de ser quem se é.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Educação escolar. Espaços não escolares de educação. Cultura contemporânea. Trajetória escolar.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze how the tensions and processes of articulation / negotiation between the discourses of school education, popular education and contemporary popular culture affect the processes of identities (re) constitution of popular class young students from the metropolitan region and the sertão of Pernambuco. Using the analytical tools of the Discourse Theory, we show the comprehensiveness of the current educational discourse in different possibilities and the way in which its different constitutions cross the decision of the young people to prolong or block their school. We try to demonstrate that such educational discourse is constituted in several discourses that are articulated, opposed and recreated in an ontological dynamics on the formation of the youth identity. In this context, the formal school discourse at the same time diverges and is complemented by the discourse of non-scholar spaces of teaching. The tension between these two discourses is seen, in turn, in constant relation with the discourse of contemporary culture, which also resists them, is articulated and opposed. This contemporary culture, on the other hand, brings values and references from specific groups such as family, diverse social groups, place of origin and dwelling, and elements of the media. This creates a hegemonic environment of constant antagonisms and transformations, in which subjects settle in temporary positions. The tension between these discourses transforms the scenario of a supposed power of decision of the subjects into a porous terrain, whose ruptures are filled and recreated at any moment. The students' decision to extend their school trajectories is then at the mercy of this tension between discourses, but it has its fragility and its impossibility hidden by the neoliberal logic of the possibility of choosing to be who we are.

KEY-WORDS: Discourse. School education. Non-scholar spaces of education. Contemporary culture. School trajectories.

Este trabalho é dedicado a Elaine Cristina Nascimento da Silva, companheira das mais diversas intensidades. Sem ela, não haveria sequer começo.

Às crianças Vinícius e Miguel, que, aos dois anos, tanto já são.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente a minha mãe Ana Maria e a minha filha Nayara, por compreenderem (quase sempre) os tantos “Não. Hoje não posso. Vou trabalhar”. Agradeço também a meu padrasto Wilson, meu irmão Pedro, meu genro Jeison e a minha segunda família, Nalva, Teodoro, Leila e Washington. Vocês são o meu grande esteio nessa jornada.

Agradeço a meu orientador Gustavo Gilson Sousa de Oliveira por haver acreditado, valorizado, confiado e tão bem iluminado os percursos desta escrita: seu exemplo está para além do profissional, professor. Aos professores Alice Lopes e Rui Mesquita, por tanta disponibilidade e atenção: “que a transição nunca pare”. Aos professores Flávio Brayner e Joanildo Burity, não menos essenciais por seus ensinamentos.

Agradeço imensamente a Elisângela e a todos que fazem o GCASC, em especial ao grupo de jovens do projeto Mães da Saudade. A Guitinho e Mari de Xambá, bem como a todos do Grupo Bongar (muita luz e axé sempre!). A Cleonice, Gorete e todos da Fundação Cabras e Lampião, que tão bem representam as riquezas de nosso sertão. Este trabalho também pertence a vocês (e muito!).

Por fim, agradeço aos colegas “pioneiros”, como eu, da linha de Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular (turma 33): “olha nós fazendo história!”, bem como aos amigos Paulo Zanforlin (você faz falta, companheiro), Manoel Sátiro e José Carlos Marçal (e seu “axé filosófico”). O incentivo que recebi de vocês, em pequenos gestos, palavras e simples olhares, meus amigos, fez toda a diferença.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 9

2 EDUCAÇÃO, DISCURSO E CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS..... 15

2.1 TEORIA DO DISCURSO E SUBJETIVIDADE..... 15

2.2 A EDUCAÇÃO COMO PRODUTORA DE IDENTIDADES/SUBJETIVIDADES..... 27

2.3 A CONSTRUÇÃO DO AMBIENTE E DA METODOLOGIA DE PESQUISA..... 45

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR: GOVERNAMENTO, EMANCIPAÇÕES E (IN)DISCIPLINA..... 63

4 AS FANTASIAS DE "SER ALGUÉM" E A IDENTIFICAÇÃO COM A EDUCAÇÃO (NÃO/ESCOLAR)..... 111

5 SÍNTESES PROVISÓRIAS..... 162

REFERÊNCIAS..... 169

1 INTRODUÇÃO

A ideia de que era preciso ir à escola para “ser alguém na vida” me chegou ainda junto com as cantigas de roda. Para um filho da classe popular esse argumento era bastante para vencer a sedução das pipas, piões e outras tantas brincadeiras de rua. Além do mais, “crianças vão à escola, ora!”. Não seria a pelada com o gol demarcado por sandálias de borracha que quebraria esse paradigma. Afinal, como interrogariam Rousseau, Kant, Hegel e tantos outros, “o que é feito do homem em sociedade cuja educação não lhe toca”? Como “ser alguém na vida” sem ter suas capacidades desenvolvidas, sem que lhe alimentem as promessas do porvir, sem que sua “natureza” seja freudianamente “recalcada”? E falar em educação, ao fim dos anos 1970, era mais que falar em escolarização. Dividiam-se aí os caminhos: o da educação para uma liderança intelectual e o da educação para o trabalho braçal, ao qual, por minha origem, eu parecia fadado.

Por outro lado, se resistir à educação como mera formadora para o trabalho era (e é) um desafio, a incógnita sobre o quanto se prolonga a jornada escolar de um jovem da classe popular é perturbadora. Mudam-se as cantigas, mudam-se os interesses. O canto da sereia viria agora do trabalho. A ocupação prematura pela fração de um salário já minimizado ainda avassala sonhos, encurta potencialidades, produz corpos fortes e espíritos debilitados. A isso, some-se a sensação dos “não pertencimentos”. Bourdieu (2001, 2007) nos explica o que é não sentir-se capaz de “ir além” nos estudos quando o que a escola oferece é pouco, incerto e demorado. Quando as referências são poucas e os exemplos dos efeitos positivos da escolarização não estão em sua casa. Quando as disparidades sociais se arremessam de encontro à face e as deliciosas ruas de barro da comunidade de origem tornam-se sinônimo de precariedade, de ofensa. Para “ser alguém na vida” é preciso reconstruir-se; reconfigurar-se; permitir-se disciplinar o corpo... A primeira lição aprendida na escola: a educação se distribui naquilo que se permite e naquilo que se impede a determinadas classes/grupos sociais. A partir dela, apropria-se de um discurso pretensamente crítico de resistência aos sistemas de poder dominantes ou legitimam-se as práticas de controle, que anulam as histórias e as subjetividades que não se conformam a esses sistemas de poder.

Custou-me saber da possibilidade de rompimento com um discurso voltado meramente para a formação laboral; de uma educação praticada em espaços alheios às

salas de escola. Não me culpo. No tempo da retomada da democracia e da eclosão dos movimentos sociais brasileiros, minha trajetória escolar já estava razoavelmente consolidada. Em alternativa ao vestibular, havia a escola técnica e a formação militar. A incursão em um primeiro curso universitário ainda atendeu ao apelo de uma ascensão socioeconômica. A noção da educação popular, que Streck (2012) descreve como um movimento de resistência cultural, social, política e econômica, como a possibilidade dos jovens buscarem a identificação com valores relacionados à sua condição particular, à sua comunidade e à identidade dos grupos culturais que o rodeiam, me chegou muito depois. O interesse pela temática, entretanto, foi fortalecido com o tempo. Trabalhar na administração de uma ONG de assistência e educação de jovens e adolescentes em situação de "risco social" me deixou em contato com minha realidade histórica. Os efeitos da educação não escolar vistos na prática alimentavam uma irreverência que não se foi com a juventude. Cabia-me decifrar essa educação além da escola. Cabia-me primeiro, entretanto, voltar à sala de aula para dela achar as sendas tão prometidas em seus discursos de "liberdade".

Assim, em meu Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia[1], tentei explorar o tema da evasão escolar por jovens de classe popular que também participam de instituições não escolares de ensino. Naquele estudo, minha análise partiu da perspectiva das diferentes motivações que esses educandos apresentavam nos espaços escolar e não escolar. A pesquisa feita com estudantes da capital e do sertão pernambucano me mostrou, entre outros resultados, que há diferentes motivações para o prolongamento da trajetória escolar ou para a interrupção do processo formal/convencional de escolarização. Nesse sentido, tanto a região de onde cada aluno provém quanto os discursos e práticas das respectivas instituições não escolares de ensino de que fazem parte mostraram-se possíveis fatores de influência na construção de suas identidades, que se refletem na decisão de atalhar ou prolongar suas carreiras estudantis formais.

Dos quatro sujeitos pesquisados, dois eram moradores da região metropolitana do Recife e dois eram da cidade de Serra Talhada, no sertão pernambucano. Quando

[1] Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia UFPE do aluno Gilberto de Araújo Moreira, intitulado *A construção do mau aluno: por que a escola invisibiliza os potenciais de jovens que se destacam em espaços não formais de ensino?* Sob a orientação da professora doutora Daniela Maria Ferreira e aprovado por banca avaliadora em 07 de agosto de 2014.

questionados sobre a importância do ensino escolar em suas vidas e das perspectivas que tinham em relação ao futuro, os educandos da capital se mostraram mais tendentes a vislumbrar uma possibilidade de ascensão econômica e social com a continuidade dos estudos do que os moradores do sertão. Os jovens do interior do estado claramente expressaram maiores inseguranças no legado de sua educação escolar formal, menos interesse em manter a trajetória escolar e considerável satisfação com a educação que a Fundação Cultural Cabras de Lampião lhes havia dado. Em síntese, verbalizaram menos esperanças na educação escolar e mais motivação em seguir os rumos apontados pelo espaço não escolar, expressando grande atração pelas possibilidades de trabalho que a formação nesse espaço não convencional lhes daria. Se a literatura, a música e outras fontes de cultura popular do início do século XX se encarregaram de retratar o sertão brasileiro na forma rude e precária com que ele, no tempo, se apresentava, observa-se que houve uma cristalização dessa imagem que perdura no imaginário social até hoje. Ser filho dessas terras, ser oriundo da cidade natal de Lampião e estar associado a esse imaginário de precariedade também são fatores de subjetivação e de configuração identitária.

Frente a tais posições divergentes nesse processo de constituição de sujeitos, surgiram-me questões motivadoras de um estudo mais aprofundado, voltado para a análise do discurso pedagógico de instituições não formais de ensino e suas repercussões sobre seus jovens educandos. Indago-me, agora, sobre *o quanto o discurso pedagógico dos espaços não escolares se articula com o da escola formal e o quanto ele resiste a esse discurso? Esse discurso do espaço não escolar é capaz de influenciar o momento de decisão de jovens secundaristas da capital e do interior do estado de Pernambuco de prolongar ou não suas trajetórias escolares? O quanto esse momento de decisão reflete um processo ontológico de subjetivação influenciado pelo discurso da Educação e da Cultura Popular? Estaria esse momento/processo de decisão/identificação/subjetivação afetado pela questão de onde vivem esses indivíduos? Em se percebendo uma reconstrução de identidade a partir desse encontro entre os discursos da educação escolar tradicional, da educação popular e da cultura popular contemporânea, de que forma se (re)configura o olhar dos jovens sobre sua situação socioeconômica e sobre suas perspectivas de vida?*

Estabeleço como **objetivo geral** deste trabalho, portanto: analisar como as tensões e processos de articulação/negociação entre os discursos de educação escolar, da educação popular e da cultura popular contemporânea incidem nos processos de

(re)constituição de identidades de jovens da região metropolitana e do sertão pernambucanos.

Como **objetivos específicos**, tenciono:

a) Analisar as práticas educativas de espaços não escolares de educação, sobretudo influenciados pelo discurso/modelo da educação popular e suas possíveis implicações sobre a (re)constituição de identidades de estudantes enquanto sujeitos ativos e críticos de suas realidades sociais;

b) Observar possíveis semelhanças e diferenças nos processos de constituição subjetiva entre estudantes da região metropolitana e do sertão de Pernambuco;

c) Verificar o quanto as decisões pela manutenção ou interrupção da trajetória escolar estão relacionadas a essas dinâmicas de subjetivação;

d) Analisar de que forma o encontro entre os discursos de educação escolar, da educação popular e da cultura popular contemporânea condicionam o olhar dos jovens sobre sua situação socioeconômica e sobre suas perspectivas de vida.

O presente estudo pretende contribuir para uma literatura educacional e pedagógica que debata sua vinculação com os processos de subjetivação. Observa-se que, em anos recentes, as cidades agrestinas de Caruaru e Garanhuns receberam campis de universidades federais, universidades estaduais e do Instituto Federal de Pernambuco – IFPE. Serra Talhada, no sertão do estado, também recebeu uma unidade acadêmica da Universidade Federal Rural de Pernambuco, um campus da Universidade de Pernambuco – UPE – e outro do IFPE. Essa expansão é fruto de uma preocupação de governos que entendem a ampliação/democratização do acesso à educação como uma forma de combater as desigualdades sociais e que vêm, desde um pouco antes da última década, investindo em programas de financiamento da educação a nível superior a todas as regiões do país. Essa expansão do ensino formal de nível superior amplia a relevância de estudos sobre as subjetivações de indivíduos que se encontram em uma fase de "transição" ao fim do nível médio. Além disso, os últimos eventos políticos no país, que culminaram com o golpe parlamentar que depôs a presidenta eleita Dilma Rousseff, apresentam indícios de intenções de reconfigurar não apenas essa expansão do acesso, bem como toda a sistemática normativa do ensino médio no país. As expectativas, as possibilidades e os efeitos da dinâmica dessas novas configurações são temas que atraem a atenção para os processos de subjetivação e fixação de identidades temporárias.

A abordagem metodológica desta pesquisa tenta escapar de um modelo de análise de identidades e relações entre os sujeitos como algo particular e estático. O próprio objetivo de investigar a articulação/negociação entre os discursos da educação escolar, da educação popular e da cultura popular contemporânea sobre a decisão do prolongamento/encurtamento da trajetória escolar substantiva a análise do *movimento* de decisão/identificação em detrimento da observação do *momento* em que a definição é estabelecida. Nesse sentido, os estudos pós-estruturalistas, como a análise genealógica de Foucault e a teoria do discurso de Laclau e Mouffe, são a base conceitual e teórica de nossa investigação, uma vez que, nessa perspectiva, segundo Oliveira et al (2013), "a discursividade é uma condição ontológica de constituição de todo o objeto e de toda a realidade experienciada pelos sujeitos". Além disso, para os mesmos autores, os estudos de demandas e identidades, pautados na teoria do discurso, "sempre buscaram construir sua abordagem ou metodologia a partir das características e da realidade contextual do problema a ser defrontado" (p. 1329-1330).

No primeiro capítulo deste estudo, tento fazer uma exposição preliminar sobre as principais discussões contemporâneas a respeito dos processos de subjetivação em educação. Apresento a ideia da educação como produtora de identidades/subjetividades, através de estudos que mostram o quanto as lógicas da educação são comuns às sociedades humanas mesmo em contextos não alinhados com os padrões modernos de socialização e o quanto ela adquire configurações específicas através dos processos de modernização ocidental. Tanto etérea quanto densa, a educação participa da dinâmica de (re)constituição de identidades e surge como fator essencial aos processos de articulação política da sociedade. Ao fim desse primeiro capítulo, apresentamos, também, o desenho de nossa pesquisa, ressaltando a construção de seu ambiente e de sua metodologia.

O segundo capítulo é dedicado à exposição de diferentes discursos sobre a educação. No discurso escolar moderno, seu caráter normativo, impositivo e hegemônico o torna dominante em uma cena que recobre o projeto social desde a afirmação do salvacionismo socioeconômico até sua articulação com outros campos de disputa, como o do currículo e dos interesses políticos. O discurso da educação popular, por outro lado, apresenta pontos de resistência ao discurso hegemônico da escola formal, mas, muitas vezes, também o legitima. Nele também há promessas. Ideais de emancipação e liberdade se coadunam com os mesmos princípios salvacionistas do discurso escolar formal. Ao fim desse capítulo, apresentamos os discursos de cada uma

das instituições de ensino não escolar visitada, já realizando as análises das informações obtidas em campo através de entrevistas, observações e participação de eventos promovidos por esses espaços.

No terceiro e último capítulo, o campo discursivo da cultura contemporânea encerra a tríade dos discursos. Veremos como ele faz parte do cotidiano e é capaz de subjetivar os indivíduos que se identificam com os discursos sobre a juventude. Fazemos também um apanhado da relação antagônica entre os três discursos, mostrando que essa relação está muito vinculada à perspectiva agonística, lançada teoricamente por Chantal Mouffe. Nesse capítulo, ainda, trazemos uma discussão sobre as fantasias de plenitude, sob a ótica dos estudos de Glynos e Stavrakakis, e tentamos demonstrar como essa lógica se articula com a questão da indecidibilidade de Jacques Derrida. Ao fim dos terceiro capítulo, fazemos uma síntese provisória das percepções e aproximações das questões inicialmente lançadas.

As bases pós-estruturalistas estão presentes em todas as fases deste projeto, em uma tentativa contínua de interseccionar as ideias filosófico-políticas de Laclau e Mouffe com o debate sobre os processos de subjetivação nos discursos educacionais. A análise da decisão dos jovens de prolongar ou atalhar suas trajetórias escolares funciona, neste estudo, como um indício, como o ponto de inflexão de um processo de deslocamento e/ou (re)constituição de identidades e posições do sujeito, resultante da negociação/embate entre os diferentes discursos que lhes atravessam. Não viso propagar, neste trabalho, soluções mecânicas para a educação ou indicar um ou outro discurso como o verdadeiro ou o mais adequado a determinadas situações. Lanço aqui um convite ao debate e a possíveis aproximações inconclusivas. Busco pensar processos de subjetivação dentro de um recorte de movimento, de tensão entre discursos, de decisões necessárias no terreno do indecidível. Em alguns momentos, perguntas virão à tona e talvez fiquem à deriva, pelo menos por enquanto. Afinal, o que é a contemplação científica do mundo senão o ponto de partida para boas conversas e, talvez, para o encorajamento a novas jornadas e descobertas?

2 EDUCAÇÃO, DISCURSO E CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS

2.1 TEORIA DO DISCURSO E SUBJETIVIDADE

Na introdução deste estudo, tentei alertar o leitor para guardar o que pode parecer uma pretensa "neutralidade" de opinião quanto à análise das ações que apontem o interesse dos sujeitos em prolongar ou atalhar suas trajetórias escolares. Esclareci que tais ações funcionariam como um indício dos processos de deslocamento e/ou (re)construção de subjetividades e que pouco me interessaria a "pregação" por determinada modalidade educativa. Tentarei agora aprofundar um pouco mais esse posicionamento. Obviamente, há um cuidado ético em evitar que uma colocação mais objetiva possa configurar-se na tentativa de uma "conclusão" por determinado caminho ou ação ideal, o que seria, no mínimo, precipitado face à riqueza de variáveis que trazemos para a investigação. Por outro lado, o que de fato almejamos é o escape dos modelos estruturalistas, que atribuem valores, papéis e contornos excessivamente delimitados e delimitadores aos personagens aqui envolvidos. Os discursos produzidos pelos indivíduos e instituições aqui analisados não se constituem como "doadores de sentido", representantes exemplares de determinada condição social, de uma ideologia política ou de suas regiões de origem. Os espaços de educação que investigamos tão pouco se desdobram como instituições fixadas a modelos rígidos, fechadas em suas identidades, constituídas a partir de idealizações, formalizações corporativas ou representações sociais apenas. Esses organismos são, na verdade, produtores parciais dessa estrutura material, que se desloca, se divide, se reconstrói, mas nunca se fecha. São, ao mesmo tempo, efeito de um jogo de linguagem que os constitui, mas não os fixa. São entidades atravessadas por contradições ontológicas e povoadas por antagonismos transformadores, em um movimento de preenchimento de sua porosidade e de suas rupturas. Nesse sentido, os próprios conceitos apresentados têm um caráter bem mais *problematizador* que *definidor* de qualquer objetividade.

Pensar o contexto social contemporâneo como uma realidade plena ou universal é admitir um modelo que escamoteia a força de sua construção pela história, pelas diferenças, pelo antagonismo. Ao aceitarmos, por outro lado, a concepção de que o que chamamos "realidade" é fruto de uma construção dinâmica, que nunca é plena ou universal, estaremos observando o movimento ontológico que constitui seu caráter.

Afinal, o que são os modelos sociais atuais senão composições temporárias de identidades formadas pelas contradições nesse movimento?

Nesta primeira parte do estudo, tento construir um ponto de partida para a observação do sujeito com relação às premissas do modelo social atual. Aqui será oferecida a compreensão de como o *discurso* e a *discursividade* se constituem como elementos ontológicos dos contextos contemporâneos. Nesse sentido, a apropriação dos conceitos da Teoria Política do Discurso de Laclau e Mouffe se mostra essencial e abre caminhos para compreensões mais amplas a respeito das posições e dos movimentos de emergência dos sujeitos na dinâmica social. A constituição desses sujeitos como elementos que se deslocam nesse ambiente poroso e antagônico e que formam e reformam suas identidades a partir de uma estrutura que nunca se fecha também é analisada nessa seção. Para tal, recorreremos também aos estudos de Lacan, que embasam boa parte da Teoria do Discurso e nos ajudam a perceber os pilares sobre o qual ela está alicerçada.

Discurso e posição do sujeito

A concepção de discurso na teoria de Laclau e Mouffe tem uma de suas raízes nos estudos linguísticos de Ferdinand de Saussure. Para esse teórico, a construção do sentido na linguagem gira em torno da noção de *signo*, "concebida como a relação entre una imagem acústica (*significante*) e um conceito (*significado*)" (p. 8). A linguagem, assim, é constituída na forma de um *sistema*, no qual cada um de seus elementos se interdepende em conjunto relacional. Dessa maneira, surge uma nova forma de ver-se a relação entre o *significado* e o que ou quem o enuncia: o indivíduo deixa de ser sua origem, seu produtor, para tornar-se seu mero enunciador. Entendem-se, agora, as instituições e os diversos contextos e ambientes que circundam o sujeito como os verdadeiros potencializadores e delimitadores do que se deve, pode ou quer ser dito por esse próprio sujeito (LACLAU, 1993, p. 8-9).

O pós-estruturalismo, por outro lado, põe em xeque essa noção das instituições, ambientes e contextos moldadores do discurso do sujeito como totalidades fechadas. Dessa forma, as *identidades discursivas*, que só poderiam se constituir dentro de um sistema encerrado, experimentam agora a lógica de subversão pós-estruturalista e sua impossibilidade de fechamento ou completude. Dessa impossibilidade se deriva a *desconexão* entre significante e significado, que desencadeia uma verdadeira

proliferação dos chamados “significantes flutuantes” na sociedade. Palavras como Justiça, Democracia, Direitos, bem como quaisquer outros significantes, tornam-se alvos de lutas discursivas entre forças político-discursivas rivais, no intuito de fixar parcialmente esses significantes a configurações particulares. Esse esforço de fixar parcialmente a relação entre significante e significado é o que Laclau e Mouffe vão denominar de “hegemonia” em seus estudos (LACLAU, 1993, p. 9-12).

Esse movimento de desconstrução, típico do pós-estruturalismo, mostra que as grandes possibilidades de conexões entre elementos da estrutura são, em seus próprios termos, indecidíveis. O papel da força hegemônica, como parcialmente constituída pelo que é exterior à estrutura, é o da tentativa de unificação da sociedade ante a impossibilidade dessa determinação. A hegemonia é, assim, uma teoria das decisões tomadas em um terreno *indecidível*. Sua construção se dá em um terreno marcado pelo antagonismo e pela contradição, pois, como a realidade se constitui discursivamente, são diferentes os discursos que tentam constituí-la e o atrito entre eles é inevitável. Dessa forma, sentidos como o de *escola*, de *sucesso/fracasso escolar* e de *educação* até são disputados por discursos que entram em contradição e podem no máximo estabelecer-se como hegemonias precárias, temporárias, que estão sempre sofrendo questionamentos. Como a indecidibilidade opera no mesmo fundamento do social, a objetividade e o poder já não se são distinguem (LACLAU, 1993, p. 12-15).

Em obras mais recentes, essa teoria viria a ser revisada e ampliada por seus autores, que mostram que o polimorfismo social não admite um sistema de mediações que gere um espaço suturado na sociedade em que sua essência seja plenamente preenchida. Vivemos ainda um período de grande complexidade e fragmentação, no qual um único discurso hegemônico não consegue dar conta de se impor sobre a sociedade (ou sobre a tensão de sua formação). A teoria de Laclau e Mouffe considera a abertura do social como uma “essência negativa”, ou seja, ela é o que constitui o temporariamente existente. As diferentes “ordens sociais”, nesse sentido, são tentativas frágeis de estabilizar o campo das diversidades. São, assim, “projetos de sociedade”, que procuram fundar/restaurar uma essência suturada do social. Se entendemos que não existe uma essência da sociedade, também não existirá uma *essência* de qualquer identidade. Toda identidade torna-se relacional, temporal e instável. Ao tentar-se definir a identidade de uma determinada figura ou instituição, faz-se muito mais uma demarcação do que ela *não é* do que uma definição do que propriamente a constitui, ou seja, do que ela *está sendo* (LACLAU; MOUFFE, 2004).

Nesse sentido, pensar a sociedade como um conjunto estatutariamente unificado é reduzi-la a um mero sistema de relações entre *elementos*. A *condição* de existência de algo não necessariamente se constitui em uma *relação de existência* entre dois objetos. As relações entre objetos na forma de uma relação entre conceitos em um sistema de transições lógicas, de sentido pré-determinado, constituem-se meramente como "mediações". As “articulações”, por seu turno, são os processos indeterminados e imprevisíveis que relacionam esses elementos e modificam suas identidades em uma prática contingente e constante. Sendo prática e não um simples aspecto relacional a *articulação* implica uma forma de recomposição da presença separada dos elementos. A prática de articulação se dá sobre *elementos* e não sobre *momentos* de uma suposta totalidade encerrada e plenamente constituída. A totalidade precária e parcialmente estruturada, constituída como resultado dessa prática articulatória, é o que Laclau e Mouffe chamam de discurso. A *estrutura* ou *formação discursiva* torna-se, ela mesma, então, uma *prática articulatória* a (re)constituir e (re)organizar as relações sociais (LACLAU; MOUFFE, 2004).

Essa prática articulatória se dá no que os autores chamam de “campo de discursividade”, terreno em que a identidade social se vê permeável a um exterior discursivo, que dinamicamente a deforma e impede de suturar-se totalmente. Podemos entender, desse modo, que a “sociedade” só se constitui na medida em que se estabelecem as relações de antagonismo. Assim, a sociedade cria seus limites provisórios (fronteiras) para demarcar o que está dentro e o que está fora dela. A relação de antagonismo faz com que a sociedade seja constantemente ameaçada por suas próprias fronteiras. Por outro lado, como as identidades são puramente relacionais, não há identidade também que alcance uma constituição plena, totalmente suturada e fixa. O caráter de incompletude de qualquer “plenitude” nos leva a entender o social como um terreno impossível no que tange ao estabelecimento tanto de uma interioridade quanto de uma exterioridade totais. Em outras palavras, o social só existe como *articulação*, como uma constante tentativa de constituir seu próprio objeto, e o discurso é o esforço de detenção do fluxo das diferenças, do estabelecimento de um centro na prática social. A natureza objetiva do discurso o impede de ser constituído pela experiência ou consciência de um determinado sujeito fundante. No interior de uma formação discursiva o que se encontram são diversas *posições do sujeito*, dispersas em um sistema de diferenças. Assim, não se atribui aos sujeitos a origem das relações sociais: toda posição do sujeito é, em si, uma posição discursiva. A categoria de sujeito

apresenta o mesmo caráter polissêmico, ambíguo, provisório e incompleto de toda identidade discursiva. “A subjetividade do agente está penetrada pela mesma precariedade e ausência de sutura que qualquer outro ponto da totalidade discursiva da qual faz parte” (LACLAU; MOUFFE, 2004).

Desse argumento provém nossa tentativa de analisar a educação tradicional, a educação popular e as culturas juvenis populares não como instituições fechadas, de caráter absoluto ou com limites objetivamente delineados. Esses três elementos serão aqui considerados como *discurso,* em suas diferentes configurações. A configuração e a repercussão de suas lógicas serão analisadas dentro da dinâmica de movimentos antagônicos, que ditam o ritmo de suas relações. A *porosidade* das fronteiras estabelecidas nas interseções entre esses discursos nos interessa bem mais que qualquer ideia de impermeabilidade ou rigidez em suas essências. É esse movimento que chamamos de *tensões* e sua ação na constituição e reconstituição dos sujeitos é o que se torna o alvo de nosso estudo. Antes de seguir, entretanto, cabe-nos reforçar a ideia de que, com a impossibilidade de fechamento do discurso, a posição do sujeito tampouco se apresenta como única, permanente ou fixa. O não encerramento do sujeito em uma essência específica, como um *sujeito integral*, constitui e desafia continuamente sua própria identidade, transformando-o não no que é ou pode vir a ser, mas sempre no que ele provisoriamente *está sendo*. Adiante tentaremos observar como tal dinâmica se origina.

A negatividade como condição de sujeito

Pode-se entender, até aqui, que a impossibilidade do fechamento e da plenitude do social faz de toda identidade um movimento contínuo de diferenças e, assim, uma estrutura precária em seu estabelecimento. Dessa ação, o *antagonismo* surge como “uma relação na qual se mostram os limites de toda objetividade”. Ele é uma forma de presença discursiva da "experiência" do limite da objetividade, que estabelece a própria impossibilidade da sociedade se constituir plenamente. O antagonismo não deve ser confundido com a *contradição*, que tem lugar no campo da proposição, e, muito menos, com a *oposição*, que ocupa espaço no campo dos objetos reais:

> Todos participamos en numerosos sistemas de creencias que son contradictorios entre sí y, sin embargo, ningún antagonismo surge de estas contradicciones. La contradicción no implica pues, necesariamente, una relación antagónica. (...) Es evidente

> que el antagonismo *no puede ser* una oposición real. Un choque entre dos vehículos no tiene nada de antagónico: es un hecho material que obedece a leyes físicas positivas. Aplicar el mismo principio al campo social equivaldría a decir que lo antagónico en la lucha de clases es el acto físico por el que un policía golpea a un militante obrero (LACLAU; MOUFFE, 2004, p. 167).

Tanto a *oposição real* quanto a *contradição* são *relações objetivas,* sendo a primeira caracterizada pela presença de objetos reais e a segunda por objetos conceituais. Em ambos os casos, entretanto, os próprios objetos são o que fazem a relação inteligível e a dotam temporariamente de uma identidade plena. Se observarmos os exemplos acima, veremos que nem a contradição faz com que um determinado sistema de crenças deixe de existir e nem a oposição transforma os veículos em outros objetos. No caso do antagonismo, entretanto, a presença do outro me impede ser quem eu sou. "A relação não surge de identidades plenas, mas da impossibilidade de constituição das mesmas" (p. 168). A presença do outro se faz real e altera a constituição de meu ser, não como uma força oposta ou contraditória, mas como manifestação de um sentido impossível/inaceitável que se revela como *objetivação* parcial e precária (*ibidem*).

Cabe-nos aqui aprofundar os parâmetros dessa relação, que tem origem na teoria psicanalítica de Jacques Lacan. Mais que uma inspiração inicial, podemos dizer que os conceitos de sobredeterminação, ponto nodal, sutura, sujeito dividido e sujeito da falta na Teoria do Discurso provêm diretamente dos estudos lacanianos e herdam deles grande parte de seu efeito polêmico. A Psicanálise traz, como sua característica, o traço da impossibilidade de compreender o sujeito como elemento estático, preso à estrutura social, que também é dinâmica. Uma das grandes marcas de originalidade do projeto de teorização/intervenção social de Laclau é promover o encontro entre os campos da teoria política e da Psicanálise. Torna-se praticamente inviável a tarefa de compreender a negatividade como condição do sujeito sem que a teoria lacaniana seja evocada.

O "eu", para Lacan, surge ainda na primeira infância e representa a sedimentação de imagens ideais com as quais a criança aprende a identificar e a se identificar. Ao lhe apresentar uma aparência superficial semelhante à imagem idealizada pelos pais, a imagem do espelho – literal e/ou metafórico – é internalizada pela criança, que ainda não a percebe imediatamente como sendo a sua. Através dos adjetivos que lhe atribuem os pais (ou outro parental), a criança se estrutura linguisticamente e também

incorpora outras imagens ideais. Essas imagens se fundem em uma imagem global que forma o “eu” (*self*) da criança. Esse “eu” (*self*) é, assim, um objeto mental, um agente não ativo, lugar de fixação e de ligação narcisística. Como as imagens do espelho são sempre limitadas e invertidas e a comunicação que leva à internalização dessas imagens está sujeita a mal-entendidos, essa formação também se caracterizará como uma imagem “falsa”. Ou seja, o “eu” é, por si, uma distorção, um erro, um mal-entendido. Nunca somos precisamente aquilo que enunciamos de nós mesmos e/ou aquilo que cremos ser. Dizemos de nós mesmos a partir da construção de uma imagem ideal específica, em um processo de divisão entre consciente e inconsciente, entre um sentido inevitavelmente falso do self e o funcionamento automático da linguagem. Esse hiato entre o real inapreensível do ser e a imagem refletida no espelho define o princípio da “falta constitutiva” do sujeito. Como nenhuma imagem que temos de nós mesmos corresponde necessariamente ao que realmente somos: a fantasia é o princípio da realidade (FINK, 1998).

Por outro lado, o *conceito de alienação* de Lacan estabelece a sujeição da criança ao Outro para que se torne um dos sujeitos da/na linguagem e permita que o significante a substitua. A alienação é um processo que se dá *na* e *pela* linguagem. Essa linguagem antecede nosso nascimento e flui em nós através do discurso que nos atravessa enquanto crianças, moldando nossos desejos e fantasias. Sem a linguagem não conceberíamos o desejo na forma que o conhecemos e tampouco o sujeito existiria como tal. Essa sujeição, então, é a escolha feita pela criança em expressar suas necessidades através de “um meio distorcido” como a linguagem. A criança compreende o que é indecifrável no discurso dos pais. Ela tenta ler as entrelinhas para decifrar os porquês das coisas. Ao se permitir representar por palavras, a criança veste sua “camisa-de-força” para que possa se relacionar com o mundo das significações (FINK, 1998).

No princípio da *separação* (outra operação de Lacan), o sujeito alienado se confronta com o Outro. Dessa vez, o embate não será pela linguagem, mas pelo desejo. Sendo ela própria resultado do desejo de seus pais (seja qual tenha sido sua motivação), a criança é *o sujeito causado pelo desejo do Outro*. A *separação* é, assim, a tentativa do sujeito alienado de lidar com esse desejo do Outro. O desejo do homem é o desejo do Outro, pois o homem não apenas deseja o que o Outro deseja, mas deseja da mesma forma. “O homem [sic] aprende a desejar com um Outro, como se ele fosse alguma outra pessoa” (FINK, 1998, p. 77). O desejo do sujeito é que o Outro o deseje. A falta,

assim, tem um status ontológico na teoria de Lacan. O sujeito lacaniano está baseado na *nomeação* do vazio; ele é fundado pelo significante. Nesse sentido, o sujeito parece ser um tipo de sedimentação de sentidos fornecidos pelo Outro – os enunciados do sujeito somente adquirem sentido *através* do Outro ou têm seu sentido conferido *pelo* Outro.

Assim, o objeto da psicanálise lacaniana não é o indivíduo, mas o que lhe *falta*. Essa falta é o que se revela como o traço definidor da subjetividade, ao contrário de qualquer substrato psicológico individual que possa ser reduzido à sua própria representação:

> According to Lacan, then, the subject is not some sort of individual psychological substratum that can be reduced to its own representation. Once this is granted the way is open to develop an alternative definition of subjectivity. If there is an essence in the Lacanian subject it is precisely "the lack of essence". The object of Lacanian psychoanalysis is not the individual, it is not man. It is what he is lacking. It is lack then which is revealed as the defining mark of subjectivity (STAVRAKAKIS, 2002, p. 317).

A conceptualização antiessencialista é trazida por Laclau para o campo da subjetividade política e lhe dá a oportunidade de alcançar um mapeamento mais sofisticado de sua ação para além de qualquer essencialismo ou reducionismo psicológico. Ao introduzir o seu conceito de sujeito como falta e reconhecer a divisão constitutiva que marca a subjetividade, Laclau percebe que a falta é um instrumento ontológico que conecta o nível subjetivo ao objetivo:

> Freudo-lacanian psychoanalysis not only radicalizes our understanding of the subject in politics, but offers a coherent account of the relation between the subjective and the objective orders, the latter of which pertains to the level of the social. What permits this confluence is that analytic theory is not only concerned with lack but also with the attempts to fill this lack and always ends up reproducing it (STAVRAKAKIS, 2002, p. 318).

Essa falta no Outro é traduzida no caráter dividido de cada objeto de identificação – "o que Laclau descreveu como a impossibilidade final da sociedade". A sociedade, assim, não existiria como dada, necessária, como a depositária de uma plenitude e de uma universalidade. Ela é produzida apenas como objeto de discurso, através do processo de identificação que tenta suturar sua falta de fundação no real (STAVRAKAKIS, 2002).

O conceito de *sutura* deixa transparecer outro conectivo entre a teoria do discurso e a psicanálise lacaniana. Ele tanto designa uma estrutura de falta irredutível, como ressalta a tentativa contínua de preencher essa falta. Para Laclau, a sociedade é impossível porque a completude do Outro é impossível. Se, entretanto, o fechamento com o Outro é impossível, isso não nos diz que ele não possa ser significado através de sua própria ausência (*Iibidem*).

Os estudos de Laclau e Mouffe ressaltam esse paradoxo nas relações entre o "interno" e o "externo" e atribuem aos antagonismos o caráter de elemento constituidor das sociedades: "o limite do social deve ser dado a partir do próprio social quando algo o subverte, destruindo sua ambição de constituir uma presença completa" (LACLAU; MOUFFE, 2004, p. 170.). O social surge como um espaço nunca plenamente suturado; um campo em que toda positividade é metafórica e evasiva. O antagonismo nega, limita e (im)possibilita essa ordem, fazendo com que esse limite do social seja inseparável de seu interior, como algo que a subverte e que destrói sua aspiração de constituir uma presença plena. A sociedade não chega a ser totalmente sociedade porque tudo nela está penetrado por seus limites, que lhe impedem de se constituir como realidade objetiva. O "real" lacaniano se encaixa na problematização de Laclau e Mouffe como algo que, radicalmente externo, é capaz de romper o social internamente. Assim, embora não se possa simbolizar o real em si próprio, podemos cercar sua impossibilidade, que está sempre emergindo como limite de qualquer simbolização (STAVRAKAKIS, 2002; LACLAU; MOUFFE, 2004).

Dessa forma, é a negatividade da condição do sujeito que não permite que sua essência se complete. A consciência imaginária do "eu", continuamente reclamada e ameaçada pela falta, busca encobrir a angústia de uma fratura simbólica que nunca se fecha, pois há sempre a falta insuperável no sujeito e no Outro. Por outro lado, a busca desse preenchimento *impossível* torna-se um ideal *necessário*, que constituirá a dinâmica da formação ontológica do sujeito. Nesse processo, **para "ser alguém" é preciso agir nas regras da linguagem. É ela que estabelece quem o indivíduo está sendo, a partir do que ele não pode ser.** Um efeito castrador que, ao mesmo tempo, possibilita e impede a fixação do sujeito. Todo pensamento é produzido na linguagem e se constitui a partir do Outro: de sua falta, de seu desejo. "*Ser alguém na vida*", "*prolongar ou reduzir sua trajetória escolar*", "*ascender socialmente através da educação*" são representações anteriores ao sujeito. São desejos e fantasias construídos pelo Outro e a si incorporados pelo que lhe falta. São construções linguísticas de um

discurso motivador da ação do sujeito. São, acima de tudo, *discursos*, formados por significantes que se esvaziam, que se deslocam em sentidos e criam, no sujeito, a condição ontológica de deslocar-se, ele também, na dinâmica estrutura do social.

Deslocamento, Indecidibilidade e Subjetivação

Vimos anteriormente que a emergência de um *antagonismo* constitui e, ao mesmo tempo, ameaça as fronteiras da sociedade. Voltamos a essa análise com o objetivo de aprofundá-la e melhor percebê-la em suas relações com a subjetivação. Laclau (2000) já defendia que o antagonismo limita a objetividade e a impede de se constituir. Ele não permite que uma identidade se constitua plenamente no "interior" de qualquer estrutura ao negar-lhe um referencial inconteste. Ao mesmo tempo, entretanto, ele se torna um "exterior constitutivo" contra o qual a identidade se articula em sua incontornável *contingência*. Em um campo de identidades puramente relacionais, no qual as relações não formam um sistema fechado, as identidades nunca se constituem plenamente. A contingência é, nesse caso, a impossibilidade de fixação dessas relações e dessas identidades. Por outro lado, como a identidade depende inteiramente de condições de existência que são contingentes, sua relação com essa contingência é absolutamente necessária. O antagonismo, assim, cumpre dois papéis contraditórios ao bloquear a plena constituição da identidade ao mesmo tempo em que se torna parte de sua condição de existência. A *contingência* é, dessa forma, a relação entre bloqueio e afirmação simultânea de uma identidade (LACLAU, 2000).

Ao mesmo tempo em que revela o caráter contingente de uma identidade, o antagonismo também revela, logicamente, sua existência: "não é possível ameaçar a existência de algo sem afirmar essa existência ao mesmo tempo" (p. 44). Nesse sentido, há um movimento de subversão do necessário pelo contingente, que deforma e impede a constituição plena da necessidade. As fronteiras entre o contingente e o necessário se deslocam constantemente em um terreno ontologicamente primário, que impede qualquer sistema hegemônico de se impor plenamente. A tentativa, entretanto, existe no interior da estrutura e parte de uma articulação e de uma fixação que só podem ser parciais. Começa a desconstruir-se, aqui, a dualidade excludente sujeito/estrutura (*ibidem*).

Ao se conceber o caráter incompleto da estrutura, se atinge uma dimensão de contingência que é própria da articulação hegemônica e que opera no interior da

estrutura. As “regras do jogo” são recorrentemente modificadas sem que nenhum sujeito esteja propriamente no controle. Origina-se, aí, um caráter de *indecidibilidade* no qual a configuração da estrutura pode ser modificada por seus agentes a despeito de qualquer padrão ou horizonte pré-estabelecido, gerando uma nova configuração hegemônica. A decisão tomada a partir de uma estrutura indecidível é contingente com relação a esta estrutura e repressiva em relação às decisões alternativas que não se realizam. Isso faz com que o sujeito, *locus* de uma decisão que a estrutura não determina, se “autonomize” temporária e parcialmente dessa estrutura – como um “pulso” – e se constitua na distância entre a estrutura indecidível e a decisão. Considera-se não racional a decisão a partir da estrutura indecidível. Ela é algo que tenta superar a carência da razão. A tomada de decisão arbitrária impede sua conexão a priori com um motivo racional, mesmo que ela seja posteriormente considerada “razoável” e preferível diante de outras decisões (*ibidem*).

As relações sociais são assim formadas por antagonismos, mudanças de regras, contingências, repressão e poder. E é em meio a repressões, como a supressão incalculável de uma decisão, uma conduta, uma crença e a identificação com outras que não têm medida comum com as primeiras, que se constituem as identidades sociais. Por outro lado, a própria identidade, como tal, *é* poder. “Uma identidade objetiva não é um ponto homogêneo, mas um conjunto articulado de elementos” (p. 48). Assim, as relações sociais são contingentes e podem ser transformadas através da luta, não sendo apenas concebidas através de uma *auto*-transformação. Dessa forma, a mesma dialética de possibilidade e impossibilidade de constituição da “totalidade” social, forma também a identidade dos atores sociais (*ibidem*).

Na medida em que depende de um exterior que, ao negá-la, torna-se sua condição de possibilidade, a identidade se torna sempre já *deslocada*. Os efeitos desse deslocamento tanto ameaçam as identidades, quanto formam a base da constituição de identidades novas. Se o sujeito é a distância entre a estrutura indecidível e a decisão, quanto mais a contingência da estrutura for evidenciada, mais se expandirá o campo das decisões não determinadas por ela. Não existe um centro de poder em uma estrutura deslocada. Ela está descentrada pela presença de forças antagônicas. A construção de centros de poder acompanha o deslocamento social não por se tratar simplesmente da ausência de um centro, mas da prática de descentramento/descentralização através dos antagonismos. Como a estrutura não é totalmente fechada, a recomposição, que sucede seu deslocamento, será realizada por forças agônicas e antagônicas diversas. A

centralização só é possível na medida em que há deslocamento e desnivelamento estrutural. O deslocamento é, assim, a condição de possibilidade e de impossibilidade de um centro:

> Tenemos así un conjunto de nuevas posibilidades de acción histórica que son el resultado directo de la deslocación estructural. El mundo es menos "dado" y tiene, de modo creciente, que ser reconstruído. Pero esta no es sólo una construcción del mundo, sino que a través de ella los agentes sociales se transforman a si mismos y se forjan nuevas identidades (*ibidem*, p. 57).

Vemos, dessa forma, que o sujeito não pode ser compreendido somente como um momento da estrutura. Ele é também o resultado da impossibilidade de constituição objetiva da estrutura. O lugar do sujeito torna-se o lugar do deslocamento, e a situação de deslocamento é a situação de eclosão de uma falta que pressupõe e desafia a referência estrutural. O sujeito não pode ser plenamente determinado pela estrutura fracassada em seu processo de se construir plenamente. O sujeito é, assim, paradoxalmente "livre" e emerge pontualmente no instante em que a estrutura falha. Esse lapso de autodeterminação é a consequência de sua falta a ser e só pode se proceder através de atos de *identificação*. A autodeterminação é a realização da liberdade no processo de subjetivação. A lógica do sujeito não só envolve o sujeito da falta e da identidade não suturada. Envolve também um movimento no sentido de *ser*, um "querer ser". O sujeito da falta surge a partir de uma relação com o discurso. Os sujeitos que constituem as articulações hegemônicas a partir do deslocamento são, ao mesmo tempo, internos e externos à estrutura deslocada. O próprio fato do deslocamento os faz sujeitos. Nesse sentido, entretanto, as tentativas de rearticulação da estrutura implicam também no movimento de (re)constituição de identidades e na precipitação/queda/fossilização da subjetividade dos agentes. O sujeito só adquire sua forma específica de representação como metáfora de uma estrutura ausente (LACLAU; ZAC, 1994; LACLAU, 2000).

A lógica do deslocamento impele também a conceber o sujeito como "sujeitos", ocupantes temporários de diferentes posições, de acordo com a dinâmica do jogo das estruturas e de suas diferentes contingências. Para um estudo que se propõe a analisar as diferentes direções assumidas por indivíduos que, temporariamente posicionados na

condição de “estudantes”[2], se encontram em um momento de suposta decisão entre o prolongamento ou o (a)talho da jornada escolar, este princípio parece abrir perspectivas de análise bastante promissoras. Afinal, o que se busca não é apontar fatores universais, condições gerais ou dados estáticos sobre os efeitos da crise/decisão em suas (re)construções de identidade. A meta é observar a forma como esses efeitos ontologicamente atuam sobre pessoas com diferentes referências de contextos sociais, diferentes histórias de vida, diferentes sonhos, diferentes configurações familiares e que vivem pelo menos uma dualidade: a de participarem de um espaço de educação popular e de trazerem dentro de si o discurso da escola tradicional, ofertante de promessas de habilitação para a sociedade, para o mercado de trabalho, para o porvir. O ambiente desta pesquisa, então, se forma em um terreno aberto, no qual diferentes concepções de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e territorialidade promovem uma dinâmica de representações culturais contraditórias, antagônicas e, acima de tudo, sujeitas a diferentes possibilidades de identificação.

2.2 A EDUCAÇÃO E A PRODUÇÃO DE IDENTIDADES/SUBJETIVIDADES

Vimos, no tópico anterior, que o processo de subjetivação se produz, também, nos movimentos que impossibilitam as estruturas de se constituírem objetivamente. Localizado em uma situação constante de deslocamento, ou seja, da falta de uma referência estrutural absoluta, o sujeito tem a inelutável liberdade de se autodeterminar pontualmente através de atos temporais de identificação. É esse seu processo de subjetivação: o movimento de “ser” pelo "querer ser", por “estar sendo”. Esse caráter ambíguo, polissêmico e incompleto do sujeito é idêntico ao de toda identidade discursiva que, diante da impossibilidade de um fechamento, torna múltipla e provisória a sua própria condição. Não há um discurso hegemônico que dê conta de se impor sobre a complexidade e a tensão da formação social de forma definitiva. Não há um sistema de mediações que logre preencher os hiatos desse polimorfismo social e consiga estabelecer uma essência universal.

Por outro lado, Southwell (2008) nos mostra o quanto os projetos educacionais seguem em direção contrária a esse princípio. Atendendo à ideia de que a sociedade é

[2] Essa condição também deve ser entendida como um significante que não apesenta um sentido fixo. O que determinará essa condição provisória serão as relações de diferença e equivalência que estabelecerá com outros significantes.

resultado da ação educacional, a modernidade tratou de impor aos sistemas de escolarização a missão de fazer-se totalizante ao pretender abarcar valores e padrões culturais de determinadas formações sociais. Além disso, imputou aos projetos educacionais a representação de transformadores sociais, incumbidos de descobrir e corrigir supostas disfunções da sociedade em prol de uma suposta ordem de completude (p. 121-130).

Uma análise sobre as assimilações e contradições do sistema escolar moderno sob a ótica das concepções de discurso e práticas hegemônicas será trazida mais adiante. Gostaríamos de nos ater um pouco mais na questão da educação como prática ontológica e aprofundar o olhar sobre a subjetivação trazida pelos processos educativos. Entendemos "educação" não apenas como uma palavra polissêmica, mas como um significante que se esvazia e desenvolve características comuns a diferentes formas de significantes. Por outro lado, será preciso aqui realizar algum tipo de fixação para que possamos criar uma referência temporária de sentido e, a partir desse ponto comum, desenvolver as análises sobre os ambientes discursivos "dentro" e "fora" das ações de subjetivação dos espaços escolar e não escolar de ensino. Dentre as várias concepções de educação trazidas pela literatura pertinente, aquela que a compreende como um "processo", como projeto de formação contínua do "homem", nos parece ser a mais representativa da realidade educacional moderna. Dessa forma, nos aproximamos das concepções de Puiggrós (1995), para o qual a educação "pode ser entendida como um processo de transmissão-aquisição, ensino-aprendizagem, das formas de diferenciação e articulação culturalmente acumuladas" (PUIGGRÓS, 1995 apud SOUTHWELL, 2008, p. 128). Ao mesmo tempo, concordamos também com o argumento de Burgos (2010) de que um conceito de educação só se universaliza por via de consenso, argumentação e com referência à sua validação ético-política e histórica. Ressaltamos, então, que ambos os conceitos de educação serão aqui empregados com o intuito de criar uma referência parcial de significado ao termo "educação".

Outro ponto que exige esclarecimento diz respeito à tentativa de diferenciação entre "educação" e processos de "escolarização". Desde os primórdios da era Moderna essas duas ações se encontram embrincadas e muitas vezes se tornam termos interdependentes. A proposta deste estudo, entretanto, leva em conta as relações agonísticas[3] entre diferentes espaços de educação e os diferentes discursos que os

[3] A noção de agonismo a que nos referimos provém da teoria de Chantal Mouffe (2005 e 2014), que será trazida no terceiro capítulo deste estudo.

constituem hegemonicamente. Dessa forma, as concepções de educação, conforme apresentadas, serão objetos de análise tanto em um ambiente mais amplo, dissociado de um local específico de constituição e prática processual, como também restrita aos ambientes escolar e não escolar de ensino. O intento é primeiro compreendê-la dentro desse imaginário de "projeto social de formação do humano" (como nos traz a literatura), para, em seguida, percebê-la como uma formação discursiva, de caráter ontológico, objeto de diferentes disputas hegemônicas.

Do recalque Freudiano à biopolítica Foucaultiana

No início deste estudo trouxemos a teoria psicanalítica de Lacan como produtora de conceitos que permeiam a formação do sujeito nas dinâmicas de organização da sociedade. Em sua característica de compreender o sujeito como elemento não estático e em tensão com a estrutura social, a abordagem psicanalítica se intersecciona com a análise política pós-estruturalista e fundamenta conceitos como os de articulação, antagonismo e impossibilidade radical, também já tratados em nossa análise. Nesse sentido, cabe lembrar que muitos dos estudos de Lacan constituem-se em desdobramentos e releituras da teoria de Freud, de quem o psicanalista considerava-se discípulo. Se a teoria lacaniana nos explica sobre a formação do *self* da criança e sobre sua sujeição ao Outro no processo de alienação pela linguagem, ela preenche uma lacuna deixada por Freud quanto ao momento que antecede a inscrição social do sujeito.

Andreozzi (2005) nos ajuda a compreender esse passo adiante na teorização da formação do sujeito e estabelece sua conexão com essa concepção mais ampla de educação, ainda não limitada a um espaço específico, que aqui observamos. Para que o indivíduo tenha condições de se organizar subjetivamente, é preciso que se promova sua "inscrição simbólica" na realidade. Na teoria de Lacan, percebemos que esse processo é realizado quando a criança, ainda em seus primeiros estágios de existência, deixa-se submeter à linguagem, à interação através de um código comum a si e a seus pais (ou demais pessoas imediatamente próximas a ela). De forma análoga, em um momento de interação social mais adiantado, o indivíduo volta a se dispor em um processo de sujeição, que visa à concretização das aspirações criadas dentro do ideal de suas fantasias e dos discursos das lógicas sociais que lhe atravessam. Dessa vez a submissão será feita à "intervenção educacional", que lhe promete a realização pessoal e a

conquista de um lugar social, seja ele qual for (o “ser alguém na vida”). Para Andreozzi, se o termo “desenvolvimento” culturalmente nos denota “algo promissor, progressista, que necessariamente supera as dificuldades, avança em sentido linear, indicando uma sucessão de boas tendências” (p. 83), a educação parece ser a via de acesso do indivíduo à sua conquista. O apelo da educação é o de dotar o indivíduo de um “desenvolvimento” integral através do “desenvolvimento” de suas potencialidades. Como efeito, é o processo que trará o “desenvolvimento” da cidadania, da convivência social, das condições socioeconômicas, dentre outros “desenvolvimentos”. A educação se liga ao projeto social e a ele se relaciona e se sustenta como “ato sociocultural”. O indivíduo, assim, deixar-se-ia atravessar por essa relação entre educação e projeto social como em uma via de mão dupla: por um lado torna-se “objeto” da intervenção educacional, que pretende formá-lo, desenvolvê-lo e constituir sua personalidade e, por outro lado, constitui-se “agente” a manifestar e buscar concretizar suas aspirações nas relações sociais:

> A educação é uma intervenção social necessária na vida do humano, sem a qual suas condições de sobrevivência ficam difíceis e ameaçadas. (...) É por meio da educação que o ser nascido filogeneticamente humano pode se tornar ontogeneticamente humano. (...) A passagem pela educação parece ser algo demandado também pelo indivíduo, uma vez que a condição de sua sobrevivência psíquica não está na sua natureza, em sua filogênese, mas nos laços sociais; está num registro distante da natureza, a saber: no registro simbólico (ANDREOZZI, 2005, pp. 92-93).

Posto dessa forma, pode-se dar a impressão de que a relação entre o indivíduo e a educação se realiza de forma “negociada”, como uma articulação que visa o perfeito encaixe do indivíduo na sociedade e, ao mesmo tempo, lhe garante o atendimento de seus interesses mais particulares. Não se pode esquecer, entretanto, que a relação entre a pulsão subjetiva e um projeto de cultura social é contraditória, pois tanto a espontaneidade das pulsões quanto o sufocamento de sua energia pulsional são capazes de trazer à tona a tendência agressiva e destrutiva do sujeito e de ameaçar sua própria existência. A educação é o que está no eixo dessa contradição entre pulsão e convivência social e se mostra essencial para a organização psicossocial moderna. A educação promove a inscrição do sujeito na cultura e o humaniza ontogeneticamente através do que Freud chamou de “recalque”. Educar, assim, é regular os mecanismos que tornam possíveis a constituição subjetiva e a vida social. É operar, no sujeito, os

princípios da ética do desejo que o sustenta e que ele mantém (recalque da sexualidade), constituindo a lei que determina o que lhe é e não lhe é permitido:

> Quem ensina mostra para o outro que aquele conteúdo ensinado não pode ser concebido de qualquer modo, mas em função de uma lei que organiza e reconhece socialmente esse conteúdo, legitimando-o para o ensino, para a transmissão, em suma, para a socialização, socializando o próprio sujeito que dele se apropria, humanizando-o, historicizando-o. Quem ensina, ao transmitir um conteúdo, representa essa lei, pois está submetido a ela, e a transmite em sua forma de ensinar. Assim, quando alguém ensina, opera o recalque, pois impede que a natureza infantil das pulsões faça o que bem quiser. E é dessa forma que podemos conceber a educação: como uma operação de recalque. Educar nada tem, portanto, de natural. Está distante da natureza. Educar é uma intervenção social inscrita no recalque. Educar é recalcar a pulsão em sua natureza infantil perversa, para que esta se transforme e possa investir na cultura submetida à lei que organiza a cultura; ou seja, à lei de interdição do incesto. Ao operar o recalque, a educação trabalha a organização psíquica-subjetiva e social (ANDREOZZI, 2005, p. 97).

Assim, o ato educativo não apenas estabelece o que é permitido ao sujeito, mas o faz posicionar-se diante do que lhe é estabelecido. O sujeito educado, recalcado, estruturado psiquicamente tem a "sua" sexualidade/afetividade estruturada por uma ética socioeducativa em uma sexualidade que é "socialmente permitida". Nesse processo, ao submeter-se a essa lei, o sujeito é produzido de forma a desejá-la e a articulá-la como constituinte de sua própria natureza. O recalque, assim, não apenas se efetiva pela via da transmissão do que lhe "é permitido ser", mas também opera no sentido de lhe interditar o que "poderia vir a ser" (*ibidem*).

Foucault (1988) nos fala dessa relação entre a sexualidade e o saber, sendo operada em associação com o poder, mais especificamente com a produção do sujeito. Ora, se a sexualidade humana deve ser transformada em algo socialmente aceitável e produtivo, as formas "desviantes" de sexualidade devem ser reprimidas e pode parecer que falar sobre o sexo significaria uma transgressão. A partir do fim do século XVI, entretanto, o sexo é colocado "em discurso" e a vontade de saber sobre ele deu origem a uma ciência da sexualidade. Há mais de quatro séculos, então, o sexo foi disciplinado por um aparato discursivo para que mais facilmente fosse dominado e agenciado. Desde então, percebe-se uma verdadeira explosão discursiva, na qual "regras de decência" filtram as palavras. O sexo é "encurralado por um discurso que pretende não lhe permitir obscuridade e nem sossego" (p. 24). Torna-se imperativa a confissão não apenas dos atos contrários à lei, mas também de todo o desejo. O desejo torna-se um

discurso no qual o sexo passa pelo crivo da palavra e as palavras empregadas são cuidadosamente neutralizadas. Além de moralmente aceitável, é preciso que o discurso seja tecnicamente útil. Não se censura o sexo. Constitui-se uma aparelhagem produtora de "discursos sobre o sexo", que funcionam em prol de sua própria economia: "o sexo se tornou, de todo modo, algo que se deve dizer, e dizer exaustivamente, segundo dispositivos discursivos diversos, mas todos constrangedores, cada um à sua maneira" (p. 34).

Para Foucault (1971), o discurso equivale a um instrumento de poder. Por ele somos constituídos, subjugados, por ele lutamos e, ao dele nos "assenhorarmos" (se é que isso seria possível), nos tornaríamos capazes de resistência aos sistemas de dominação. Essa resistência não é apenas um poder de negação, mas o "poder de constituir domínios de objetos em relação aos quais se poderá afirmar ou negar proposições verdadeiras ou falsas" (p. 19). Os discursos, para Foucault, "devem ser tratados como práticas descontínuas que se cruzam, que às vezes se justapõem, mas que também se ignoram ou se excluem" (p. 14-19). A educação, nesse sentido, torna-se um espaço privilegiado de apropriação dos/nos/pelos discursos. Por outro lado, pode ser também o contexto no qual o sujeito torna-se intensamente atravessado pelos conflitos discursivos, seguindo "as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais" (p. 12). Afinal, o sistema de ensino para Foucault constitui-se em uma ritualização da fala, pela qual os sujeitos fixam seus papéis e (re)distribuem os discursos com os seus poderes e seus saberes.

O controle do discurso da sexualidade vai além do que se disputa entre sua manutenção e sua gênese. Sem o poder sobre a própria morte, o homem do século XVII desenvolve a ideia do poder sobre a vida. Com o tempo, o próprio sistema punitivo de base jurídica vai substituindo os castigos físicos espetaculares por sansões que mantenham a vida de seus condenados. Suplícios explícitos são substituídos por mecanismos burocráticos que permitem a apropriação do corpo e da alma dos considerados criminosos, sob o apelo da correção, da cura, da reeducação dos corruptos. A biopolítica é a forma de regulação sobre a população através das "disciplinas do corpo". Intervir sobre o corpo é fazê-lo "espécie" (suscetível aos processos biológicos do nascimento, vida, padecer), mas é também fazê-lo "máquina" – adestrável, desenvolvível, limitável, integrável aos sistemas de controle. A inserção dos corpos no aparelho de produção e o ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos garantiram não apenas o poder do homem sobre o seu semelhante. O

“biopoder” tornou-se elemento chave ao desenvolvimento do capitalismo: “O ajustamento da acumulação dos homens à do capital, a articulação do crescimento dos grupos humanos à expansão das forças produtivas e a repartição diferencial do lucro, foram, em parte, tornados possíveis pelo exercício do biopoder com suas formas e procedimentos múltiplos” (FOUCAULT apud GADELHA, 2009, p. 133).

E em que altura as vias da biopolítica e do biopoder se cruzam com as do processo educativo? Gadelha (2009) nos explica que o desenvolvimento das sociedades impossibilitou o fato de a dominação ser pensada em termos homogêneos e apenas referida ao Estado. A ação de múltiplos “micropoderes” (sistema jurídico, religiões, escola, regime de trabalho, etc.), que se apoiam um nos outros, formam o que Foucault chamaria de “microfísica do poder”. Para Foucault, o poder deve ser concebido como um “exercício relacional e estratégico”, difuso, não homogêneo, que se define por pontos não previamente fixados.

Ainda de acordo com essa linha de raciocínio, com o advento do neoliberalismo norte-americano, a prática de governabilidade social deixa de se restringir ao Estado. A economia política passa a ter como objeto o comportamento humano. Indivíduo e capital deixam de ser compreendidos como exteriores um ao outro: as competências, as habilidades e as aptidões de um homem tornam-se seu capital. Sob essa ótica, o indivíduo é conduzido a ver a si mesmo como um capital, uma microempresa, como um “Capital Humano”. Essa nova entidade individual, tal qual uma corporação, funciona sob o constante apelo de fazer investimentos em si mesmo, a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas ações implicam. O trabalhador, que antes se qualificava como sujeito de direitos, hoje se preocupa com seu aperfeiçoamento como “indivíduo-empresa”. A capacitação e a formação educacional e profissional aparecem como elementos estratégicos a serem explorados por essa nova forma de governabilidade, que busca programar estrategicamente as atividades e os comportamentos dos sujeitos, controlando suas formas de agir, de pensar, de sentir e de situar-se diante de si, de suas vidas e do mundo em que vivem. Através de processos e políticas de subjetivação, as sociedades de consumo se transformam em sociedades de empresas, que induzem os indivíduos a mudarem a percepção sobre suas escolhas e atitudes, a comercializarem suas relações humanas e a estabelecerem entre si verdadeiras “relações de concorrência” (GADELHA, 2009).

Essa teoria do capital humano é a porta de entrada para a “cultura do empreendedorismo”, na qual a educação seria o instrumento de uma competição

desenfreada, cujo progresso se mede pelo acúmulo de pontos. O caráter meritocrático dessa relação estabelece uma sociedade hierarquicamente diferenciada pelo grau e qualidade do capital humano acumulado através da educação. A pedagogia, a educação e as instituições de ensino seriam assim orientadas por uma função de "normalização disciplinar" de aprendizes, educadores e familiares dos educandos. Esses seriam elementos essenciais para a viabilização de programas de controle social, que vão desde o cuidado com a saúde até a instrumentalização para o mundo do trabalho. Além disso, também acolheriam e reforçariam certas prescrições normativas, hábitos e condutas sociais (*ibidem*).

Vários pontos aqui analisados serão retomados adiante, quando, conforme indicamos no início deste tópico, analisaremos esses e outros discursos da educação dentro de contextos e âmbitos mais específicos. Ao falarmos de educação, até aqui, tentamos distinguir sua ação mais ampla daquela realizada no ambiente escolar ou em qualquer espaço mais institucionalizado. Como adiante concentraremos nossa análise nos discursos sobre os processos educativos que ocorrem no ambiente escolar, muitos dos elementos tratados neste tópico serão retomados. Antes, entretanto, cabe-nos oferecer um contraponto aos argumentos da teoria de Foucault, observando a educação e seu processo de subjetivação à luz da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe.

A educação como discurso

A teoria das '"formações discursivas" de Foucault trata de isolar as totalidades dentro das quais qualquer produção de sentido tem lugar. Ele demonstra que o significado pressupõe condições de produção que não se reduzem à significação em si. Para Foucault, a unidade mínima de qualquer discurso é o enunciado (*énoncé*), que não pode ser considerado uma proposição, já que esta pode envolver diferentes enunciados, e nem pode ser identificado com atos de fala, já que Foucault o restringe aos "atos de fala formais", não comuns, mas autorizados ou autônomos. Foi seu próprio estudo sobre as "arqueologias" que o fez compreender que é impraticável reduzir a heterogeneidade de uma formação discursiva a uma unidade tão simples. Concluiu, assim, que o princípio de unidade de uma formação discursiva se encontra na constância das relações externas entre os elementos que não obedecem a nenhum principio de estruturação subjacente ou essencial (FOUCAULT apud LACLAU, 1993, p, 13-14).

As principais contribuições da Teoria do Discurso ao campo da política têm sido vinculadas à conceptualização de poder. Entretanto, diferentemente do que prega o projeto intelectual foucaultiano, suas raízes teóricas se encontram na teoria pós-estruturalista do signo. Na formulação de um enfoque sobre a hegemonia política, é essencial a noção de discurso como "*una totalidad significativa que trasciende la distinción entre lo lingüístico y lo extralingüístico*" (p. 9) A impossibilidade de uma totalidade fechada rompe a conexão entre significante e significado e gera um grande número de "significantes flutuantes", cujas forças políticas opostas disputarão a imposição de suas configurações à sociedade. Isso nos mostra que a desconstrução, tal como a indecidibilidade, opera no fundamento do social e faz do poder "um rastro de contingência dentro da estrutura". Foucault, por outro lado, definiu o território do discurso como um objeto específico em meio a outros. O discurso, para Foucault, se relaciona com o enunciado como um objeto de análise independente: "*las regularidades discursivas no atravesaron la frontera entre lo linguístico y lo no lingüístico*" (p. 10). Ao estabelecer seu enfoque, na genealogia, Foucault tenta localizar os elementos que ingressam em uma configuração discursiva dentro do marco de uma história descontínua, cujos elementos não possuem qualquer princípio de unidade relacional com o campo interdiscursivo. Essa característica leva a perceber o poder como onipresente, uma vez que os elementos são descontínuos e sua vinculação não é nada que se possa explicar por fora dos próprios elementos. Assim, quando o pós-estruturalismo e a genealogia tratam da questão da descontinuidade e de sua produção por fora das identidades não suturadas, eles enfocam a descontinuidade a partir de ângulos diferentes. É questão de mostrar o trabalho de uma lógica da *difference* que atravessa qualquer distinção entre o linguístico e o não-linguístico e como as regularidades linguísticas dependem da associação de elementos que só podem ser concebidos em termos não discursivos (LACLAU, 1993, p. 9 - 11).

OLIVEIRA et al (2013) mostram que a adoção de uma perspectiva pós-estruturalista em estudos sobre a educação moderna demanda uma (auto)crítica sobre a própria noção de ciência, que se fundamenta na busca do conhecimento de uma objetividade extradiscursiva. Para a teoria do discurso, tanto o conhecimento quanto a própria realidade investigada pela ciência são produzidos discursivamente. A discursividade torna-se condição ontológica da formação de todo o objeto e de toda a realidade que os sujeitos experienciam. A noção de lógicas sociais realmente se aproxima da noção de formação discursiva de Foucault, mas as lógicas sociais permitem

a percepção de sua vigência em contextos sociais não suturados e se relacionam com própria noção de existência da discursividade da realidade social. As lógicas políticas, por outro lado, se formam nas lógicas da equivalência e da diferença, consideradas fundamentais para as articulações entre significantes, para a construção de discursos e, consequentemente, para as lógicas sociais. A teoria do discurso de Laclau e Mouffe, assim, não pretende constituir-se em uma teoria geral da sociedade. Ela busca consolidar-se em uma tradição de reflexões e debates sobre um referencial analítico comum capaz de construir discursos contingentes e contextualizados sobre a observação dos processos sociais:

> qualquer realidade humana somente torna-se possível através da construção de discursos que articulam sentidos e lógicas racionais em seu contexto. Não existe uma racionalidade única ou natural, independente das convenções, regras ou lógicas estabelecidas em cada contexto e, portanto, que todo o projeto de universalidade – inclusive o da racionalidade ocidental – é sempre já um projeto comprometido e precário, passível de resistência, deslocamento e contestação por outras lógicas e discursos (OLIVEIRA et al, 2013 p. 1345).

A essa altura do estudo, após pontuar as críticas de Laclau e Mouffe à percepção foucaultiana do discurso e evidenciar nossa inclinação pela posição pós-estruturalista, seria mais que oportuno o questionamento do leitor quanto à predileção por essa via de pensamento: Por que, afinal, trabalhar com a Teoria do Discurso? De que maneiras a visão pós-estruturalista desses autores é capaz de contribuir para as pesquisas no campo da educação? Antes de qualquer tentativa de resposta, observo que a Teoria do Discurso, além de relativamente nova, é uma teoria de base política, cujas associações com o campo de pesquisa da educação encontram-se em verdadeira ebulição e desvelam percepções, cuja função multiplicadora de novos olhares é imprevisível. Dessa forma, o que virei a listar aqui se constitui em uma modesta referência a embasar minhas análises futuras e nenhuma pretensão tem de delimitar as possibilidades de alargamento trazidas por essa teoria. Já mencionamos o quanto a abordagem pós-estruturalista de Laclau estabelece um novo olhar sobre a composição de arranjos sociais e sobre as posições ocupadas pelos sujeitos em seu processo de formação de identidades (LACLAU; ZAC, 1994; LACLAU, 2000; LACLAU; MOUFFE, 2004), processos sobre os quais a educação verdadeiramente se estabelece.

A teoria do discurso de Laclau e Mouffe, juntamente com a análise genealógica de Foucault e os estudos culturais, pós-colonialistas, feministas e *queer*, abrem novas perspectivas de estudos em educação ao fornecer recursos conceituais e interpretativos

sobre a análise do social e de demandas e identidades emergentes (feministas, negros, gays, ambientalistas, jovens da periferia, grupos culturais, religiosos, dentre outros). Tais demandas, por sua vez, geram múltiplas formas de articulação e criam novas linguagens ao clamarem por seus direitos de atendimento de carências e/ou reconhecimento de suas identidades. Essas novas linguagens se constituem em "discursos", pois, mais que simples encadeamento de palavras, são sentidos socialmente produzidos dentro de interações e lutas pelo poder e controle da enunciação:

> O discurso é uma prática na qual se constituem instituições, procedimentos, comportamentos; delimitam-se esferas de competência ou jurisdição; disputam-se posições de enunciação que são também lugares de disciplinamento ou controle de feixes de práticas sociais (ou, visto de uma outra ótica, lugares de capacitação para manter ou transformar a ordem vigente – num dado campo social, numa dada formação social, num dado período histórico). Assim, nunca se está só com as palavras, falas, intenções manifestas ou veladas. Simplesmente, não há ação social sem significação, mas toda significação está inscrita – ainda que nunca plena ou definitivamente – num discurso (BURITY, 2010, p. 11).

Essa nova perspectiva de estudos em educação rompe com a tradição economicista, classista e institucionalista, que privilegia as análises de identidades e práticas culturais como fenômenos particulares e estáveis. Além disso, demandas particulares podem transformar-se em vontades coletivas amplas pelo poder da articulação e apenas através de um novo olhar sobre esses atores sociais e suas práticas, observam-se os contrastes entre seus movimentos e a negação/controle das ações educativas tradicionais. As relações entre a universalidade e a particularidade participam de forma decisiva para a formação de identidades na teoria de Laclau. Ao tornar-se dominante, o particular se faz universalizado (mesmo que contingentemente) e, formado por grupos de diferentes identidades que lutam pelo poder, não contam com uma característica de pureza. O universal surge do particular, como um "horizonte incompleto, que sutura uma identidade específica deslocada". Percebe-se o quanto as possibilidades de mudança social e transformação histórica estão submetidas ao crivo do processo educacional e de que forma essa ação constrói um verdadeiro terreno de disputas hegemônicas, no qual a reprodução e a contestação de discursos são forjadas por seus símbolos e por seus movimentos de identificação/diferenciação. Afinal, a educação constitui-se em um dos mais significativos meios de produção de identidades e ponto de convergência de grandes linhas de força cultural na modernidade. Sua história se escreve sob a luz da dinâmica política de práticas hegemônicas, de conflitos

entre “universalidades” e “particularidades” e de práticas de poder e resistência. Assim, as pesquisas em espaços educacionais sobre as identidades e discursos pedagógicos, políticos, raciais, sexistas ou religiosos que empregam a teoria do discurso como referência buscam evidenciar as lógicas sociais e políticas que constituem e contestam as próprias realidades pesquisadas. O ponto de partida de sua abordagem são as características e a realidade contextual do fenômeno que se analisa. Foge-se, dessa forma, dos modelos que buscam meramente a compreensão contextual das realidades observadas ou que tentam explicar os fenômenos através de princípios, leis e/ou mecanismos naturais. A teoria do discurso torna possível investigar as lógicas que constituem e/ou contestam discursos específicos em cada cenário e viabiliza a construção de explicações, embora contingentes e parciais, em relação aos processos que envolvem cada um desses fenômenos (BURITY, 2010; LACLAU, 2011; OLIVEIRA et al, 2013).

A constituição de identidades, na teoria do discurso, surge da interação/determinação entre áreas contingencialmente constituídas dentro do social e é fruto das relações entre as semi-identidades de elementos políticos, econômicos e ideológicos. As relações sociais são contingentes e sujeitas a transformações através de lutas. Os atos de poder são condições de toda a identidade, mas são marcados por fortes ambiguidades. O sujeito, presente na estrutura e fruto de seu deslocamento, emerge como resultado do colapso da objetividade. A sociedade é uma entidade em eterna construção, que elege e reelege os instrumentos de representatividade de crenças e valores de sua própria humanidade. Por outro lado, o multiculturalismo aponta caminhos em que a identidade de um grupo é constituída com base na referência do outro. A convicção de que nenhuma particularidade é capaz, sozinha, de representar a pluralidade na comunidade leva à certeza de que os princípios universais buscam se contrapor à prática da “política de diferença”. Ao incorporar-se um sentido de ultrapassagem de barreiras e limites de um determinado contexto, cria-se uma ação de negação das próprias diferenças que o compõem. A relação entre o universal e o particular é, assim, hegemônica e, em prol de sua harmonia, deve-se manter a dimensão da universalidade, propondo sua articulação com o particular (LACLAU, 2000; 2011).

No amplo campo da educação, um dos artefatos que melhor representa essa lógica é certamente a política do currículo. Lembro aqui, antes de qualquer coisa, que até agora falamos em educação sem falarmos exclusivamente em “escola” (apesar dela, em momento algum, haver sido ignorada em nossas análises). O que se ensina em uma

instituição educacional, independentemente de seu grau de formalidade, é considerado, dentro de uma lógica social, como legítimo ou, no mínimo, válido (LOPES, MACEDO, 2011). Nesse sentido, a elaboração de um currículo torna-se uma verdadeira arena de lutas, na qual muitos são os interesses sobre a discussão do que se considera válido e necessário a estabelecer-se como um conhecimento a ser gerado/transmitido. Nessa discussão, fronteiras políticas e de identidades são construídas, mas sempre de maneira não definitiva. Como síntese de elementos culturais e campo de produção cultural, o currículo torna-se o espaço de constituição de propostas político-educacionais elaboradas e sustentadas por agentes dinâmicos, com interesses diferentes e contraditórios. Assim, constitui-se como terreno de articulação hegemônica, cuja articulação é permanentemente passível de "renegociação".

> O currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria (LOPES, MACEDO, 2011, p. 41).

O currículo, como qualquer outra produção sociopolítica diante da teoria de Laclau, é discursivo, histórico e constitui-se simbolicamente a partir da apropriação de seu significado pelos agentes sociais. É uma construção a partir de decisões sobre o desejável e o dispensável, sobre o normativo e o constituinte, em uma comunidade particular. A educação, assim, é também um produto de construção temporária e incompleta, que se vincula diretamente aos projetos políticos de cada sociedade. Ela se rearticula através das lutas hegemônicas, caracterizadas pelos antagonismos sociais e naturalizadas por seu propósito de universalidade. O reconhecimento da impossibilidade de um fechamento discursivo do educativo, de seus sujeitos, seus programas, objetivos e conquistas se coaduna com o reconhecimento da multiplicidade dos espações de formação, das estratégias educativas, dos tipos de conhecimentos e das práticas educativas não intencionais. Ao se perceber a educação como a formação do sujeito na comunidade, se reconhece que, na medida em que esse vínculo complexo entre particular e universal estrutura a ordem social, também o faz com os agentes sociais. É a falha na estrutura que permite a constituição temporal do sujeito. O universal é um lugar vazio que só pode ser preenchido por valores particulares e que gera uma série de efeitos na estruturação e desestruturação das relações sociais (BURGOS, 2010).

No artigo que abre a edição brasileira do livro *Hegemonia e Estratégia Socialista*, Alice Lopes, Daniel Mendonça e Joanildo Burity (2015) bem sintetizam as contribuições da teoria de Laclau e Mouffe para o campo educacional. Para eles, a teoria do discurso introduz uma ideia de política mais próxima de uma dimensão ôntica do que de uma postura universalizante. As noções de articulação, de discurso, contingência e as lógicas da equivalência e da diferença evidenciam os conflitos e as indeterminações e colocam as relações entre o universal e o particular para além da simples relação de oposição ou contradição dialética. Assim, atores sociais, como as instituições educacionais, adquirem um caráter político ao incorporarem, em suas ações, práticas de decisões em territórios indecidíveis, nos quais a contingência histórica se sobrepõe a uma suposta ordem definitiva nunca alcançável: "o político indica o momento propriamente ontológico, ou seja, o da instituição de uma nova lógica social em substituição a uma que lhe antecede" (p. 21).

A incorporação dos enfoques pós-estruturais e pós-modernos desestabilizam as concepções modernas de sujeito, conhecimento e progresso e ajudam a desconstruir o projeto de uma educação voltada para a formação de um modelo de sujeito racional e conscientemente "emancipado", que seria o construtor natural de uma sociedade verdadeiramente democrática. Ao invés, promove-se o questionamento das bases desse projeto educacional moderno de maneira a fazer emergir os impasses importantes na forma de compreender suas finalidades. O próprio questionamento sobre o universalismo do currículo e a defesa da necessidade do mesmo permanecer aberto à diferença emergente em grupos/contextos particulares e assumir a dimensão pluralista dos processos de produção/disseminação do conhecimento é um dos reflexos da incorporação das matrizes teóricas pós-estruturais na análise das identidades e da cultura. A educação como discurso pode, então, ser compreendida como um sistema de articulações e um território de lutas pelo controle da enunciação dos conhecimentos, os antagonismos e as contradições que envolvem o próprio saber científico. Além e normativamente acima desses estão os interesses quanto aos seus efeitos sobre a transformação ou manutenção de uma determinada ordem social, que fazem da educação um terreno de infinitos deslocamentos e amplas possibilidades de construções identitárias. Como espaço/processo de produção/negociação de saberes, a educação se estabelece em meio a contingências e demandas as mais variadas, o que também lhe dá um caráter de impossibilidade de fechamento ou conclusão. Tal como a ideia de uma sociedade totalizante, dentro da ótica pós-estruturalista, somos levados a ponderar que a

educação, como significante pleno, de fato não há. O que há são "discursos educacionais", que formam e reformam identidades e subjetividades, promovem deslocamentos e influenciam a construção da realidade social.

Populismo e educação popular

De acordo com Laclau (2013), talvez pelo preconceito que povoa a mente de alguns cientistas políticos, talvez pela complexidade dos movimentos políticos e de sua natureza epifenomênica, o populismo carece de uma definição precisa na literatura corrente. Para ele, a própria condição da ação política é constituída pela lógica da simplificação e pela característica de tornar alguns termos imprecisos (p. 54). Laclau argumenta, entretanto, que o populismo tem sido denegrido e que seu rechaço apresenta sinais de um reflexo das questões da "psicologia de massas", típicas do século XIX. Movido por essa inquietação, realiza uma análise sobre a constituição de grupos organizados e de seus desdobramentos sociais. Partindo dos estudos de Gabriel Tarde quanto ao "público" e à "multidão" até chegar às concepções de Freud sobre a relação dos grupos com seus líderes, Laclau apresenta as bases para uma construção própria do que seria a definição do populismo. Para ele, o populismo seria "o caminho para se compreender algo sobre a constituição ontológica do político como tal" (p. 115) e nos mostra a relação entre essa categoria e aquelas por ele já consagradas, como *discurso, significante vazio, hegemonia* e *retórica.* Para Laclau a construção política do "povo" é catacrética e, para compreendê-la, é necessário isolar unidades menores do que o grupo social, que correspondem às "demandas sociais". Essas demandas, por sua vez, correspondem aos anseios de um determinado grupo não atendido pelo poder governante. A emergência de uma cadeia equivalente de demandas não atendidas constitui uma subjetividade social mais ampla e começa a construir o "povo" como um "ator histórico potencial" (p. 124).

Ainda segundo Laclau (2013), o "povo" representa uma parte desprivilegiada da comunidade (*plebs*) que anseia tornar-se a "única totalidade legítima" (*populus*). Em um discurso institucionalizado, o princípio da diferencialidade reivindica a permanência de uma única equivalência dominante no contexto de uma totalidade mais ampla (formação hegemônica em expansão). No caso do populismo, essa simetria é rompida: existe uma parte que se identifica com o todo em um princípio que cristaliza as reivindicações em

torno de um denominador comum (desafio à formação hegemônica).

Dessa forma, há uma ausência de plenitude na comunidade e a construção do "povo" é o que tenta dar nome a essa falta. Essa ausência está associada a uma demanda não atendida. Ou seja, a *plebs* se vê como *populus* porque o poder responsável por suprir a demanda não é visto como parte legítima da comunidade. Além disso, a existência de uma série muito ampla de demandas sociais não atendidas possibilita a desintegração da estrutura simbólica da sociedade:

> Nenhuma totalidade institucional pode inscrever em seu interior, como momentos positivos, o conjunto das demandas sociais. É por isso que as demandas insatisfeitas, que não podem ser inscritas, teriam uma existência deficiente. Ao mesmo tempo, a completude do ser comunitário está muito presente, para essas demandas insatisfeitas, como aquilo que está ausente; como aquilo que, sob a existente ordem social positiva, tem de permanecer insatisfeito. Assim, o *populus* como um dado, como um conjunto de relações sociais tais como elas realmente são, se revela como falsa totalidade, como parcialidade que é uma fonte de opressão. Por outro lado, a *plebs*, cujas demandas parciais são inscritas no horizonte de uma totalidade plena – uma sociedade justa que só existe idealmente -, pode aspirar a constituir um *populus* verdadeiramente universal, que a situação atualmente nega. É devido ao fato de que as duas visões do *populus* são estritamente incomensuráveis que uma certa particularidade, a *plebs*, pode identificar-se com o *populus* concebido como totalidade ideal (*ibidem*, p. 152).

Através da construção de laços de equivalência ocorre a transição das demandas individuais para as demandas populares. Esses laços podem se condensar em torno de uma identidade popular. Mas, se um laço de equivalência se estabelecer entre as demandas individuais em seu particularismo, é necessário que um *denominador comum* incorpore a totalidade da série. Esse denominador comum é uma demanda individual que adquire certa centralidade e provém da própria série. Essa é a operação hegemônica. Quanto mais extensa a cadeia de equivalência, menos os significantes que se referem à cadeia como uma totalidade serão ligados às suas demandas particularistas originais. A identidade popular tona-se mais extensiva, pois representa uma cadeia de demandas cada vez maior, mas torna-se mais pobre. Como precisa despojar-se dos particularismos para abranger demandas sociais muito heterogêneas, a identidade popular acaba por funcionar como um significante que tende a ser vazio (*ibidem*).

A abordagem de Laclau (2013) gira em torno da emergência do "povo" através da passagem de demandas isoladas, heterogêneas, a uma demanda "global". Essa

passagem envolve a formação de fronteiras políticas e a construção discursiva do poder. No entanto, como essa passagem não decorre da simples análise das demandas heterogêneas, é preciso que algo qualitativamente novo intervenha. Nesse sentido, o populismo exige o *investimento afetivo* sobre um objeto parcial. O populismo não existiria se a sociedade conseguisse alcançar uma ordem institucional que possibilitasse todas as demandas serem satisfeitas. "A necessidade de constituir um "povo" (uma *plebs* que reivindica ser *populus*) surge somente quando esta plenitude não é alcançada e os objetivos parciais existentes na sociedade são investidos de tal modo que se tornam o nome de sua ausência" (*ibidem*, p. 181).

A construção de um "povo" implica na construção da fronteira que o "povo" pressupõe. Assim como com os excluídos do sistema, as transformações políticas geram a reconfiguração das demandas existentes e a incorporação de novas demandas. Dessa forma, a construção do "povo" é um ato político e o político tornou-se sinônimo de populismo. Além disso, a própria possibilidade da democracia depende da construção de um "povo" democrático (*ibidem*).

A concepção do populismo formada a partir da tensão entre as demandas particularistas e a função hegemônica do significante vazio nos traz à tona a intervenção de Bourdieu (2007) em relação ao espaço não formal de ensino[4] como um agrupamento popular, ou seja, daqueles desprovidos do cumprimento de suas demandas. Por outro lado, vários de seus argumentos são discrepantes em relação a alguns dos apontamentos que até aqui apresentamos. Percebemos, por exemplo, que Bourdieu ainda faz referências a determinadas instituições como ambientes suturados, cuja forma de constituição e os efeitos de suas ações são universais. A fixação de identidades é outra marca significativa em sua obra e destoa de toda a forma dinâmica, temporal e relacional como ela foi por nós apesentada até agora. Por outro lado, é necessário reconhecer suas contribuições sobre o campo de pesquisa em espaços populares de educação. Assim, alguns de seus apontamentos serão trazidos aqui com o objetivo de, nos capítulos que seguem, tomá-los como referência para a análise das informações levantadas em nossa pesquisa. Solicitamos ao leitor, apenas, a vigilância e o olhar crítico para que sua compreensão não seja comprometida por possíveis contradições entre as teorias.

Para Bourdieu (2007), então, o fenômeno de junção social dos espaços não

[4] Que preferimos, neste estudo, chamar de espaço não escolar de educação ou espaço não escolar de ensino.

formais de educação apontaria a ação de jovens “excluídos do jogo” em direção a algo que os possibilitasse criar o próprio sentido de existência. Destituídos da condição estudantil e laboral por sua condição social subalterna, esses indivíduos veriam abandonada qualquer oportunidade de investimento no futuro, bem como qualquer possibilidade de engajamento a algo que lhes gerasse a mínima sensação de potência frente ao mundo econômico e social e de esperança no porvir. A resposta a tal privação, em forma de ação própria ou, muito mais provavelmente, daqueles que deles se compadecem ou agem meramente no sentido de evitar uma eclosão da violência social, viria em forma dessa congregação. O espaço não formal de ensino, dentro dessa lógica apresentada por Bourdieu, seria o espaço que lhe resgataria alguma chance de visualização de futuro, de garantia do presente e de oportunidade de armar-se, como sujeito ativo, frente às demandas do universo econômico social. Seria também o espaço que lhe manteria dentro da ordem social, dentro dos limites de sanidade e de convivência urbana. A instituição não formal de ensino seria o que lhe geraria o “tempo ocupado”, em detrimento da “falta do que fazer”. Seria o espaço que recriaria sua identidade e lhe daria condições de percepção de sua própria existência (p. 270 - 300).

As dimensões de uma educação popular (que, em tese, referenciariam várias das ações dos espaços não escolares de ensino) serão trazidas no próximo capítulo. Naquele ponto do estudo, tentaremos demonstrar o quanto o modelo brasileiro de educação popular apresenta especificidades e pode, dessa forma também, afastar-se em alguns pontos dessa teoria de Bourdieu.

2.3 A CONSTRUÇÃO DO AMBIENTE E DA METODOLOGIA DE PESQUISA

A perspectiva das lógicas na teoria política do discurso

A sistematização de princípios e a busca de procedimentos para produção e análise de dados embasada na teoria pós-estruturalista do discurso é algo relativamente recente, mas que já vem gerando resultados significativos para as ciências sociais. O desenvolvimento desse movimento e de seu próprio potencial acadêmico vêm se contrapondo solidamente as mais diversas críticas quanto à abrangência e ao rigor de suas proposições, bem como (e principalmente) às reflexões que tem desenvolvido sobre os processos sociais contemporâneos. A importância de uma abordagem metodológica pós-estruturalista, baseada na teoria do discurso, se revela ainda mais promissora no campo da pesquisa educacional. Através dela, não apenas se atinge uma maior compreensão da complexidade dos processos lógicos de diferentes perspectivas teóricas e pedagógicas, mas também se compreendem os discursos que articulam os sentidos dessas próprias lógicas, revelando suas gramáticas em torno de uma tendência voltada predominantemente à disputa hegemônica. Ao rejeitar a possibilidade de um conhecimento formado a partir de uma realidade extradiscursiva, a teoria pós-estruturalista do discurso afirma o caráter sempre já discursivo da realidade que se investiga, trazendo à tona sua contextualização e analisando os elementos simbólicos, políticos e linguísticos que caracterizam a condição ontológica dessa realidade (OLIVEIRA et al, 2013).

Glynos e Howarth (2007) apontam uma crescente inquietação quanto às exigências de maior pluralismo metodológico para as novas abordagens de pesquisa em ciências sociais. Estudos que envolvem questões de feminismo, análise de discurso, teoria crítica e desconstrução, dentre outros, demandam novos métodos, objetivos e ideais e demonstram o quanto as ciências sociais enfrentam dificuldades em elucidar e explicar rápidas e importantes mudanças em nosso mundo. Para os autores, tais deficiências vão além do ideal ilusório de estabelecer uma ciência política e da sociedade com base em leis e previsões, elementos típicos da ciência natural. A própria visão sobre esses temas é marcada por uma deficiência ontológica que levanta profundas dúvidas sobre a conveniência de uma teoria positiva do social.

O pós-estruturalismo tem fornecido meios teóricos para analisar o caráter e a transformação das estruturas sociais e para aprofundar a percepção da relação dessas estruturas com a ação política e o poder. Essa forma de pensamento também oferece recursos conceituais que permitem explorar a constituição de estruturas políticas e morais e a dissolução de identidades sociais, investigando a dinâmica da subjetividade humana. Por outro lado, apontam-se desafios quanto às questões metodológicas que se relacionam às dimensões ontológicas e epistemológicas de qualquer investigação social. A "abordagem das lógicas", proposta por Glynos e Howarth (2007), se contrapõe não apenas à noção positivista de "leis causais", mas também aos chamados "mecanismos causais" na perspectiva do realismo e, por outro lado, à própria "autointerpretação contextualizada", proposta pelas principais correntes da hermenêutica. Recorre-se à tradição pós-estruturalista, desse modo, para compreender e desconstruir as disjunções causadas pela hegemonia positivista na ciência moderna.

As "lógicas de explicação crítica", assim, tentam esclarecer as maneiras como processos de construção teórica e explicação de fenômenos empíricos são entendidos na perspectiva da Teoria Política do Discurso, envolvendo considerações sobre a construção problema, a seleção de conceitos teóricos e os modos de raciocínio nas ciências (indutivo, dedutivo ou retrodutivo). Além disso, referem-se a uma abordagem particular nas ciências sociais, que compreende a gramática de premissas e conceitos que informa uma abordagem específica ao mundo social: a maneira de formular problemas, resolvê-los e, em seguida, avaliar as respostas produzidas. Finalmente, o conceito de "lógica" é entendido num sentido de constituir a unidade básica de explicação da abordagem. As lógicas são unidades explicativas alternativas às "leis", às "autointerpretações" da tradição hermenêutica e aos "mecanismos causais" do realismo crítico. Busca-se a construção de um modelo explicativo lógico condizente com a gramática de conceitos e pressupostos da Teoria do Discurso e a articulação de uma tipologia de lógicas básicas – sociais, políticas e fantasmáticas – que caracterizam, explicam e criticam fenômenos sociais.

A abordagem das lógicas é baseada na percepção da articulação como uma alternativa de leitura da ontologia social que enfatiza a contingência radical e incompletude estrutural de todos os sistemas de relações sociais. Ela incorpora o que a teoria lacaniana conceitua como a presença perturbadora do "real" em qualquer ordem simbólica, que marca a presença da impossibilidade de qualquer tentativa de plenitude do ser, seja em estruturas, temas ou discursos. O quadro ontológico da Teoria do

Discurso, desse modo, não apenas desestabiliza as condições em que o padrão de modelos das ciências sociais é fundamentado, mas também proporciona as condições de desenvolvimento de uma abordagem alternativa da análise social e política. A preocupação não é apenas a de perceber a existência de determinado fato, mas compreender os motivos de sua existência, sua contingência e sua historicidade. Tenta-se destacar a construção e o caráter político da objetividade social para articular uma série de conceitos e lógicas que possibilitam a análise das relações e dos processos sociais (GLYNOS; HOWARTH, 2007).

O processo de pesquisa científica proposto por essa abordagem é composto por quatro movimentos inter-relacionados: a problematização, a explicação retrodutiva (através da análise das lógicas que estruturam a realidade), a articulação com o campo discursivo de debates e a crítica. O trabalho da crítica social envolve a construção de uma concepção distinta tanto de avaliação ética (explicitação da contingência radical das relações sociais), quanto normativa (relacionada à indicação de vias alternativas às relações históricas estabelecidas de dominação e opressão). Oliveira et al (2013) analisam cada uma dessas proposições que formarão a base de nossa análise teórico-metodológica.

A primeira diz respeito à "pesquisa orientada ao problema", na qual as alternativas teoréticas e metodológicas a serem adotadas são decididas a partir das demandas concretas dos sujeitos, ou seja, do próprio problema vivenciado. Elas se baseiam em propostas discursivas trazidas ao processo de pesquisa. Isso exige que as concepções ontológicas e epistemológicas que definem e visam enfrentar o problema sejam coerentemente discutidas, explicitadas e articuladas. A investigação, nessa perspectiva, não é uma ação pragmática superficial, sanativa ou imediatista. Ela tenta ampliar a compreensão do problema, demonstrando que seu enfrentamento exige a redefinição de seus termos e o deslocamento das condições que o fazem emergir. Não se trata da verificação direta de uma teoria, nem tampouco se pretende uma intervenção direta ou a aplicação de um método, pois mesmo os métodos mais impessoais não são mediadores, neutros e universais. O problema a ser investigado deve ser construído teoreticamente a partir da compreensão dos próprios discursos sociais que o constituem e, ao mesmo tempo, constituem e configuram o campo de possiblidades de limites para sua solução. O questionamento de uma suposta "naturalidade" da realidade constituidora do problema é, por si, um movimento de intervenção sobre essa realidade (OLIVEIRA et al, 2013).

A segunda proposição diz respeito à "lógica da explicação retrodutiva", na qual se adota um modelo de racionalidade que contrasta com o padrão indutivo e/ou dedutivo de explicação científica tradicional. Na "retrodução", a construção de enunciados não conclui suas consequências a partir de condições antecedentes e nem manifesta uma regra a partir de eventos específicos. Sua lógica busca identificar as condições necessárias para a ocorrência de um determinado fenômeno. Nessa perspectiva, o fato investigado não se explica por uma lei causal, por uma necessidade lógica absoluta ou pela predição de sua repetição.

> A *retrodução* consiste em uma dinâmica de formulação de relações em que o processo de construção de enunciados não parte de certas condições antecedentes para concluir suas consequências, como na dedução, nem parte de eventos específicos para enunciar uma regra, como na indução. Na lógica retrodutiva, o analista busca enunciar as condições que seriam necessárias para, ou que tornariam possível a ocorrência de determinado fenômeno (*Ibidem*, p. 1336).

A lógica da pesquisa segue em sucessivos "ciclos retrodutivos", que (re)elaboram a hipótese delineada consecutivamente de acordo com o aprofundamento do conhecimento sobre o campo analisado. A realidade observada se constitui tal como se apresenta, a partir de certas condições necessárias. Como as determinações de causa e efeito, a expectativa de relações lineares e a exatidão nas previsões sobre o comportamento humano ou social são impraticáveis, a racionalidade retrodutiva se apresentada como alternativa viável para a construção das hipóteses e para a produção e validação das explicações nas ciências humanas e sociais, que parte das significações construídas pelos sujeitos e que não se limita à interpretação dessas significações em seus contextos e nem depende da obtenção de "provas" para atingir seus resultados (*ibidem*).

Na formulação das "lógicas como unidades explicativas", terceira proposição**,** o conceito de "lógica" é adotado como explicação básica dos fenômenos no campo social. A racionalidade retrodutiva deixa em aberto questões sobre o tipo de explicação que se obtém quando determinados fenômenos são estudados. Como nem a unidade explicativa causal do positivismo e nem as interpretações da tradição hermenêutica atendem a essa questão satisfatoriamente, a categoria de "lógica" se mostra a mais promissora para as ciências sociais. As lógicas dependem das construções discursivas e hegemônicas dos próprios sujeitos sociais e fazem reconhecer que a própria realidade é constituída de forma inescapavelmente discursiva.

> Lógicas, neste sentido, se contrastam com as leis, autointerpretações e mecanismos. Trabalhando dentro do campo do pós-estruturalismo, nosso objetivo central a este respeito é a construção de uma lógica explicativa, juntamente com a gramática de conceitos e pressupostos, que servem como suas condições de possibilidade, e articular uma tipologia de lógicas básicas - sociais, políticas e fantasmáticas - o que pode servir para caracterizar, explicar e criticar os fenómenos sociais (GLYNOS; HOWARTH, 2007, p. 8, *tradução nossa*).

As "lógicas sociais" são os sistemas de regras que estabelecem o tipo de relações entre elementos em um determinado contexto e definem o conjunto de condições que possibilitam a emergência e a sustentação de tais sistemas. As "lógicas políticas", por sua vez, se constituem nas lógicas da equivalência e da diferença: mecanismos de construção e contestação de articulações entre significantes, de discursos e, consequentemente, de lógicas sociais. As "lógicas fantasmáticas" explicam a pulsão dos sujeitos por sustentar seus pontos de identificação atuais e buscar novos objetos que fortaleçam e atualizem seus discursos e identidades (OLIVEIRA et al, 2013).

A quarta e última proposição é a da adoção da "articulação" como modelo de relação entre teoria e realidade**,** na qual a noção de aplicação de uma metodologia, teoria, conceito ou princípio geral é rejeitada em favor da perspectiva da articulação: modelo de relação com conexões simbólicas e reais entre as formulações teóricas e a realidade social. As articulações formam, assim, representações que envolvem os conceitos e categorias de construções teóricas, além dos próprios conceitos encontrados nos discursos sociais. Elas são construídas, desafiadas e deslocadas continuamente por processos hegemônicos e são capazes de transformar a realidade que se analisa, impulsionadas por enunciadores como o próprio discurso científico. A falta de uma realidade externa ao campo discursivo e de um discurso científico completamente fora do campo social faz com que importância da teorização científica seja medida por sua capacidade de articular e desarticular os elementos da realidade analisada. Adotar a articulação como proposição de análise crítica do social é rechaçar o modelo que mede o valor do trabalho científico pelo grau de precisão com que ele naturaliza a realidade social e abre mão da crítica e/ou da sustentação de posições/discursos do campo hegemônico (GLYNOS; HOWARTH, 2007 apud OLIVEIRA et al, 2013).

Ao optar pela perspectiva das lógicas para as análises propostas por este estudo, levamos em conta bem mais a compreensão de uma dimensão ontológica e a contemplação de uma dinâmica de subjetividade social do que qualquer tentativa de

estabelecer leis, princípios ou generalizações que expliquem, definam ou mesmo respondam "de pronto" os questionamentos propostos. Ao analisar as aproximações e distanciamentos entre os discursos da escola tradicional, da educação popular e da cultura contemporânea e seus pontos de interferência na configuração das identidades e na produção das subjetividades sociais e políticas dos jovens educandos, compreendemos a discursividade como uma característica própria da realidade ontológica desses sujeitos.

As condições sociais que envolvem os indivíduos também representam fatores discursivos a estarem presentes em suas narrativas e se constituem, eles próprios, instrumentos de questionamento e teorização. Esses aspectos, entretanto, não se configuram como itens delimitadores ou pré-requisitos da escolha dos entrevistados. Entendemos, entretanto, que a relevância sobre esses aspectos se configura em um ambiente discursivo a ser tomado como base para os enunciados dos sujeitos. Além disso, a análise proposta busca levar em conta as articulações entre os diversos discursos mencionados, bem como a (re)elaboração das hipóteses sobre o efeito do prolongamento ou interrupção das trajetórias escolares. Nesse sentido, o que está em jogo é a percepção dos deslocamentos dos sujeitos, suas tentativas de fixação de identidades temporárias e todo seu processo de subjetivação, a partir das lógicas sociais estabelecidas por imagens típicas desses discursos. A análise realizada, assim, não se limitou à mera interpretação de determinadas significações ou à explicação de seus contextos em uma relação de exterioridade. Não se pretende a obtenção de "provas" que levem a resultados estanques ou deduções que naturalizem os comportamentos de qualquer forma. As explicações que se buscam são, por si, também dinâmicas e, por isso, bem mais próximas dos efeitos de realidade do fenômeno analisado.

A Análise do Discurso

O termo "análise do discurso" surgiu nos anos de 1950, trazendo a palavra "análise" no sentido de decomposição de um texto, o então compreendido "discurso". Uma década depois, postulou-se sua correspondência a uma "estrutura" extraída de uma realidade sócio-histórica. Nos anos 1980, as pesquisas sobre a análise do discurso assumem um âmbito mundial e integram distintas disciplinas, como a filosofia e a linguística. A França se consolidou como um dos principais lugares de desenvolvimento da análise do discurso. Com Michel Pêcheux, a análise do discurso se ancora, ao mesmo

tempo, no marxismo de Althusser, na psicanálise de Lacan e na linguística estrutural. Foucault, por outro lado, se encarrega de destacar o "discurso" de um conceito meramente linguístico (MANGUINEAU, 2015).

Segundo Manguineau, o termo "discurso" ainda preserva uma característica de polivalência e permite que seja usado tanto em referência a objetos empíricos quanto ao que transcende os atos de comunicação particular. Para os linguistas, comumente, o discurso é um encadeamento de frases, cuja análise se dá na interpretação de enunciados anteriores e posteriores. Fora da linguística, falar em discurso é referir-se a uma organização de estruturas além da frase, a uma ação empreendida no sentido de modificar uma situação, à interação entre dois ou mais parceiros, a algo contextualizado e que atribui sentido a um enunciado, a algo relacionado a um sujeito que se corresponde com seu destinatário, a uma atividade regida por normas particulares, a um elemento que só adquire sentido quando apoiado por outros enunciados no interior de um interdiscurso, a uma construção contínua no interior de práticas sociais determinadas (*ibidem*).

A definição de discurso, assim, parece servir tanto à categorização do objeto analisado quanto à própria análise sobre ele empreendida: "Um espaço incerto entre dois maciços" (p. 31), que ocupa o hiato entre a palavra e a dimensão que ela projeta, marcado muitas vezes por contradições e divergências. A análise do discurso surge, nessa relação, não apenas como uma ferramenta de verificação que aponta indícios extralinguísticos de realidades em pesquisas sociais, mas também como forma de se perceber a construção da própria ordem social através da comunicação (*ibidem*).

Os "textos" estão constantemente relacionados aos discursos. Eles podem ser compreendidos como objeto da linguística textual em uma rede ou agrupamento de frases, como o traço de uma atividade discursiva relacionada a gêneros de discurso ou como algo permanentemente fixado materialmente ou na memória. Um discurso pode estar representado em diferentes textos ou em um único. O texto se materializa em ações que vão desde um pronunciamento político até uma nota compartilhada em rede social. Para que um texto ou um conjunto de textos seja estudado pela análise do discurso, é necessário convertê-lo em "corpus". Isso permite que o analista reúna aquilo que crê necessário para sua investigação, de acordo com seus objetivos e os métodos.

> A dupla formada por *discurso* e *texto* remete a uma polaridade constitutiva de todo estudo da comunicação verbal: a fala se apresenta ao mesmo tempo como uma atividade e como uma configuração de signos a analisar. Bastam transformações

> ideológicas ou inovações tecnológicas (...) para modificar profundamente as condições da textualidade e, consequentemente, a relação entre texto e discurso. Ela deve ser levada em conta em cada tipo ou gênero de discurso que se estuda, em função das questões que o pesquisador se põe e de suas escolhas metodológicas (MANGUINEAU, 2015, p. 41).

Ainda para Manguineau, o discurso se constitui em um universo no qual a forma de dizer algo é marcada tanto pela categorização de usuários comuns quanto pela análise de especialistas. O analista do discurso deve ponderar sobre o sentido e os efeitos dessas categorizações e análises, estabelecendo as unidades discursivas com as quais vai trabalhar. Tais unidades podem ser "tópicas", pré-cortadas pelas práticas sociais e articuladas em torno de um gênero discursivo social e historicamente determinado, ou "não tópicas", constituídas pelos pesquisadores em um sistema de restrições transversais a elas. As formações discursivas são unidades não tópicas que não recobrem uma realidade homogênea. Ao integrar textos que se reúnem em virtude de diferentes critérios, elas podem agregar diferentes materiais de gêneros de discurso, se organizar a partir de um tema e comportar diferentes focos. As formações discursivas integram textos de diversos gêneros em conjuntos mais vastos, reunidos em torno de um ou vários focos (*ibidem*).

Os "percursos" reúnem materiais heterogêneos em torno de um significante variável e atravessam diferentes unidades tópicas para analisar uma circulação. Com isso, explora-se uma "disseminação" em detrimento da busca pelo que se considera "verdadeiro" e se estabelece uma rede de caminhos inesperados através do interdiscurso. Ao incidirem sobre significantes de dimensões variadas, os percursos encontram unidades linguísticas como as fórmulas (que cristalizam questões políticas e sociais) e as pequenas frases (facilmente disseminadas hoje em dia). Os registros, por outro lado, permitem uma ótima articulação entre o sistema linguístico e a diversidade de situações de comunicação. Eles são estreitamente ligados a práticas sociais e à diversidade das situações de comunicação (*ibidem*).

O discurso forma um determinado quadro, restringido pelo gênero e gerido pela encenação de sua enunciação. Os "papéis", aos quais estamos submetidos, formam nossa personalidade e são mobilizados por um gênero discursivo que é falho em sua completude. A cena de enunciação de um gênero discursivo, assim, não é algo compacto. Nela interagem as "cenas englobantes", recortes de um setor social

caracterizado por uma rede de gêneros discursivos, as “cenas genéricas”, normas que suscitam expectativas, e a “cenografia”, encenação singular da enunciação (*ibidem*).

O *ethos*, por fim, é o fator relacionado ao “tom” que o enunciador anexa a seu discurso, persuadindo e sensibilizando seu destinatário. Ele diz respeito ao aspecto ético ou moral pré-existente ao discurso e pode ser reconhecido em seus diferentes gêneros. O *ethos* está presente no ato de enunciação como o não dito. Ele é percebido na entonação, no vocabulário empregado, nos gestos e na direção dos argumentos. Ele se constitui na forma do dizer, no comportamento do enunciador e nos artifícios mobilizadores da afetividade e da adesão do destinatário (MARTINS, 2007; MANGUENEAU, 2011).

A fala dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa não alcançaria as dimensões que busco se fossem dissociadas de todas as subjetividades de um campo discursivo em sua análise. A forma como os jovens constroem seus discursos e as relações que estabelecem discursivamente com seu entorno social são entendidas aqui como meios muito mais potentes de dizer de suas atitudes e dos contextos nos quais elas se moldam. Além disso, cada um dos espaços não escolares de ensino visitado constitui, em si, um discurso. A representação de suas posturas político ideológicas, seja por enunciados diretos como a fala e o *ethos* de seus coordenadores ou as publicações em páginas virtuais e/ou redes sociais, seu ambiente físico, os projetos que desenvolve, sua relação com os educandos e com a comunidade, dentre outros vários aspectos, dão a cada um desses espaços uma identidade discursiva própria, dinâmica, não fixada, que constitui elemento fundamental em nossas análises. Ao problematizar a articulação dos discursos, tanto dos entrevistados quanto das instituições das quais faz parte, com todo o ambiente sócio-histórico temporal que os emolduram, tenta-se fugir de um modelo conteudista, rígido e supostamente “neutro” de análise. Dessa forma, os resultados apresentados se constituem em “aproximações” que visam o máximo de estreitamento entre o arcabouço teórico lançado e as percepções de uma realidade contingente e temporal, obtido a partir dos discursos e articulações revelados por seus enunciadores.

Entrevistas

As entrevistas e os trabalhos com grupos realizados neste projeto foram norteados por modelos que se vinculam diretamente com as pesquisas na área de

ciências sociais e com a forma de pensar e proceder da teoria do discurso. Com relação às entrevistas, elegemos dois formatos que nos dão grande apoio nesse sentido. O primeiro diz respeito às narrativas, que, segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), são formas autênticas de descrever experiências e sentimentos que preservam perspectivas particulares e constroem a vida individual e social. Além disso, as narrações independem da competência linguística do entrevistado e o permitem reconstruir todo o cenário dos acontecimentos, o que revela sua própria forma de percebê-lo. O segundo formato elencado é o da entrevista como um campo de circulação de discursos. Rocha et al. (2004) e Silveira (2007) nos mostram a diferença entre perceber a entrevista como mera ferramenta de captação ou legitimação das "verdades reveladas" e compreendê-la como a ação de buscar, na prática discursiva do entrevistado, seu atravessamento por um jogo e uma dinâmica simbólica que constituem a si próprios e à sua realidade.

A entrevista narrativa traz, como ideia básica, o estímulo do informante a descrever/reconstruir um evento significativo em sua vida e/ou em um contexto social a partir de sua própria perspectiva. É uma forma de entrevista não estruturada, que foge do impositivo modelo "pergunta-resposta". Ela se constitui no esforço do entrevistador em provocar e manter o fluxo de narração do seu informante. Para tal, é preciso que o pesquisador esteja bem familiarizado com o campo de estudo e tenha um roteiro de perguntas "exmanentes", que reflitam seus interesses e que suscitem as questões "imanentes", que são as que surgem durante a narração. A análise da entrevista narrativa deve levar em conta as estratégias de comunicação do sujeito, em sua possível tentativa de agradar ou produzir determinada impressão no entrevistador, defender-se de um conflito ou beneficiar-se com a valorização de suas ações. Sua análise deve considerar aspectos paralinguísticos (tom da voz, pausas, ênfases, etc.), a rede de relações e sentidos que estruturam a narrativa e as sequências tanto cronológicas quanto não cronológicas apresentadas pelo informante (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Por outro lado, a entrevista como gênero discursivo vai além da interação entrevistador/informante e leva em conta a própria situação comunicativa, marcada pelas imagens, representações, usos da linguagem e (im)previsibilidades do momento dialógico. Fazer com que a fala de alguém dê sentido a fenômenos sociais ou culturais é perceber os discursos presentes nas lógicas culturais, na situação vivida e nas verdades instituídas para determinados grupos sociais embutidos nessa interação. São entrevistas que não nos revelam "verdades", mas provocações; caminhos para "outras" verdades. Buscam-se, com elas, as regularidades dos temas, das situações relatadas, das formas de

dizer e das referências sentimentais, dentre outras. Tenta-se perceber uma lógica interna dos próprios relatos, das respostas curtas e dos trejeitos. Capta-se uma imagem identitária proveniente das experiências culturais, do gênero, da região. O texto produzido na entrevista não é o espaço discursivo sobre o qual trabalhará o pesquisador. Ele deverá construir estratégias de alcance de dados que vão além daqueles obtidos nas respostas imediatas, condensando as várias situações de enunciação e oferecendo possibilidades discursivas dentro dos limites de sua produção sócio-histórica (ROCHA et al., 2004; SILVEIRA, 2007).

Seguindo o raciocínio de que o que prevalece na fala dos indivíduos está mais além do que aquilo que é simplesmente enunciado, as entrevistas narrativas e o gênero de discurso se apresentaram como a alternativa mais coerente para esta investigação. Os objetos da análise aqui realizada recaíram sobre o ambiente enunciativo, incluindo todo o contexto sobre o qual o discurso de cada um dos indivíduos e suas instituições de ensino não escolar se forma. A história de vida, o cenário social ao qual pertencem, as experiências e os sentimentos compõem suas narrativas e ajudam a revelar as referências de suas ideias, ações e perspectivas sobre os discursos que lhes afetam e sobre si próprios. Com esses instrumentos, pretendemos não apenas fomentar um ambiente de confiança, respeito e valorização dos indivíduos, através de uma interação franca e calorosa entre entrevistado e entrevistador, mas também captar elementos que se apresentaram para além da linguagem e que disseram tanto ou mais dos fatores ontológicos de cada um dos entrevistados.

O universo dos jovens que colaboraram com esta pesquisa foi formado por onze indivíduos, sendo dois da Fundação Cultural Cabras de Lampião, dois do Centro Cultural Grupo Bongar – Nação Xambá e sete do Grupo Comunidade Assumindo Suas Crianças (GCASC). Esses indivíduos foram apontados pelos coordenadores das instituições após a apresentação de nosso projeto. Dos onze ouvidos, nove foram entrevistados individualmente, pois dois jovens do GCASC tiveram participações apenas nas atividades realizadas coletivamente. As entrevistas com os jovens da Fundação Cabras de Lampião e do GCASC foram realizadas nas próprias instituições. Observamos, quanto a isso, que em nenhum momento fomos observados ou interpelados pelos responsáveis das instituições, ou tivemos, após as entrevistas, qualquer tipo de análise realizada sobre o material produzido. As entrevistas ocorreram no mais amplo aspecto de privacidade e confidencialidade. As entrevistas com participantes do Centro Cultural Grupo Bongar – Nação Xambá foram realizadas em

parte por escrito, devido à dinâmica das ações daquela instituição[5]. As entrevistas foram realizadas entre os dias 08/02/2017 e 17/04/2017, obedecendo à dinâmica e à agenda de atividades de cada instituição. A fala dos jovens foi transcrita literalmente e sem qualquer indicação de não cumprimento à norma culta da língua portuguesa. Além disso, as transcrições tentaram, ao máximo, reproduzir as ênfases, as pausas e as citações de falas de outras pessoas através de símbolos gráficos. Quando isso não foi possível, empregamos o uso de colchetes para fazer os devidos apartes dentro de cada narrativa. Entendemos que a autenticidade das enunciações de cada entrevistado é, por sim, um fator a ser levado em conta na análise de seus discursos. Cada entrevista teve uma duração média de uma hora e foi realizada com base em um roteiro de perguntas semiestruturado. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas. A identidade dos entrevistados foi preservada. Dessa forma, seus nomes foram substituídos por pseudônimos que são seguidos por indicações de suas instituições de origem. Dessa forma, os entrevistados da Fundação Cabras de Lampião foram nominados de **Leon [FCDL 1]** e **Vladmir [FCDL 2]**, os do Centro Cultural Bongar – Xambá de **Eleanor [Xambá 1]** e **Laura [Xambá 2]** e os do GCASC ganharam os apelidos de **Edgar [GCASC 1]**, **Guilherme [GCASC 2]**, **Jean [GCASC 3]**, **Simone [GCASC 4]**, **Rosa [GCASC 5]**, **Geni [GCASC 6]** e **Karla [GCASC 7]**.

Trabalhos com grupos

Os trabalhos com grupos, por outo lado, foram realizados na forma de dinâmicas, que tiveram como base a técnica do “grupo operativo”. Bastos (2010) nos explica que essa técnica foi sistematizada por Pichon-Rivière a partir de uma experiência em um hospital psiquiátrico, no qual, durante uma greve de enfermeiras, pacientes “menos comprometidos” deram assistência aos “mais comprometidos”. Observou-se uma grande identificação entre eles e se estabeleceu uma maior integração. Pichon-Rivière também observava a influência do grupo familiar em seus pacientes e defendia a aprendizagem como sinônimo de mudança pessoal.

[5] As oficinas de dança, das quais fazem partes as jovens colaboradoras, ocorrem apenas nas terças-feiras à noite. Por conta do trabalho e outros afazeres e também por não morarem na comunidade onde o centro cultural está localizado, as jovens só podiam chegar à instituição cerca de meia hora antes das aulas e permanecer nela por mais cerca de meia hora depois. Realizei conversas com elas nesses intervalos e pude fazer algumas anotações, mas percebi que havia a necessidade de complementar a entrevista através de respostas enviadas também por e-mail.

A técnica do grupo operativo leva em conta os vínculos entre os sujeitos para a satisfação de suas necessidades. Ao interagir com o outro, o sujeito se insere em uma cultura e constitui seu psiquismo. Essa ação de reciprocidade possibilita a partilha de significados, de conhecimentos e de valores. O grupo torna-se instrumento de transformação da realidade e seus integrantes começam a partilhar objetivos comuns, de forma criativa e crítica. O vínculo internalizado possibilita ao sujeito interpretar a realidade de maneira própria e compreender a forma como se relacionam com os outros (*ibidem*).

O grupo operativo pressupõe a interação, a observação do comportamento de cada integrante no grupo e a relação com elementos como a duração e a frequência. No momento da "pré-tarefa", observam-se possíveis resistências ao contato com os outros e consigo mesmo, gerados pelo medo do novo, do desconhecido e da perda do referencial de si e do mundo. Na "tarefa", tais ansiedades são elaboradas e tenta-se romper com as estereotipias. O grupo aprende a problematizar as dificuldades que emergem e passa a operar um projeto de mudanças. Busca-se explicitar o implícito, as resistências à mudança e os medos da perda de referência. Essas explicitações movem o grupo no sentido de uma espiral dialética. O "coordenador" problematiza as articulações entre as falas e os integrantes do grupo, analisa as contradições e direciona o grupo para a tarefa comum. O "observador" registra o momento da reunião, resgata a história do grupo e analisa com o coordenador os pontos emergentes, o movimento do grupo em torno da tarefa e os papéis desempenhados pelos integrantes (*ibidem*).

Os grupos são um espaço de escuta, no qual o coordenador indaga, pontua, problematiza as falas e dá oportunidade para os integrantes pensarem, falarem de si e poderem elaborar melhor suas próprias questões. Não se objetiva psicanalisar os membros do grupo, mas suas falas devem ser promovidas e lidas sob regras de linguagem, nas "brechas", nos momentos de sua emergência, nos espaços tidos como suturados (BASTOS, 2010).

A opção do uso das dinâmicas e da técnica do grupo operativo se coaduna com aquele ambiente já descrito, que esperamos ter criado com o emprego das entrevistas narrativas e de circulação de discurso. Os indivíduos analisados partilham experiências comuns nos espaços escolar e não escolar de educação, que se encontram em uma dinâmica de interação constante e que também são muito possivelmente afetados pelos mesmos discursos externos a esses ambientes. Por outro lado, não esperamos deles uma linguagem única, uma atitude padrão e, muito menos, uma forma de pensar e uma

identidade que lhes fossem singulares. Nesse sentido, esperava-se que o grupo operativo fosse o instrumento a revelar, dentro de uma realidade partilhada e de uma equivalência de condições que a esses sujeitos são postas, os diferentes discursos que os constituem. Encontrar os pontos de divergência, de convergência, de antagonismo, agonismo e influência foi o que de fato buscamos para a construção das lógicas que aproximassem nossa análise a mais legítima das percepções.

As atividades em grupo foram realizadas apenas com o grupo de jovens do GCASC[6]. Essas atividades foram realizadas em dois momentos. O primeiro ocorreu no dia 08/02/17 e contou com a participação dos sete jovens. O segundo foi realizado no dia 15 do mesmo mês e contou com a presença de cinco deles. O primeiro encontro foi dedicado à apresentação de nossa proposta de trabalho e à sondagem do grupo. Nesse encontro, após minha apresentação, solicitei que cada jovem se apresentasse e apresentasse também seus colegas a partir de uma dinâmica. Essa dinâmica consistia em solicitar que cada um escrevesse em um papel, dentro de um tempo limite, características de personalidade suas e de seus companheiros. Essas informações foram em seguida lidas e contrastadas com as características que cada um escrevera de si próprio. O objetivo era o de criar um ambiente mais propício para a integração entre entrevistador e entrevistados, promover um tom de ludicidade que possibilitasse maior conforto e confiança aos jovens, perceber algum ponto de tensão entre os componentes, promover a interação entre o grupo e facilitar meu olhar sobre cada um dos componentes e já daí realizar percepções quanto a seus *ethos* discursivos. A segunda atividade com a participação dos jovens consistiu em solicitar-lhes que escrevessem em um papel "três coisas que eles acham que fizeram eles serem quem são até agora". A solicitação foi antecedida por explicações e exemplos e teve o objetivo de sensibilizá-los à percepção de seus entornos sociais e suas interferências sobre o modo de agir de cada um. À continuação, cada jovem leu suas informações e pudemos debater um pouco sobre os possíveis fatores de interferência (discursos) em suas formas de ser e se relacionar com o mundo (posições de identidade). Toda a dinâmica foi registrada em áudio e as informações escritas coletadas, servindo ambas de informações para as

[6] Das três instituições, o GCASC foi a única que observei ter uma agenda de ação que permitisse o emprego do dispositivo das dinâmicas de grupo. Por motivos próprios, dentre eles a articulação com os horários das escolas formais e a necessidade de economia com pessoal, eletricidade, água e manutenção, as instituições tendem a centralizar suas atividades em dias e a grupos específicos. No Centro Cultural Grupo Bongar – Nação Xambá, as atividades das quais participavam as jovens envolvidas na pesquisa se dava apenas nas terças-feiras à noite. Na Fundação Cabras de Lampião, a atividade que reúne um maior grupo de alunos ocorria apenas aos sábados.

análises propostas. Ambas as atividades aparentemente atingiram seus objetivos e, ao fim, percebi os jovens animados e ansiosos para os próximos eventos.

No segundo encontro, realizado exatamente uma semana depois, fiz a apresentação dos resultados de uma pesquisa acadêmica que havia realizado no ano de 2014[7] e que havia contado com a participação de um dos membros do grupo atual[8]. Os resultados da pesquisa foram lidos e debatidos em grupo. Na segunda atividade, distribui aos jovens uma folha de papel e lhes disse que ditaria frases para serem completadas. Os jovens deveriam completar a frase ditada espontânea e individualmente. Em seguida, deveriam dobrar a folha, sem assiná-la, e passar para quem estiver à sua direita. Aquele que recebesse a folha a manteria dobrada e escreveria a outra frase a ser completada. A sequência foi repetida de forma que ninguém pudesse ler a frase escrita pelo outro e nem saber a quem determinada folha pertencia. O objetivo dessa ação foi manter a ludicidade e dar aos jovens alguma garantia de anonimato, para que pudessem se expressar sem medo de julgamentos, seja por suas ideias, por possíveis erros de português ou até por suas caligrafias. Após a escrita dos jovens, as folhas foram recolhidas e por mim guardadas (foram analisadas mais tarde por mim apenas). Em seguida, fizemos um debate no qual cada frase foi trazida à tona. A proposta era permitir que as frases escritas fossem complementadas ou, até mesmo, confrontadas com a opinião oral dos jovens. As frases a serem completadas foram as seguintes: *1) Ser jovem para mim é...; 2) Tenho medo de, no futuro...; 3) Ter conhecimento me dá a possibilidade de...; 4) Quanto mais eu for à escola...; 5) Eu pararia de estudar se...;* e *6) Ir à faculdade significa...* Mais uma vez, toda a dinâmica foi registrada em áudio e as informações escritas coletadas, servindo ambas de informações para as análises propostas.

---

[7] Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia UFPE, intitulado *A construção do mau aluno: por que a escola invisibiliza os potenciais de jovens que se destacam em espaços não formais de ensino?* Sob a orientação da professora doutora Daniela Maria Ferreira e aprovado por banca avaliadora em 07/08/14.

[8] A proposta dessa apresentação foi feita aos jovens no primeiro encontro, que se demonstraram animados com a possibilidade de perceberem como se dá o processo de uma pesquisa científica. O fato dessa pesquisa haver contado com a participação de Simone [GCASC 4], que naquele ano já fazia parte do GCASC, cooperou ainda mais para essa recepção positiva da proposta. Esclareço que tive a oportunidade de consultar Simone [GCASC 4] antes de levar a proposta ao grupo, para receber sua aprovação. A jovem, que é maior de idade e que já conhecia o teor dos resultados da pesquisa, se mostrou de acordo com a proposta e animada com a possibilidade de compartilhar suas experiências com o grupo.

Desenho da pesquisa

Os sujeitos analisados são considerados jovens dentro de suas faixas etárias. Apesar de não havermos feito qualquer restrição em relação à situação econômica ou social dos indivíduos e mesmo sem que lhes fosse perguntado, muitos deles se declararam espontaneamente ou se fizeram perceber como sendo oriundos de uma família humilde, de baixa condição financeira. Todos são participantes de ações de espaços não escolares de educação popular e já concluíram ou estão concluindo o ensino médio em escolas formais.

Foram visitadas três instituições de educação não escolar: o Grupo Comunidade Assumindo Suas Crianças (GCASC), o Centro Cultural Grupo Bongar - Nação Xambá e a Fundação Cultural Cabras de Lampião. As duas primeiras estão localizadas nos bairros de Peixinhos e São Benedito, respectivamente, na cidade de Olinda (PE). A Fundação Cabras de Lampião tem sua sede na cidade de Serra Talhada, no sertão Pernambucano. Essa fundação e o GCASC já haviam sido explorados em minha pesquisa do ano de 2014, desde o qual mantenho contatos regulares com suas ações e projetos. O Centro Cultural Grupo Bongar - Nação Xambá constituiu-se na grande novidade, então, em termos de observação. Por conta disso e também de uma agenda muito dinâmica de seus organizadores, senti necessidade de dedicar um período relativamente longo de observação e participação em algumas de suas ações antes de iniciar as entrevistas. Tal relato visa orientar o leitor ao fato de que as observações e impressões aqui narradas provém de um processo de maturação a aprofundamento do olhar, que tentou evitar possíveis abreviamentos e precipitações nas informações obtidas. Por fim, lembro ao leitor que foram realizadas observações dentro e fora das instituições. Essas últimas, a partir de postagens em redes sociais, blogs, páginas da internet e comunicados enviados por seus coordenadores. Internamente, além das conversas com participantes, funcionários e dirigentes das instituições, estivemos presentes em algumas de suas ações e realizamos intervenções diretas com sete jovens do GCASC, dois jovens do Centro Cultural Bongar Xambá e dois da Fundação Cabras de Lampião. O GCASC foi a única instituição em que, além das entrevistas individuais (cinco dos sete jovens foram entrevistados), realizamos atividades em grupo com os seus participantes. Nas demais instituições, apenas entrevistas individuais foram realizadas, além das observações internas e externas. A maior frequência de entrevistas e de atividades desenvolvidas no GCASC é justificada não apenas pela maior

disponibilidade dos jovens, que, ao contrário dos das outras instituições, contam com uma rotina que envolve uma presença mais frequente na instituição. Esse maior número de informações tem a ver também com a própria natureza da instituição e com os discursos por ela produzidos, que se diferenciam um pouco das outras duas. Detalhamos essas características a seguir. Cada uma das instituições e as principais informações que as caracterizam estão dispostas na "Tabela 1", que segue abaixo.

Tabela 1 – Caracterização dos espaços não formais de ensino

Instituições e ano de criação:	Proposta original	Vinculações	Ações pedagógicas	Público alvo
PONTO DE CULTURA CABRAS DE LAMPIÃO Criado em 1995 (Ponto de Cultura desde 2007)	Resgate da cultura local, através do fomento ao xaxado e outras expressões artísticas.	Artepe, Ibram e Ministério da Cultura.	Formação de atores, arte educadores, dançarinos, pesquisadores e produtores de eventos culturais.	Crianças, jovens e adultos, moradores do sertão Pernambucano.
GRUPO COMUNIDADE ASSUMINDO SUAS CRIANÇAS (GCASC) Desde 1986	Prevenção de crianças e adolescentes ao contato com as drogas.	Vinculado a uma instituição religiosa.	Oficinas ocupacionais, culturais, esportivas, etc. Palestras e programas de multiplicação de informações.	Crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade pessoal e social e seus familiares.
QUILOMBO NAÇÃO XAMBÁ Desde 1951 (sede atual)	Preservação do universo cultural afro-brasileiro e de Pernambuco, em particular.		Desenvolvimento de cartilhas, manutenção de acervo cultural (biblioteca e museu) e oficinas de percussão e dança popular (Grupo Bongar)	Jovens de classe popular e seguidores de religiões de matriz africana.

Ponto de Cultura/Fundação Cabras de Lampião, **Serra Talhada –** http://pontodeculturacabrasdelampiao.blogspot.com.br/

Grupo Comunidade Assumindo Suas Crianças: http://www.gcasc.org/

Centro de Comunicação e Juventudes: http://ccjrecife.wordpress.com/tag/centro-de-comunicacao-e-juventude/

Quilombo Nação Xambá: http://www.xamba.com.br/

O registro das informações foi realizado com a ajuda de equipamentos de áudio e de anotações em blocos de nota. Foi realizada não apenas a captura das falas, mas anotações sobre a postura, as feições, os trejeitos e aspectos para além do linguístico, tanto durante as entrevistas, quanto na participação dos jovens nos trabalhos em grupo. Além desses dispositivos, utilizei o diário de campo para anotar aspectos percebidos durante o processo de registro das informações e a análise dos artefatos produzidos durantes as oficinas.

Tabela 2 – Escolas públicas estaduais mencionadas pelos entrevistados

Escola	**Cidade**	**Referência em ambientes virtuais**
Escola Técnica Estadual Clóvis Nogueira Alves	Serra Talhada	http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/MapaCoordenadoria/detEscola.do?codUnidade=605256
Escola Imagem do Progresso	Serra Talhada	http://www.planetaeducar.com.br/portal/anunciantes/ver/16088/Escola_Imagem_do_Progresso
Escola de referencia em ensino médio Irnero Ignácio	Serra Talhada	http://siepe.educacao.pe.gov.br/MapaCoordenadoria/detEscola.do?codUnidade=605264
Escola Luiz Delgado	Recife	http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/MapaCoordenadoria/detEscola.do?codUnidade=605966
Escola de referencia em ensino médio professor Mardonio de Andrade Lima Coelho	Recife	http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/MapaCoordenadoria/detEscola.do?codUnidade=606132
Escola Monsenhor Arruda Câmara	Olinda	http://siepe.educacao.pe.gov.br/informes/exibeChamadaInforme.do?idInforme=10694&idUnidadeNavegacao=605897&idGrupoPortal=13
Escola Municipal São Pedro	Serra Talhada	http://www.escol.as/90823-escola-municipal-sao-pedro
Escola Municipal São Vicente de Paulo	Serra Talhada	http://www.escol.as/90819-escola-municipal-sao-vicente-de-paulo

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR: GOVERNAMENTO, EMANCIPAÇÕES E (IN)DISCIPLINA

São diversos os discursos que atravessam e subjetivam os indivíduos. Esses discursos provocam construções, posicionamentos, deslocamentos e reconfigurações de identidades. No caso dos estudantes, influenciam direta e indiretamente – entre outros aspectos – as condições de um suposto "desejo" e decisão pela prorrogação ou não de suas trajetórias escolares. Neste capítulo, vamos nos ater objetivamente a dois campos discursivos que se entrecruzam na experiência dos estudantes. Estendendo a análise do capítulo anterior sobre a educação e os processos de subjetivação, nos concentraremos na reflexão sobre os discursos dos ambientes escolar e não escolar de educação. Para tal, traremos mais alguns conceitos teóricos, mas já iniciaremos a análise das informações obtidas em nosso campo de pesquisa. O intuito é promover um debate entre autores que trazem diferentes perspectivas sobre esses espaços educacionais e articular seus discursos com o que percebemos e interpretamos das falas, dos enunciados não verbais e dos indícios de posicionamentos tanto dos entrevistados quanto das instituições de ensino não escolares das quais fazem parte.

Objetivamos, dessa forma, elaborar um posicionamento quanto à primeira das questões lançadas neste estudo: *o quanto os discursos pedagógicos dos espaços não escolares se articulam com o discurso hegemônico na educação escolar e o quanto eles resistem a esse discurso?* Busca-se analisar as práticas educativas dos espaços não escolares – influenciados, sobretudo, pelo discurso/modelo da educação popular – para tentar perceber como elas se relacionam com as práticas escolares e o quanto elas são capazes de afetar a (re)constituição de identidades desses jovens estudantes.

O capítulo se inicia com uma breve referência do que tratamos como discursos da escola formal e discursos de espaços não escolares, apresenta os contrastes de posicionamentos entre as correntes literárias e as informações obtidas em campo e se conclui com a descrição das principais lógicas que estruturam os discursos de cada uma das três instituições de ensino não escolar investigadas. Nessa última parte, tentaremos expor e analisar as principais lógicas de cada ambiente e seus elementos constitutivos. Esperamos, assim, abrir caminhos para os próximos debates e análises, que serão trazidos no capítulo 3.

Retomando o conceito de Puiggrós (1995), apresentado no capítulo anterior, podemos compreender inicialmente a educação como "um processo de transmissão-

aquisição, ensino-aprendizagem, das formas de diferenciação e articulação culturalmente acumuladas" (PUIGGRÓS, 1995 apud SOUTHWELL, 2008, p. 128). A perspectiva desenvolvida neste estudo, entretanto, nos leva a assumir que mais do que um simples processo de "transmissão" ou "ensino", a educação torna-se um campo de enunciação e produção discursiva e cultural (LOPES, MACEDO, 2011). Assim posta, essa prática se torna logicamente tão antiga quanto o próprio ser humano. Falar em "escola", por outro lado, da forma que a conhecemos, é falar de uma instituição muito mais recente. Mesmo que haja uma grande discrepância histórica entre a menção ao ato educativo e a sua formatação em um sistema escolar, não se pode negar que os dois termos, escola e educação, estão imbricados e se confundem na maioria das vezes. O questionamento sobre o que faz da escola a legitimadora do conhecimento para a sociedade, sobre o que "oficializa" os saberes por ela tutelados ou sobre o que a transforma em verdadeiro sinônimo de algo muito mais antigo e extenso como a educação é algo que extrapola os limites deste estudo. Por outro lado, a pertinência de observar "como" essa superioridade é articulada e se impõe a outras esferas/formas do campo educativo, como por essas esferas ela é percebida, que efeitos se geram e sobre ela própria recaem a partir de tais processos são exemplos de luta hegemônica – um dos pontos principais de nossa discussão.

A Escola Moderna e Republicana

A sistematização das práticas educacionais, que levava em conta as formas de aprendizado e de gestão escolar mais efetivas, surge na Europa do século XVI. Essa reunião de saberes sobre a atividade cognitiva, somada às primeiras preocupações quanto aos conhecimentos a compor um currículo e às pessoas a quem esse conhecimento tocava, deu origem ao que hoje chamamos Pedagogia. Para Veiga-Neto (2004), esse fenômeno surgiu como fruto de transformações sociais, econômicas, religiosas, geográficas, políticas e culturais típicas do Ocidente da era Moderna e não deve ser compreendido como um aperfeiçoamento das práticas educacionais. Para ele, "é mais correto dizer que houve, aí, uma ruptura, uma verdadeira *revolução* nas maneiras de entender a Educação e nas maneiras de praticá-la, tanto nas escolas quanto em quaisquer outras instâncias sociais, como, por exemplo, a família e a igreja" (p. 65 – *grifo do autor*). Teria início, assim, um novo ordenamento, com uma nova compreensão sobre a própria ordenação. Estabelecem-se limites e demarcações mais claras entre as

categorias, que darão origem às “disciplinas”. O novo caráter disciplinar, entretanto, iria além dos saberes para também diferenciar e melhor controlar as condutas, os procedimentos e os corpos dos alunos e de seus mestres.

Brayner (2006) complementa essa concepção argumentando que a criação da escola e suas práticas pedagógicas teve como base a tentativa de “frear a vertiginosa aceleração do mundo introduzida pela modernidade” (p. 56). Para uma sociedade em crise, que se desprendia da tríade tradição-autoridade-religião e partia em busca de respostas racionais, “desencantadas”, a escola era a instituição que orientaria os rumos ao futuro com as rédeas ainda dominadas pela força da tradição e do passado. O autor chama a atenção para a forma como esse modelo de submissão a regras não apenas se impôs, mas hegemonizou-se, naturalizou-se, universalizou-se e ainda rompeu os limites das escolas para expandir-se pela sociedade. Para ele, é praticamente impossível, hoje, pensar no espaço escolar que não seja regido pelos horários, manuais e relações pedagogizadas, ao que nos convencionamos, bem como se limita a sociedade a crer que a educação não possa se dar de outra maneira que não a escolar. A escola é, assim, o ambiente de uma forma particular de socialização, no qual a apropriação dos saberes é objetivada, codificada e sistematizada de maneira própria: “um mundo particular, misterioso e poderoso” (p. 49), que busca controlar e avaliar, minunciosamente, todo processo de subjetivação.

A Educação Popular

Ao aceitarmos aqui a abreviada definição de educação como a preparação dos jovens para o mundo através da transmissão de conhecimentos (ARENDT, 2005), estamos afirmando uma infinitude não apenas temporal, dentro da história humana, mas também em termos de possibilidades de ações. Ou seja, a educação como algo tão dinâmico, amplo e instável quanto à própria relação entre os indivíduos. Dessa forma posta, qualquer intenção de selecionar, reunir e ordenar os conhecimentos e suas formas de apropriações mostra-se conflitiva ante toda a diversidade da ação educativa. Para que algo tão pouco dimensionável caiba em “essência” nos limites de um currículo, é preciso que o círculo que o demarca resista a eternas crises, readaptando-se, reconstruindo-se e rearticulando-se diante das tensões e antagonismos inerentes. Mesmo em seu esboço de rigidez, ele trará como marca a impossibilidade de um fechamento pleno.

A ideia de *uma educação feita pelo povo e para o povo* parece algo bastante consistente quando nos deixamos envolver pelo pensamento de certos autores (principalmente os estrangeiros). Uma *para*-escola, ou uma *para*-educação, poderia significar simplesmente a resistência aos "moldes socialmente pré-estabelecidos", que muitas vezes desprezam a história e as subjetividades que compõem a experiência dos sujeitos, como argumentou Larrosa (1994), inspirado pelo pensamento de Foucault. Poderia também ser o espaço surgido das expectativas educacionais não cumpridas pelo Estado, que resgataria alguma chance de visualização de futuro ao jovem da classe popular, como foi definido por Bourdieu (2007). Uma *educação popular* seria aquela feita para um "povo". Esse "povo" seria descrito por Laclau (2013) como a parte desprivilegiada da comunidade (*plebs*), não atendido pelo poder governante, que anseia tornar-se a "única totalidade legítima" (*populus*). Para o também estrangeiro Bourdieu, "povo" representaria a população "excluída do jogo institucional", que comporia agrupamentos de raiz comum a defenderem os interesses da periferia, das famílias pobres e dos moradores das zonas rurais.

Em sua obra sobre o populismo, Laclau (2013) argumenta que a construção de um "povo" implica na construção da fronteira que o "povo" pressupõe. Assim como com os excluídos do sistema, as transformações políticas geram a reconfiguração das demandas existentes e a incorporação de novas demandas. Dessa forma, a construção do "povo" é um ato político e a própria possibilidade da democracia depende da construção de um "povo" democrático. Esse pensamento rima com o que expõe Brayner em seu texto *Educação e República* (2010). Nele, exemplifica a construção política do "povo" durante o estabelecimento do Estado Nacional francês, cujo "projeto nacional" não apenas inventaria uma ideia de "povo", mas incumbiria à educação o papel de estabelecer esse "povo" como a identidade única de uma nação.

No Brasil, essa construção adquiriria um caráter diferenciado. Não desenvolvemos um projeto nacional apoiado na concepção de um "povo", bem como sonegamos a concepção de uma escola republicana. Com Vargas, tivemos o primeiro esboço de um projeto nacional com vistas a descentralizar o privilégio de uma educação então restrita às elites, que foi rechaçado por intelectuais como Gilberto Freyre por representar uma ameaça à própria "cultura popular" (BRAYNER, 2010). Essa tensão perduraria por algumas décadas em nosso país, até que uma *nova* invenção de "povo" fosse proposta. Entre os anos 50 e 60, a palavra "povo" ganharia tons bem mais adjetivos. O "povo" torna-se o *Outro*, como preconizado por Buber, que deve ser

pedagogizado para a transformação do mundo; o *Outro* a ser liberto, conscientizado, empoderado e emancipado. No trânsito da ***realidade nacional***, entre o colonial e o "autêntico", entre a sociedade *"sem povo"* e a sua forma mais democrática, Paulo Freire apresentaria a ideia do "ser popular" (seja ele a criança, a mulher, o índio ou qualquer outra espécie de ser humano) como o "ser carente", aquele a ser conduzido ao ideal, à luz, ao exterior da caverna, através de dispositivos pedagógicos institucionalizados (BRAYNER, 2009; 2014; 2015).

Voltamos ao argumento inicial de que a Educação Popular não pode ser compreendida como um processo lógico, simples, harmônico em sua arquitetura. Aquela educação do povo e para o povo, resistente às violentas convenções da escola tradicional burguesa, supridora dos anseios não atendidos pelo Estado, agregadora dos excluídos pelo sistema, ganharia ares messiânicos com o pensamento de Freire. Os ideais de construção de uma consciência "crítica", "libertária", promotora de "sujeitos socialmente ativos" até hoje reverbera nas mentes dos propagadores de sua proposta (BRAYNER, 2015).

Se a escola formal e seu currículo normativo constituem-se de uma tentativa de fechamento impossível diante da complexidade e amplitude da ação educativa, a educação popular seria um espaço de complemento, de redirecionamento, de aproximação e de agregamento de indivíduos, interesses e relações não alcançadas pelo espaço escolar. Na prática, entretanto, vê-se que a mesma porosidade que afeta os limites do discurso da escola formal atinge também o discurso dos espaços não escolares de ensino. As similitudes e diferenças desses dois ambientes são regidas pelas próprias semelhanças e desigualdades dos interesses, das relações e das posições daqueles que os compõem. Analisamos mais adiante alguns pontos de antagonismos e de identificações desses discursos, a partir das observações realizadas nas instituições que visitamos, da forma como cada uma delas se apresenta para o público em geral e, principalmente, pela fala dos jovens que dela participam.

Reflexos da Escola Republicana

Voltamos a Brayner (2010) para tentar aprofundar nossa compreensão sobre o discurso escolar formal que ganhou ares bastante típicos em nosso país: a Escola Republicana. Os questionamentos sobre "o que" e "a quem" ensinar chegam junto com as primeiras iniciativas de implantação de estabelecimentos de ensino em um Brasil

recém-colonizado. Com o advento da República, entretanto, a esses questionamentos se incorpora a preocupação com a "ignorância" (entendida, no tempo, como a falta de uma "modelagem espiritual" e de uma "consciência racional", ambas empreendidas pela Escola Moderna dentro dos ideais do "humanismo burguês"), bem como com a "desigualdade" (em cumprimento ao princípio da "escola para todos", sendo a educação dos cidadãos um dever do estado). A proposta de um estado republicano democrático traz em seu bojo a necessidade de equipar o "povo" com competências mais amplas que as de leitura, escrita e contas. Ensinar os indivíduos a pensar, falar e julgar, participar dos espaços públicos e das decisões políticas, enfim, é a base de uma pedagogia republicana. Brayner, nesse mesmo contexto, nos explica que tanto a concepção de "povo" quanto o próprio projeto nacional de uma escola republicana foram falhos no Brasil. O "republicanismo" restringiu-se às elites e, por muitas vezes, os interesses da escolarização republicana entraram em conflito com a "cultura popular" e com os interesses das camadas populares. Não resolvemos os problemas de desigualdades, nem atingimos patamares minimamente consideráveis de "conscientização" política através de nossa pedagogia republicana. Brayner (2006) indica ainda o quanto a escola moderna aparece "ilhada" entre os vínculos simbólicos, ideológicos e culturais do passado e os ideais utópicos das expectativas e promessas do porvir.

Em nossas observações, percebemos que, nesse sentido, os espaços não escolares de educação parecem levar grande "vantagem" em relação à escola. Ao se apoiarem em estruturas menos rígidas, diferenciam-se quanto ao cumprimento de obrigações e exigências, como ocorre nas políticas de ensino normatizadas. Além disso, estão menos sujeitos a um poder de silenciamento ou a uma política de conveniência em seus currículos, como acontece muitas vezes na escola formal, conforme apresentamos a seguir. Entretanto, ao mesmo tempo em que precisam atender menos às normas governamentais, necessitam lutar bem mais por sua própria sobrevivência e sofrem uma interferência bem maior da comunidade a qual servem. Percebemos que essa condição é geradora de grande fragilidade e pode colocar espaços conquistados de forma legítima a mercê de interesses governamentais e políticos. Foi o caso, por exemplo, do Centro de Cultura da Comunidade Xambá, do Quilombo Nação Xambá. Segundo o artigo de Carvalho *et al.* (2011), mesmo instalado em um terreno abandonado desde 1951, havendo recebido o título de "Quilombo Urbano" tanto da Fundação Cultural Palmares quanto da Prefeitura de Olinda em 2007, o espaço foi alvo de disputa com aquela prefeitura e o governo do estado e perdeu parte de seu território para a construção de um

terminal rodoviário. Soma-se a essa vulnerabilidade a própria proximidade que esses espaços não escolares têm com a comunidade, capaz de exercer grande (e legítima) influência sobre suas ações. Somam-se, a esse exemplo, os vários relatos de dificuldades financeiras, ameaças de grupos marginais e de grupos de ideologia distinta, além das pressões de representantes do próprio poder público desafeitos a campanhas em prol dos direitos humanos. Observando de perto as ações promovidas e a maneira de trabalho desses espaços, percebemos o quanto eles funcionam como espaços de resistência e de dotação de expressão e forma de pensar aos seus educandos. Se a escola republicana tinha a função de ensinar os indivíduos a participarem de espaços públicos e de decisões políticas, vimos que, nas instituições visitadas, a preocupação em munir os jovens de opiniões fundamentadas e de mecanismos para sua expressão é uma constante que varia em grau e método, de acordo com o momento político e a natureza de seus empreendimentos. Mais adiante fazemos uma ilustração mais detalhada desse argumento.

O discurso da rigidez na disciplina é outra crítica que a escola formal recebe e se torna ponto de comparação com o espaço não escolar de ensino na visão de alguns autores. Foucault (1977), por exemplo, expõe o cenário da disciplina escolar quando nos fala que, desde o final do século XVIII, enclausuravam-se os indivíduos e/ou os submetiam a rígidas estruturas hierárquicas para que se produzissem “corpos dóceis”, mais propensos ao controle e à aceitação de práticas normatizadas. Esse mesmo indivíduo, em formação, geraria uma força de trabalho mais eficiente economicamente e mais sujeita à submissão de ideais políticos. Além disso, o ordenamento dos diferentes atributos que compõem os indivíduos permitiria que o poder fosse exercido de maneira menos custosa e mais ampla, dotando os próprios aparelhos de controle de características específicas e singulares entre si. Desse ordenamento surge a norma, a tutela do que é ou não “normal”, do certo/errado, do que é ou não devido (FOUCAULT apud PRATA, 2005).

Na outra ponta desse debate, autores como Gadotti (2005) e Gohn (2006) defendem que o caráter complementar da educação não formal conquista e atrai por sua natureza “mais difusa, menos hierárquica, menos burocrática”. Seu processo possuiria dimensões variadas, que vão da aprendizagem da cidadania à habilitação dos indivíduos a fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista crítico do que se passa ao seu redor. Além disso, na educação não formal o educador é o “outro”, aquele com quem se interage ou se integra. O modo de educar, nos espaços não-convencionais, surgiria

como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades dos que dele participam. Ele atuaria sobre aspectos subjetivos do grupo, trabalhando e formando sua cultura política.

Ambos os discursos nos parecem bastante pertinentes diante das falas dos entrevistados e das observações dos ambientes de educação não escolar que analisamos, mas estão longe de atingirem um patamar de legitimidade ou de definição por si, que permita chegar a conclusões, fechamentos ou mesmo à ideia de uma realidade que alegue qualquer concretude. Nenhum dos jovens entrevistados, por exemplo, descreveu a escola formal como um lugar negativo, "opressor" ou "sem importância". Mesmo nos casos em que há relatos de experiências mais contundentes, como o de uma pessoa entrevistada que sofreu assédio sexual na primeira escola em que estudou e que foi alvo de *bullying* em sua segunda escola, o ambiente escolar em seu todo parece ser destacado, dissociado do gesto de determinados personagens que dele fazem parte:

> **Rosa [GCASC 5]**: o que a escola representou pra mim de bom e de ruim? Bom, vamos lá: medo, pavor e... medo pelos apelidos e pelas coisas que eu sofri no Colégio Um [sua primeira escola] como eu lhe disse, né? Pensei também que no Colégio Dois [sua segunda escola] iam fazer a mesma coisa... mas depois eu vi que não. Que as pessoas são diferentes... coisa boa foi o aprendizado. Todo dia aprender coisas novas e diferentes.

Em outro trecho da entrevista, a experiência do *bullying* é retomada e levanta o questionamento quanto a uma possível "naturalização" de uma convivência hostil no âmbito escolar: "quando você é novato, sempre tem apelidos, né? E preconceito. <u>Todo colégio tem isso. Quem diga que não tem é mentira</u>. Aí sempre fui apelidada..." (Rosa, *grifos nossos*). Aparentemente, tal como o sentimento quanto ao *bullying*, o formato disciplinar da escola parece ser bem aceito pelos alunos e é muito bem absorvido também pelos espaços de educação não escolar. Obviamente que os jovens participantes desses espaços não estão objetivamente enclausurados, mas também atendem a horários, agendas e padrões hierárquicos que não chegam sequer a ser questionados. Haverão esses alunos chegado ao ponto de entenderem a rigidez da disciplina, a hostilidade nas relações e mesmo a ameaça a sua integridade como algo natural? Até que ponto a aceitação dessas condições foi construída socialmente através da naturalização de lógicas e discursos? Essas lógicas e discursos atingiriam todos os jovens estudantes indistintamente ou estariam relacionadas a outras lógicas e discursos referentes à

condição socioeconômica, ao gênero e à origem étnica, entre outros fatores excludentes? Por mais próximas que estejam de nossa análise, sentimos que não teremos condições, aqui, de debater essas questões ou apresentar qualquer proposta de posicionamento quanto a elas.

Voltemos à análise do que se enuncia como uma rigidez disciplinar típica do espaço escolar formal e incorporada pelos espaços não escolares de ensino. Em alguns casos mais específicos, nas instituições visitadas, observamos determinações e proibições bastante pontuais. Os jovens participantes do Projeto Mães da Saudade, do GCASC, por exemplo, usam uma camiseta como uniforme. Nela, há a identificação da instituição e do próprio projeto, algo que lhes garante algum resguardo de segurança, uma vez que, segundo o depoimento de alguns desses jovens, eles devem acessar áreas consideradas de risco em suas comunidades. A necessidade de identificação do jovem nessas áreas pode ser perfeitamente alegada pela instituição que estabelece o uso desse uniforme. Por outro lado, por que essa mesma alegação não poderia ter origem na escola formal? A vestimenta típica também é traço comum nas apresentações dos grupos de dança da Fundação Cultural Cabras de Lampião. O emprego da indumentária, dos símbolos e acessórios típicos do cangaço em suas coreografias não poderia ser equiparado àqueles impostos aos alunos de escolas formais durante os desfiles cívicos do sete de setembro? Se a disciplina objetiva a produção de corpos dóceis, mais propensos ao aceite das regras, não é por ela se dar em um âmbito menos hierárquico e burocrático que ela perderá sua essência normatizadora. Nesse sentido, destaco o depoimento da coordenadora de uma das instituições visitadas, segundo o qual se proíbe a mastigação de chicletes, que “podem grudar no chão” depois de jogados fora.

Disciplina, padrão moral e produção de subjetividades

Para melhor compreender o funcionamento da organização das práticas educativas e a necessidade da disciplinarização dos corpos/atitudes, é preciso revisar alguns conceitos da psicanálise sobre a formação das identidades dos indivíduos e de seu contexto social. Encontramos em Andreozzi (2005) o apoio para a compreensão desse fenômeno a partir do ambiente escolar. Ao se comprometer com a tarefa de preparar novas gerações para a construção histórica da sociedade, a educação toma a responsabilidade do vir-a-ser do sujeito e da tradução das expectativas culturais e políticas de seu projeto de sociedade. Para tal, a educação assume o papel de recalcar as

outras alternativas possíveis a esse sujeito, protegendo-o e, ao mesmo tempo, reprimindo formas de investimento afetivo consideradas nocivas à ordem social. Constitui-se discursivamente, assim, a partir da falta, da diferença entre presente e futuro e da inscrição na ordem do significante conforme o momento histórico e os interesses dominantes de um determinado contexto.

Larrosa (1994), apoiado nos estudos de Michel Foucault, critica a disposição do discurso pedagógico de buscar, de maneira quase que terapêutica, o desenvolvimento do sujeito a partir de moldes socialmente pré-estabelecidos que, muitas vezes, desprezam a história e as subjetividades que compõem a interioridade do sujeito, ou seja, sua "experiência de si":

> Implícita ou explicitamente, as teorias sobre a natureza humana definem sua própria sombra: definem patologias e forma de imaturidade no mesmo movimento no qual a natureza humana, o que é o homem, funciona como um critério do que deve ser a saúde ou a maturidade. (...) As práticas pedagógicas e/ou terapêuticas seriam espaços institucionalizados onde a verdadeira natureza da pessoa humana – autoconsciente e dona de si mesma – pode desenvolver-se e/ou recuperar-se (LARROSA, 1994, p. 43-44)

Para esse autor, o discurso escolar tradicional se encarrega de negar ou ocultar sua própria prática, estabelecendo um determinado padrão moral que será constitutivo do próprio sujeito. Além do conteúdo objetivo, o discurso escolar estaria incumbido de construir e transmitir os "textos de identidade" que delinearão as próprias experiências de si de seus educandos. A partir dessa construção, não apenas os alunos tomariam consciência do seu dever ser, mas também se tornariam, eles próprios, agentes de regulação desse padrão moral de referência. Os educandos, assim, não apenas criam uma referência de suas identidades, mas aprendem a contar histórias de si que serão produtoras e concretizadoras de um autodiscurso que atende a padrões externos de delineamento. A experiência de si torna-se a experiência do que já se é esperado, não uma experiência (pretensamente pura) do que se viveu, se percebeu, se sentiu ou, "de fato", experimentou.

Nesse sentido, Larrosa (1994) nos mostra que o discurso escolar é constituído por um ambiente que se expande ao trabalho dos profissionais da educação, seus métodos, dispositivos pedagógicos e a toda uma contingência estabelecida pelas práticas disciplinares de normalização e de controle social. Assim, o discurso escolar formal se encarrega da construção de um "duplo", composto pelo que o sujeito vê quando se

observa, pelo que expressa quando diz de si, pelo que narra quando constrói sua própria identidade, pelo que julga quando estabelece um critério e pelo que domina quando a ele mesmo governa.

Assim, o discurso da escola formal, como constituidor de identidades, é bem mais delimitador que libertador do olhar do sujeito sobre si mesmo, formando e sendo formado por "aparatos que nos fazem ver e ver de uma determinada maneira":

> Os procedimentos que fabricam os estereótipos de nosso discurso, os preconceitos de nossa moral e os hábitos de nossa maneira de conduzir-nos nos mostram que somos menos livres do que pensamos quando falamos, julgamos ou fazemos coisas. Mas nos mostram também sua contingência. E a possibilidade de falar de outro modo, de julgar de outro modo, de conduzir-nos de outra maneira (LARROSA, 1994, p. 83).

Prata (2005) também se respalda no pensamento foucaultiano para alegar que há uma noção de moral que distingue a criança "bem-educada", participante de uma escola que a preservaria de rudezas e imoralidades, daquela outra, proveniente das camadas populares: os típicos "moleques". A subjetividade deve, então, ser compreendida como um processo situado na configuração sócio-histórica, que atende às demandas das cadeias do poder e aos efeitos por elas implantados. Tais efeitos tornam-se "verdades", legitimam-se nas relações sociais e instituem discursos que se convertem em "normas". Reforça-se aqui a ideia de que a subjetividade é sempre uma construção humana sujeita às mudanças de regras, às transgressões e contradições de seu poder constituinte e à resistência e à disposição do indivíduo à sua sujeição.

O modelo disciplinar da escola, dessa maneira construído, não pode ser compreendido de outra maneira senão como um modelo fadado a uma constante crise. A escola não apenas reproduz valores hegemônicos. Ela participa da transformação desses valores, produzindo desencontros entre gerações e novas configurações sociais com os impactos da inserção de um novo sujeito histórico num tecido muitas vezes despreparado para recebê-lo. É ainda em Prata (2005) que vamos encontrar o questionamento que Deleuze (1992) faz ao modelo da sociedade disciplinar. Segundo o filósofo francês, nos chamados meios de confinamento (prisões, hospitais, fábricas, escolas e a família) os indivíduos tornam-se nada mais que "amostras" ou "dados" de um "banco" que exige controle contínuo e no qual nada se conclui. Na educação, o controle sobre o "operário-aluno" ou o "executivo-universitário" não tem fim e se constitui em um novo regime de dominação a demandar constantes reconfigurações em

suas relações de poder. Se na modernidade as instituições tentavam proteger os indivíduos contra a força de seu exterior, a crise das instituições disciplinares contemporâneas indica que as lógicas sociais não mais distinguem as fronteiras, e a interioridade dessas instituições torna-se terreno volátil em que as possibilidades de deslocamentos e de produção de subjetividades são significativas.

Durante as observações nos espaços não escolares de educação percebi que há, sem dúvida, uma maior possibilidade de oitiva dos jovens, do sentimento de solidariedade ante seus conflitos e mesmo da busca de solução de alguns de seus problemas específicos. Ao se aproximarem mais da comunidade e estarem a ela mais criteriosamente vinculados, os espaços de ensino não escolares estão mais próximos das realidades e conflitos de seu público (um público bem mais restrito, por sinal). Esse vínculo não descaracteriza a presença de uma ideologia e filosofia de ação e nem torna impossível a existência de propostas, currículos, agendas e objetivos específicos. Por outro lado, levando-se em conta que tanto a escola formal quanto o espaço não escolar de ensino são espaços discursivamente dinâmicos, seria muito mais provável, por exemplo, que um jovem que recusasse a figura do cangaceiro como difundida pela Fundação Cultural Cabras de Lampião tivesse suas ideias e argumentos melhor recebidas nessa instituição do que nas aulas de História de sua escola formal. Não digo aqui que os interesses e opiniões dos indivíduos participantes de espaços de educação não escolar não estejam sujeitos a tensões e divergências para com os discursos apresentados por esses espaços. Possíveis estudos sobre a evasão de membros das mais diversas associações poderiam atestar um fluxo talvez até maior do que o da evasão escolar. Dentro de um âmbito discursivo, a educação formal e a educação não escolar operam dentro de um mesmo limite de interioridade e partilham muito mais de equivalências do que de diferenças em seus discursos.

Se a escola formal não é tida pelos jovens com quem tive contato como um lugar negativo, unanimemente ela é vista como “algo que poderia ser melhor”. Em muitas de suas falas, os jovens entrevistados não só não se queixaram do padrão moral ou disciplinar de suas escolas, como aparentemente cobram desse mesmo espaço ainda mais disciplina. Nesse sentido, observamos a construção daqueles “agentes de regulação” de um padrão moral de referência de que nos fala Larrosa (1994):

> **Rosa [GCASC 5]**: eu acho que eles deveriam ser mais duros... ser menos carinhosos... **(...)** porque tem uns, tipo, “não, ele não fez a tarefa

> hoje... eu entendo... aconteceu um problema dele pessoal...” tudo bem, de fato, sempre acontece alguma coisa que muda a cabeça do jovem, que vai... ele tá ali, presente na sala de aula, de fato, só que a mente dele tá em outro lugar, tá perturbado. (*grifo nosso*)

Mais uma vez se observam reflexos de lógicas sociais mais amplas encrustadas na fala de Rosa. Mais adiante, trataremos dessa imagem do jovem como alguém que constante e especialmente padece de perturbações ou problemas em sua “cabeça”. Percebemos que a generalização feita parte claramente da própria condição da entrevistada, uma vez que, em outros momentos de sua fala, ela nos contou das obrigações que tinha em casa e do cuidado com o irmão mais novo. Somos levados a entender que essa narrativa pode conter fortes indícios de uma sobrecarga emocional que, ao mesmo tempo que a leva a “estar com a mente em outro lugar”, pode estar sendo reprimida. Dessa forma, ao censurar o fato de o *Outro*[9] sonegar a execução tarefa passada pelo professor, ela pode estar tomando sua condição como referência e fixar-se temporariamente como alguém que, sendo reprimido, também reprime.

Outra possível representação dessa maior demanda disciplinar do jovem no espaço escolar formal é percebida em um trecho da entrevista de Edgar. Como forma de motivar-lhe a expor suas experiências mais significativas na escola formal (Edgar é um dos que já concluiu o ensino médio), pergunto-lhe como hoje ele pintaria um quadro que representasse suas lembranças da escola. Em sua resposta, percebemos indícios de aceitação de um gesto que bem pode ser considerado como repressivo ou de recalque:

> **Edgar [GCASC 1]**: (...) era um lugar alegre quando a gente descia para merendar. A gente podia conversar naquele momento, porque dentro da sala não pode... mesmo que a aula esteja vaga, a gente não podia descer e esperar lá em baixo, a gente tinha que ficar na sala e ficar lá mesmo. E ainda a coordenadora ficava dentro da sala, pra ninguém sair e ninguém ficar conversando, só ficar, tipo assim, de explicar se for assunto da matéria. Aí pode conversar de estudar. Mas não pode conversar do que tem na rua...
> **Eu**: e o pessoal respeitava?
>
> **Edgar [GCASC 1]**: respeitava. Quer dizer, alguns né? Sempre tem aqueles perturbantes da sala...

Edgar demonstra afeto às lembranças de seus momentos de socialização, mas não demonstra indignação ou qualquer tipo de rancor às situações em que esse momento lhe era tolhido. O fato de ter que esperar pela aula seguinte em silêncio, sem a liberdade

---

[9] Retomamos aqui os conceitos lacanianos de *separação* e do *sujeito da falta*, ambos apresentados no primeiro capítulo a partir dos estudos de Fink (1998) e Stavrakakis (2002).

de sair da sala, lhe parece algo natural ou normal[10]. Quebrar essa rotina lhe renderia a alcunha de "perturbante", de indisciplinado, "mesmo que" todo o ambiente (a aula vaga, os colegas em sala, o prazer da conversa) conspirasse para essa ruptura.

O respeito à regulação disciplinar parece não recair apenas sobre os colegas, mas também sobre a própria instituição escolar. Em outras palavras, os jovens não apenas demonstram apoiar ou simplesmente não se incomodar com o modelo imposto, mas interiorizam a lógica disciplinar e cobram ainda mais rigidez desse próprio modelo. Pergunto, por exemplo, a Leon [FCDL 1], que também já concluiu o ensino médio, que tipo de referência ele guarda da escola. Em sua resposta ele me falou de "um lugar alegre", do qual não teria o que reclamar. Tento aprofundar a pergunta, questionando se a referência que ele mantinha da escola era a de um lugar bom e ele me fala: "é, não tão bom quanto deveria ser, mas... bom". Insisto um pouco mais e peço que ele me explique o que esse "não tão bom quanto deveria ser" realmente significa. Leon [FCDL 1], então, me diz: "porque, assim, <u>é como sempre falam</u>, '<u>não investem muito na educação</u>'. Não tem aquele total aprendizado como é pra ter, entende? Mas tem o aprendizado, vamos dizer assim, o mínimo que dá pra aprender e a gente aprende..." (*grifos nossos*). Observo que Leon emprega dispositivos linguísticos que explicitam a intenção de não tomar a origem desse discurso para si. A atemporalidade, mostrada através da expressão "é como sempre falam", e o próprio uso da forma verbal na terceira pessoa, tanto nessa frase quanto em "não investem em educação", evidenciam uma tentativa de generalização que pode muito bem ser compreendida como reflexo dos mitos e/ou lógicas fantasmáticas das quais nos falaram Glynos e Howarth no capítulo anterior[11]. Ao mesmo tempo, voltam a evidenciar a percepção da escola como algo incompleto, precário, do qual se obtém "o mínimo". Nesse sentido, os fantasmas da desordem e do caos que assombram o imaginário da educação pública parecem tornar-se fatores mobilizadores da identificação com os discursos disciplinares e penais. Essa impressão de que a cobrança por uma maior disciplina se expande e se institucionaliza é

---

[10] Outra referência que se faz ao que Glynos e Howarth (2007) apresenta em sua teoria da abordagem das lógicas e que trouxemos no capítulo anterior. OLIVEIRA et al (2013) facilitam a compreensão dessa dinâmica ao afirmarem, a partir dessa abordagem, que "não existe uma racionalidade única ou natural (...) todo o projeto de universalidade é sempre já um projeto comprometido e precário, passível de resistência, deslocamento e contestação por outras lógicas e discursos" (p. 1345).

[11] As "lógicas fantasmáticas" explicam a pulsão dos sujeitos por sustentar seus pontos de identificação atuais e buscar novos objetos que fortaleçam e atualizem seus discursos e identidades (OLIVEIRA et al, 2013).

encontrada também na fala de Simone [GCASC 4], ainda no ensino médio. Referindo-se a seus professores, ela critica o fato deles insistirem em manter em sala aqueles alunos "que não querem nada". Tomando a fala do professor, ela expressa a atitude que lhe pareceria mais razoável: "Quer não? Então saia, vá para a direção, vá lá pra baixo, vá simbora!".

Em outro momento, durante uma dinâmica em grupo, acompanho o debate entre Simone e Rosa, ambas do GCASC. Nesse ponto da dinâmica se discute disciplina e posicionamentos da escola e dos professores. De forma totalmente espontânea, Simone traz uma fala sobre seu irmão mais novo, que estudava na mesma escola que ela e foi expulso por se envolver em uma briga. Percebo que sua intenção é de ilustrar os argumentos que apresenta sobre a questão da disciplina, mas não deixo de notar um tom de ressentimento e revolta contra a instituição escolar.

Ela inicia sua fala num tom de crítica à atitude anterior do irmão, talvez já com o intuito de criar certa relativização à expulsão que se seguiu: "...a questão do meu irmão foi que ele estudava na escola... (...) Aí ele entrava de boné, ela [a professora] mandava ele tirar, ficava passeando na rampa, aquele aluno bem... sabe? Só Jesus na causa" (Simone).

Em seguida, Simone narra o episódio da briga, aparentemente como motivo maior da expulsão:

> **Simone [GCASC4]**: (...) nisso ele pediu pra professora para ir no banheiro. Saindo, invadiram a sala dele. Invadiram a sala dele pra ter briga. Aí, ele saindo do banheiro, os meninos pegou e foi pra cima dele, porque ele era da sala que os meninos tavam invadindo... Aí, foram pra cima dele, ele não quis ficar parado e rolou briga. Briga mesmo, dele e do menino. (...) aí, o que aconteceu? A escola expulsou ele, por causa dessa... expulsou ele e deixou o outro, por causa da situação, do que ele já vinha fazendo, do boné e tal.

Concluindo a narrativa, Simone demonstra seu ressentimento em relação à expulsão e retoma a justificativa inicial sobre o comportamento pregresso do irmão com relação ao uso do boné: "Aí ela [a professora] dizendo, 'porque ele não respeita ninguém aqui...'". E finaliza demonstrando sua indignação: "por que ela não entrou num consenso? Expulsou um e deixou o outro...".

Nesse momento, entra a fala de Rosa [GCASC5]: "tinha que expulsar os dois!" e seu posicionamento ganha a assertiva de Simone: "sim, tinha que expulsar os dois...". Obviamente não é de nosso interesse entrar na questão do julgamento da legitimidade da expulsão do irmão de Simone, mas não podemos deixar de relevar o quanto nos

surpreendeu o posicionamento das duas jovens no debate. Pelo tom de crítica e ressentimento da fala de Simone, percebi que havia o intuito de mobilizar o grupo no sentido de lhe render alguma simpatia ou solidariedade. Esperava que sua revolta gerasse também revolta dentro do grupo, mas que essa indignação fosse revertida em um posicionamento *em prol* de seu irmão e da *permanência* dele na escola, junto com o seu adversário na briga. Percebi, entretanto, que mesmo tendo o desejo de Simone de mobilizar o grupo surtido efeito, o posicionamento demonstrou-se *em a favor da norma*, da instituição e da disciplina. Supostamente, se um dos "brigões" foi expulso e o outro não, a "justiça" teria sido feita, para as jovens, mantendo a escola livre desses alunos indesejáveis para o ordenamento disciplinar.

Outra fala que nos chama a atenção nesse sentido é a de Jean [GCASC3]. Também solicitado a fazer uma imagem mental da escola em que havia concluído os ensinos fundamental e médio, ele parece querer trazer à tona a relação de interioridade e exterioridade do ambiente escolar nessa relação de papéis sociais e responsabilidades. A escola é reconhecidamente algo constituído a favor da comunidade. Essa comunidade, entretanto, também teria seus limites disciplinares que, ao serem ultrapassados, causariam uma ameaça a sua estrutura:

> **Jean [GCASC 3]**: em relação aos professores, eu desenharia alguns professores capacitados, porque, assim, alguns realmente são bem legal... só que a estrutura, daquelas. Eu desenharia uma estrutura... não uma estrutura acabada, mas, assim, a organização, os funcionários, os alunos em si e a comunidade ao redor. Porque, como eu disse, a escola tá ficando desorganizada pela comunidade. Quando eu falo comunidade, não os alunos, mas o pessoal que chega e pula a quadra, aí joga futebol e... tudo bem. O problema não é nem o futebol, mas é que pula, fuma maconha, usa drogas, tem relações sexuais lá... então, assim, desenharia uma escola assim, de um lado... que aquela questão, da parte boa e da parte ruim. (*grifo nosso*)

Ainda com relação à disciplina, os jovens tendem a destacar seus próprios esforços de participarem de uma instituição paralela à escola, em detrimento daqueles que não o fazem. Se, de acordo com os argumentos de Bourdieu (2007) trazidos no capítulo anterior, os espaços não escolares de ensino consistiriam em alternativas aos jovens "destituídos de sua condição estudantil e laboral", aqui aparecem descritos como ambientes aceitos pelos que desejam se submeter a outras formas de disciplina:

> **Eleanor [Xambá 1]:** A questão de eu estar participando de uma oficina do Xambá me traz ser diferente no sentido que eu fui à busca também dessa ligação de participar, de ir à busca dos conhecimentos e ter o privilégio também de poder participar (...). E também estar sempre à

> busca de novos conhecimentos, estar sempre ligado no que o próprio Xambá oferece à própria comunidade. Porque às vezes a própria comunidade não vai à busca. (grifo nosso)
>
> **Vladmir [FCDL 2]**: muitas vezes também as pessoas acham que quem dança está só por diversão. Mas não é. Aqui realmente é uma escola, porque você tem horário de entrar, você tem horário de sair, você tem aquele compartilhamento com os pais, você tem aquela cobrança de estar estudando também... você tem o estudo daqui e tem que ter o seu próprio estudo, pra sua própria vida. Então tudo isso é cobrado.
>
> **Leon [FCDL 1]**: [ao ser questionado do quanto julgava positiva a rigidez do horário e a disciplina da Fundação] sem dúvida! Porque cria mais jovens responsáveis, né?

Observamos, assim, o quanto o discurso da disciplina aparentemente é incorporado pelos jovens entrevistados e o quanto ele se diversifica e ramifica, atingindo todos os personagens envolvidos em suas relações com os dois tipos de espaços de ensino (professores, comunidade, colegas, familiares e os próprios jovens). Se revisarmos os argumentos da literatura sobre a disciplina escolar apresentados até aqui, observaremos vários pontos de discrepância, que nos levarão muito mais a questionamentos do que a conclusões. Se a escola é tida como lugar de repressão e recalque, suas lógicas de ação aparentemente transbordaram por outros ambientes de práticas de discursos educativos com uma efetividade tal que parecem não ser mais percebidos ou contestados. Reafirmando nosso interesse em aprofundar a discussão sobre os processos de subjetivação através da educação, cabe-nos, então, investigar, no tópico a seguir, alguns dos fatores que podem ser compreendidos como geradores do discurso da disciplina e da ordem escolar.

A hegemonia do ensino escolar formal

Vimos que a ideia de que a reorganização das práticas educacionais na escola moderna visava a promoção de uma cultura civilizada, o combate à ignorância e a repressão/recalque dos desejos socialmente inaceitáveis. Vimos também o quanto o sistema disciplinar educacional se reconstrói constantemente para dar conta dos espectros reprimidos que reaparecem de maneira infindável. Southwell (2008) alega que:

> Quando a representação de uma ideia domina tal ponto que se constitui no horizonte de toda a demanda e de toda a ação possível, então o mito se torna *imaginário*. O conceito de

> imaginário, cunhado pela psicanálise, no marco da teoria da hegemonia toma certos aspectos desta formulação, entretanto é reformulado em termos político-sociais, visando à compreensão dos modos de identificação e construção da fantasia social. Em certo sentido o imaginário constitui um espaço mítico de toda a ordem social possível, permitindo pensar em algumas dinâmicas sociais em termos da ilusão da completude. Os sistemas educacionais transmitem mitos. Através dos textos escolares difundem-se mitos que cultivam certas ideias e ordens sociais (p. 122).

A autora nos explica ainda que as práticas hegemônicas se constituem através dos discursos e se condicionam por uma referência social de significados e pela impossibilidade temporária de fixação de posições relativas. A prática discursiva constituidora da hegemonia traz dentro de si posições diferenciais, que buscam a subversão e a substituição das ordens sociais, enfatizando tanto as diferenças quanto as equivalências entre os polos de antagonismos. A luta pela hegemonia, dessa forma, se dá em um território de emergência de conflitos sem um significado plenamente estabelecido e que resultam de articulações, deslocamentos, substituições, conquistas e retrocessos das relações sociais de poder (p. 124–128).

Se no primeiro capítulo revelamos algumas pistas sobre o que se pode entender como disputa hegemônica no campo mais amplo da educação, aqui tentaremos localizar tal contenda em um terreno "oficial", formalizado, regido por normas jurídicas e preceitos técnicos previamente legitimados por nossa ordem social. Para tal, não há como evitar o retorno ao campo das políticas do currículo.

Macedo (2009; 2014) traz essa discussão sobre as políticas de currículo para o cenário específico da educação brasileira contemporânea. A simultaneidade com que os indivíduos participam de diferentes grupos culturais hoje os leva a uma construção identitária multifacetada e conflitante, o que impede o sentido da universalização. Dessa forma, torna-se impossível realizar um sistema de controle totalizante da significação/representação, mas não um sistema de regulação, que permita o partilhamento dos sentidos e o movimento incessante de luta pela hegemonia. No Brasil, desde os anos de 1990, percebe-se uma centralização das políticas curriculares apoiadas nos princípios neoliberais, que enfraquece a ação de professores, alunos e comunidade como atores desse processo. A noção de "qualidade da educação" constitui-se como ponto nodal que organiza os discursos pedagógicos e justifica a necessidade das reformas curriculares. Essa noção de qualidade é um significante vazio que lutas hegemônicas tentam preencher. Nesse processo, a ineficiência do sistema educacional

forma um exterior constitutivo, e observam-se cadeias de equivalências específicas que se articulam no sentido desse preenchimento. Discursos como o da diferença vêm provocando uma rearticulação em algumas cadeias antagônicas em defesa de conteúdos universalistas, apresentados como garantia de qualidade da educação e ferramenta de igualdade social. Por outro lado, discursos conservadores se lançam sobre o domínio de conteúdos disciplinares universais ou de saberes socialmente organizados. Os discursos pedagógicos trazem posições de sujeitos que lutam por hegemonia nas novas enunciações curriculares e a compreensão dessas lutas permite "configurar a resposta do campo a suas circunstâncias presentes e sociais". No deslocamento das demandas contextuais para um lugar especial do currículo, reforça-se o poder simbólico do conhecimento universal.

> O sistema educacional atual, de enfoque eminentemente disciplinar, é descrito como exterior constitutivo, num discurso que acaba sendo o reverso do apresentado para legitimar as disciplinas. (...) Ainda que as demandas da diferença sejam, em sua ampla maioria, encaminhadas para esse componente curricular, nele também os saberes contextuais têm de negociar espaço com cadeias universalistas que se formam em torno, especialmente, da promessa de educar para a cidadania. (...) O que se entende por cidadania, no entanto, espelha a ambiguidade de diferentes projetos educacionais que disputam espaço em articulações hegemônicas (MACEDO, 2009, p. 101).

Burity (2010) participa dessa discussão ao alegar que o discurso hegemônico da educação apresenta pontos de incongruência, consequentes tanto da falta de algo que remarque a sutura entre o parcial e o ambivalente em termos de uma transformação real, quanto da presença constante da possibilidade de que outro princípio articulador venha a dar conta de uma configuração diferenciada da educação ainda nesse bloco histórico. Nas disputas hegemônicas do campo da educação também há contendas que envolvem reconhecimento, afirmação de seu caráter técnico, formação para a participação crítica na cidadania e novas configurações de vínculos sociais na globalização. Nessas disputas, há sempre particularidades que são trazidas à tona como argumentos totalizantes, uma vez que o conteúdo universal da educação não está plenamente fixado. Para Burity, esse movimento é próprio do evento político e dá chance aos antagonismos e deslocamentos de agirem como fatores de reconfiguração das ordens das coisas.

Nesse mesmo texto, Burity nos lembra que a teoria de Laclau e Mouffe estabelece o discurso como algo sempre articulado a outros discursos, enunciados individual ou coletivamente, cuja possibilidade de estabelecer rigidamente seus limites é

nula: “os discursos concretos não se mantêm em relação de mera contiguidade uns aos outros. Atravessam-se, articulam-se, enfrentam-se, transformam-se, morrem” (p. 11). Nesse sentido, a hegemonia se configura no sucesso do estabelecimento de um determinado discurso em detrimento daquele que a ela se opõe. Os discursos sobre a educação participam desse processo interativo e ontológico, que criam uma lacuna entre a produção do saber e seu próprio poder de existência: “o discurso científico da *educação* e o raciocínio técnico prescritivo da *pedagogia*, por exemplo, é uma das formas específicas como se exprime a hegemonia no campo da educação” (p. 21 – *grifos do autor*).

Para Burity (2010), a educação se constitui num fértil terreno de produção de identidades e de disputas hegemônicas. Esse argumento pode muito bem ser ilustrado pelos eventos que ocorrem em nosso país durante a confecção do presente trabalho, que têm o currículo escolar como elemento que cristaliza e evidencia diferentes posições político-ideológicas. Dentre esses eventos, chamamos a atenção para dois projetos de lei ordinária que tramitam em assembleias legislativas de dois estados do nordeste brasileiro. O primeiro diz respeito ao programa intitulado “Escola Livre” (PL 69/2015)[12], de Alagoas, que cerceia a liberdade de expressão dos docentes em sala de aula, sob a alegação de que a manifestação de opiniões políticas durante o contato com os alunos seria uma tentativa de influenciar na forma de pensar dos educandos. O outro é o projeto de lei ordinária 709/2016[13], do estado de Pernambuco, que proíbe o debate sobre as identidades de gênero e orientações sexuais na escola.

Não há como ignorar que ambos os projetos surgem em meio a um período de grande turbulência política, quando ocorre o processo de impeachment da presidenta Dilma Roussef, entre dezembro de 2015 e agosto de 2016. O ato de impedimento em si foi claramente configurado como um golpe parlamentar, que teve início a partir de sua reeleição, em 2014. Esse golpe foi encabeçado por correntes políticas de oposição, mas recebeu o aval e o apoio de grupos com interesses diversos, dentre eles e principalmente, grupos interessados em reformas substanciais na educação do país[14].

---

[12] Fonte: site da Assembleia Legislativa do Estado de Alagoas - http://www.al.al.leg.br/
[13] Fonte: site da Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco - http://www.alepe.pe.gov.br/

[14] O registro dessa ação política e sua configuração como um golpe de estado foi realizado em vários tipos de documentos e em artigos acadêmicos e jornalísticos. O livro “Golpe em Brasil – genealogia de una farsa”, do professor Pablo Gentili, de 2016, reúne alguns desses artigos e embasa nosso argumento.

Resistência e resiliência dos espaços de educação não formal

Vimos, até aqui, que as críticas foucaultianas e deleuzianas foram traduzidas em diferentes lógicas que levaram a escola formal a ser tomada como sinônimo de opressão, de aparelhamento ideológico e de reprodução de valores hegemônicos. Percebemos, ao mesmo tempo, que os discursos da escola formal e dos espaços não escolares de educação não se distanciam tanto quando o tema trata de subjetividades e construção e (re)configuração de identidades. Por outro lado, para responder ao primeiro questionamento feito neste trabalho, sobre o quanto o discurso pedagógico dos espaços não escolares se articula e resiste ao discurso da escola formal, é preciso ainda trazer alguns elementos que consideramos fundamentais para a análise. Tentaremos traçar uma linha divisória entre esses discursos, por mais que entendamos o quanto eles cada vez mais se embrincam e se fundem. Para Streck (2012), por exemplo, o próprio movimento de resistência no campo cultural, social, político e econômico, que cria a capacidade de colocar-se frente às dificuldades do cotidiano, com uma atitude de esperança, é uma das marcas de um processo de educação popular que faz cada vez mais estreito o limite entre o formal, o não formal e o informal. Por outro lado, Mesquita (2010) alega que a incorporação de práticas educativas que não contemplem uma valoração da consciência de classe pode levar determinados agregamentos sociais, motivados à emancipação e à mudança social, a repetirem práticas típicas de uma relação de reprodução, na qual o indivíduo continue a ser capacitado para um mercado de produção regido pelo capital (p. 207–227).

Tentamos trazer posicionamentos de diferentes autores em relação a um suposto conflito entre os discursos do formal e do não formal, contrastando-os com os discursos das instituições que visitamos. Buscamos expor opiniões mais recentes e contextualizadas no cenário nacional do que as de Foucault e Deleuze, que tanto a elas se contrapõem quanto a elas se articulam. Longe do ideal de chegar a conclusões definitivas, nosso intuito é analisar os discursos de cada posicionamento em contraste com os quadros específicos com que nos deparamos em cada um dos três espaços de educação não escolar visitados.

Muito comumente, encontramos em nossa literatura pesadas críticas ao modelo de escola pública brasileira. Ao mesmo tempo, a educação não escolar é tipicamente difundida como ideal de resistência, de alternativa para o jovem aluno de classe popular. Para vários autores, o afastamento da escola pública da realidade, do interesse e das

perspectivas de formação torna esse jovem desmotivado e descrente. Nesse processo, ele perderia o sentido da continuidade dos estudos, do investimento temporal e cognitivo e da proposta de "jogar o jogo institucional". Juntar-se-ia a esses fatores a falta de uma referência familiar que promova a escolarização e o jovem pobre normalmente interrompe sua trajetória de educação formal por não esperar dela resultados compensatórios (BOURDIEU, 2004; SPOSITO, 2003; ABRAMO, 2005; DAYRELL, 2007).

Esse argumento muito se contrapõe à realidade encontrada em nossa investigação. Primeiramente, cabe-nos lembrar que a pesquisa foi realizada diretamente com onze indivíduos, dos quais nove foram entrevistados e dois participaram apenas das dinâmicas de grupo (debates). Todos os jovens afirmam ter estudado ou estarem estudando em escola pública e dizem haver terminado ou estarem em fase de conclusão do ensino médio. Todos os jovens declararam querer prolongar seus estudos e três deles inclusive já estão na faculdade. Nenhum dos jovens declara ter referência na família imediata (pais, mães, irmãos) de formação em nível superior.

É fato, entretanto, que há condicionantes diversos que influenciaram e/ou influenciam os jovens a desenvolverem diferentes perspectivas em relação ao prolongamento de seus estudos e que têm a ver diretamente com alguns dos argumentos apresentados acima. Essa discussão será trazida no próximo capítulo. Entendemos também que os argumentos dispostos não se tornam ilegítimos ou perdem o valor diante dos resultados analisados. Lembramos ao leitor que investigamos uma parcela muito específica de indivíduos e que nossa intenção é a de analisar os discursos que compõem ambientes igualmente restritos em suas particularidades.

Por outro lado, parte da literatura dispõe as instituições não formais de ensino como surgidas das expectativas educacionais não cumpridas pelo Estado. A resistência à perda do sentido de existência de uma população “excluída do jogo institucional” daria origem a agrupamentos de raiz comum, de uma cultura particular e uma identidade que muitas vezes é esquecida pela escola formal. O espaço não formal de ensino, dentro dessa lógica, resgataria, ao jovem da classe popular, alguma chance de visualização de futuro, de garantia do presente e de oportunidade de armar-se, como sujeito ativo, frente às demandas do universo econômico e social (SPOSITO, 2003; GADOTTI, 2005; GOHN, 2006; BOURDIEU, 2007).

Esse quadro parece se aproximar mais da realidade encontrada em nossa pesquisa. É importante, entretanto, observar que há uma lógica construída nesse

argumento que aparentemente dissocia a participação do educando da escola formal e do espaço não escolar de ensino. Nos casos observados, o espaço não escolar não aparece como *alternativa* ao jovem, mas como *complemento* da escola formal. Os três espaços analisados têm, como prerrogativa de participação de seus educandos, a obrigação deles estarem vinculados à escola ou já haverem concluído o ensino médio. De acordo com o depoimento de suas coordenadoras, em alguns casos, como no GCASC e na Fundação Cabras de Lampião, há, inclusive, a análise dos boletins dos educandos para que se saiba o quão bem eles estão se saindo na escola. Além disso, a Fundação Cabras de Lampião exige que o participante, que já tenha concluído o ensino médio, esteja fazendo outro curso ou trabalhando:

> **Vladmir [FCDL 2]:** tem que estar fazendo algum curso, ou trabalhando, ou na faculdade. Não pode estar parado, porque senão não é aceito na Fundação. Na Fundação é pra atender as pessoas que... supondo, né? são as pessoas que mais necessitam dessa atenção pra não ficar nas periferias...

Dessa forma, o jovem excluído do ensino formal, ou do "jogo institucional", como previsto acima, não encontrará em quaisquer dos espaços não escolares analisados o suposto *resgate* de seu futuro, uma vez que por eles não será sequer aceito. Por outro lado, é fato que os espaços não escolares de ensino tragam, em sua proposta, um agrupamento comum, um discurso e uma identidade cultural ou política bem delineados e que dificilmente serão incluídos pela escola formal.

O discurso da liberdade e do ideal emancipatório na educação popular

Segundo Brayner (2014), as ideias de Paulo Freire tiveram grande repercussão na efervescência político-pedagógica do Brasil dos anos 50 e 60. O chamado "desenvolvimentismo" e uma suposta crise de identidade nacional transformavam a cultura em um 'campo de guerra', tendo a cultura popular como provável instrumento de revolução social. A então chamada Educação Popular propunha e possuía:

> uma linguagem de fundo fenomenológico, com suas variantes existencialista e personalista, linguagem que denotava uma profunda crença numa consciência intencional que se debruçava sobre o mundo para lhe oferecer significados e, ao fazê-lo, permitia aos homens a passagem de um estar-no-mundo *entre outros* para um estar-no-mundo *com os outros*. Uma atraente concepção de autenticidade da existência humana em contraste

> com a vida danificada (ou alienada) ganhou especial projeção no vocabulário (ao mesmo tempo simples, de perfil literário, de geometria conceitual variável e adequada a uma época de resistência às formas insidiosas de colonização da consciência) de um autor: o incontornável Paulo Freire! (p. 565)

A Pedagogia do Oprimido, de Freire, atingia aquele cenário sócio-político-pedagógico pelos seus distintos flancos: resgatava as ideias que Anísio Teixeira havia trazido ao Brasil dos anos 30, que colocavam o educando como centro do processo pedagógico e propunham "uma « teoria da ação dialógica », que pretende a colaboração, a união, a organização e, finalmente a síntese cultural". Dotava o "povo" de um duplo caráter: o de "oprimido" por sua realidade, por um lado, e o de "portador potencial da Boa Nova", por outro. É dizer, através de um estatuto pedagógico, far-se-ia do "povo" o objeto/sujeito de uma pedagogia especial, supostamente capaz de "libertá-lo" (BRAYNER, 2009).

Brayner (2015) define a estratégia utilizada por alguns intelectuais-educadores de recolher determinadas palavras do "interior de uma malha semântica e lexical de uma cultura de classe ("popular"), cujo sentido e significado se dão através de "articulações que só são inteiramente compreensíveis no interior desta cultura e daquela malha", e trazê-las à luz, devolvendo-as a seus usuários, revestidas em "uma nova roupagem supostamente libertadora da consciência". Ou seja, "de se fazerem objeto de um 'desvelamento' ideológico de coisas aparentemente escondidas à consciência do homem ordinário - mas visíveis por aquele que as seleciona". Um desses termos é ressignificado pela construção de *nossa* Educação Popular: a "liberdade". O poder de ser sujeito de sua própria história torna-se o ideal da Educação Popular e o "povo" torna-se objeto de uma ação pedagógica específica.

O discurso emancipatório freireano é fundamentado em uma acepção muito própria de "diálogo". A *ação dialógico-libertadora* proporcionaria aos oprimidos a consciência daquilo que os oprime, levando-os ao desvelo do mundo e à transformação através da práxis. Para Brayner (2009; 2015), entretanto, a noção de diálogo incorporada a esse discurso é paradoxal. Ela, ao mesmo tempo, prega a ideia de que "cada educando possa 'dizer a sua palavra' no intercâmbio com outras palavras que 'pronunciam o mundo'", mas, por outro lado, parecer esquecer-se de que "esta consciência que 'pronuncia o mundo' está submersa em formas 'alienadas' (ingênuas) de expressão deste mundo, porque hospedam em seu interior invisíveis opressores".

Brayner (2014) defende que um *sistema de pensamento* é formado pela articulação de conceitos que se relacionam dentro de um conjunto. Esses conceitos se formam a partir de palavras e ganham significado específico através dessa articulação. As palavras emancipação e liberdade, por exemplo, na Educação Popular, ganham valores totalmente *conceituais*, diferentemente de seus usos em outro âmbito, no qual seus sentidos fossem bem menos repercussivos.

Carvalho (2010) nos ajuda a perceber o quanto, dessa forma, os ideais de "liberdade" e "emancipação" ganham um sentido muito próprio dentro do âmbito da Educação Popular e contribuem fortemente para a construção de seu discurso. Esse autor nos explica que antes de fazer parte de determinados discursos educacionais, entendia-se a liberdade "como o estado do homem livre, que o capacitava a se mover, a se afastar de casa, a sair para o mundo e a se encontrar com outras pessoas em palavras e ações". Para atingir esse *estado* de liberdade, era necessário ao homem a sua *liberação*, ou seja, a independência das "necessidades da vida". Além dessa liberação, fazia-se necessária "*a companhia de outros homens que estivessem no mesmo estado*, e também de *um espaço público comum* para encontrá-los". Essa é a descrição de um mundo politicamente organizado, no qual cada homem livre poderia inserir-se por palavras e feitos (*grifos nossos*).

Nota-se, dessa forma, que "liberdade" significava, originalmente, uma "ação política na esfera pública". Ela migra, entretanto, para o interior da alma humana e passa a denotar "uma característica do tipo de relação que se estabelece entre um indivíduo e sua *consciência* ou sua *vontade"*. Nos discursos educacionais, como um todo, a ideia do exercício da *autonomia* pelo educando se caracteriza pela minimização das interferências externas em suas decisões e na promoção de um modelo que fomente sua livre escolha e a capacidade de tornar-se protagonista da própria trajetória educativa. Nas "pedagogias da autonomia" (alicerce de nossa Educação Popular), a noção de liberdade "transforma-se em traço de personalidade capaz de ser fomentado a partir de vivências pedagogicamente organizadas". É um discurso que se apoia "no ideal de liberdade como atributo da vontade e da consciência individual, e não como razão de ser da vida política". As pedagogias da autonomia se encarregam, assim, de transformar o *caráter político da liberdade* em uma mera reunião de "indivíduos livres e autônomos", que assim devem se considerar por simplesmente haverem se expostos a determinados procedimentos pedagógicos ou a novas práticas relacionais com seus professores (*ibidem, grifos nossos*).

Para além da emancipação

Laclau (2011) analisa as dimensões que organizam a emancipação em nosso "imaginário político". Em uma dessas dimensões, o momento emancipatório e a ordem social que o precedeu não podem ser expressos como uma mera diferença entre os dois elementos, já que aquele elemento que se opõe à identidade emancipada é aquele que impede a inteira constituição da identidade do elemento emancipado. A emancipação pressuporia, então, o fim do poder e a abolição da distinção sujeito/objeto e a gestão dos assuntos da comunidade por agentes sociais. Em outra dimensão, Laclau fala da necessidade da *preexistência* do que se deseja emancipado ante o próprio ato de emancipação. Para ele, não há emancipação sem opressão. Essa opressão seria representada pela limitação ou impedimento do livre desenvolvimento de algo pelas forças opressivas. "Emancipação não é, nesse sentido, um ato de: *criação*, mas, ao contrário, de libertação de algo que precede o ato libertador". Desse modo, a verdadeira emancipação envolve ruptura e não um ato de "diferenciação interna" dentro de um sistema opressor (LACLAU, 2011).

Assim, segundo Laclau, "se o processo de desintegração do regime é igual ao de formação do ator 'emancipatório', dificilmente podemos dizer que ele é oprimido pelo mesmo regime que o constitui". Poderíamos explicar sua emergência (como no caso do proletariado no interior da sociedade capitalista), mas não sua caracterização como "sujeito emancipador". A preexistência da identidade a ser emancipada ante as forças opressivas constitui um movimento contraditório que se expressa na indecidibilidade entre a internalidade e a externalidade do opressor em relação ao oprimido: ao lutar por emancipação, constituo parte de minha identidade como oprimido e assim demando a presença de meu opressor. Ou seja, minha condição de oprimido ao mesmo tempo requer e rejeita a presença do opressor (LACLAU, 2011).

No próximo tópico, analisamos os diferentes discursos dos espaços não escolares que, influenciados pelo discurso/modelo da educação popular, apresentam-se como possíveis fatores a influenciar a (re)constituição de identidades dos jovens estudantes e seu desejo de manterem-se vinculados às instituições formais de ensino. Os ideais de liberdade e emancipação, conforme discutidos acima, farão parte dessa análise.

As práticas educativas dos espaços não escolares de educação

Revisaremos aqui, muito brevemente, algumas informações trazidas ao leitor no primeiro capítulo deste estudo com relação à descrição do ambiente de pesquisa. Foram visitadas três instituições de educação não escolar: o Grupo Comunidade Assumindo Suas Crianças (GCASC), o Centro Cultural Grupo Bongar - Nação Xambá e a Fundação Cultural Cabras de Lampião. As duas primeiras estão localizadas nos bairros de Peixinhos e São Benedito, respectivamente, na cidade de Olinda (PE). A Fundação Cabras de Lampião tem sua sede na cidade de Serra Talhada, no sertão Pernambucano. Essa fundação e o GCASC já haviam sido explorados em minha pesquisa do ano de 2014, desde o qual mantenho contatos regulares com suas ações e projetos. O Centro Cultural Grupo Bongar - Nação Xambá constituiu-se na grande novidade, então, em termos de observação. Por conta disso e também de uma agenda muito dinâmica de seus organizadores, senti necessidade de dedicar um período relativamente longo de observação e participação em algumas de suas ações antes de iniciar as entrevistas. Tal relato visa orientar o leitor ao fato de que as observações e impressões aqui narradas provêm de um processo de maturação a aprofundamento do olhar, que tentou evitar possíveis abreviamentos e precipitações nas informações obtidas. Por fim, lembro ao leitor que foram realizadas observações dentro e fora das instituições. Essas últimas, a partir de postagens em redes sociais, blogs, páginas da internet e comunicados enviados por seus coordenadores. Internamente, além das conversas com participantes, funcionários e dirigentes das instituições, estivemos presentes em algumas de suas ações e realizamos intervenções diretas com sete jovens do GCASC, dois jovens do Centro Cultural Bongar Xambá e dois da Fundação Cabras de Lampião. O GCASC foi a única instituição em que, além das entrevistas individuais (cinco dos sete jovens foram entrevistados), realizamos atividades em grupo com os seus participantes. Nas demais instituições, apenas entrevistas individuais foram realizadas, além das observações internas e externas. A maior frequência de entrevistas e de atividades desenvolvidas no GCASC é justificada não apenas pela maior disponibilidade dos jovens, que, ao contrário dos das outras instituições, contam com uma rotina que envolve uma presença mais frequente na instituição. Esse maior número de informações tem a ver também com a própria natureza da instituição e com os discursos por ela produzidos, que se diferenciam um pouco das outras duas. Detalhamos essas características a seguir.

Grupo Comunidade Assumindo Suas Crianças - GCASC

Em sua página da internet[15], o Grupo Comunidade Assumindo Suas Crianças – GCASC se apresenta como um "grupo criado em 1986 por pessoas que faziam um trabalho social e religioso no bairro de Peixinhos". Nesse mesmo enunciado, o grupo denuncia uma situação de tráfico de drogas, miséria e violência no bairro e se propõe a oferecer oficinas ocupacionais a seus adolescentes e incentivá-los a frequentar a escola. Nessa mesma página, o grupo anuncia suas atividades: **oficina de danças populares**, cujo objetivo é trabalhar "o fortalecimento e o reconhecimento da cidadania através das manifestações culturais"; a **oficina de esportes**, que "trabalha a cidadania a partir da prática esportiva e promove o companheirismo entre pais e filhos para a valorização da família"; a **oficina de informática**; a **oficina de** (fabricação de) **vassouras**, que "visa favorecer uma maior valorização da condição cidadã dos moradores das nossas comunidades através de ações de protagonismo juvenil"; e o **grupo família**, que propõe atividades "voltadas para o entrosamento familiar e o incentivo ao diálogo entre pais e filhos". Essa última ação contribuiria para "uma convivência menos agressiva e mais construtiva", através de visitas domésticas, encontros pedagógicos, reuniões, atividades culturais e de lazer que envolveriam os pais e seus filhos.

Nessa página da internet, entretanto, não encontramos qualquer menção ao projeto Mães da Saudade, de que fazem parte os jovens que contribuíram para nossa pesquisa. No Facebook, entretanto, encontramos uma página dedicada exclusivamente a esse projeto[1]. Nela, há um pequeno texto de apresentação, datado de novembro de 2013, que define suas ações a partir de "círculos restaurativos, atendimento psicossocial, atividades externas de lazer e conhecimento social".

[15] http://grupocomunidadeasc.blogspot.com.br/

(Imagem postada no Facebook em 01-12-15) [16]

[16] https://www.facebook.com/Grupo-Comunidade-Assumindo-Suas-Crian%C3%A7as-604941636224000/

Em nossas observações e oitivas, percebemos que a ação desse projeto é de oferecer às mães de jovens que foram assassinados ("mães que perderam seus filhos para violência") a oportunidade de partilharem seus sentimentos e de estarem em contato com psicólogos e pedagogos.

De acordo com o depoimento de sua coordenadora, o GCASC se mantém com o suporte financeiro de entidades privadas. Em sua página da internet[17], percebemos a menção a duas instituições identificadas como parceiras do grupo. A primeira é a CAFOD, em cujo site[18] se apresenta como a Catholic Agency For Overseas Development, ou Agência Católica para Desenvolvimento Exterior, órgão oficial da Igreja Católica na Inglaterra e no País de Gales. A outra é a Kinderhilfe, agência de desenvolvimento alemã, que, de acordo com seu site em português[19], atua há 40 anos em favor dos direitos da criança.

Os jovens participantes do projeto Mães da Saudade afirmaram em seus depoimentos que se submeteram a um processo de seleção que envolveu a redação de um texto como forma de avaliação. Afirmam também que recebem uma bolsa de auxílio de custo por sua participação nesse projeto. Pude observar que a rotina desse projeto é bastante diferenciada em relação a outras ações do grupo. Além do uso de uniforme (camiseta), os jovens selecionados possuem uma rotina de horários e atividades a serem cumpridas e se submetem a uma capacitação específica, que envolve noções de Direitos Humanos. Tive a oportunidade de participar de um momento dessa capacitação dos jovens. Ao chegar um pouco antes do horário combinado para fazer entrevistas, encontrei os jovens na biblioteca da instituição, participando de uma atividade com uma mediadora. Percebendo minha presença, a mediadora me convidou a entrar e observar a prática. A atividade consistia em um tipo de relatório oral dos jovens sobre a visita realizada às mães durante a semana. A mediadora pedia que eles descrevessem suas opiniões, sentimentos e impressões quanto às visitas. Após o depoimento de cada jovem, a mediadora fez um discurso sobre a violência no bairro, sobre os direitos humanos e sobre os objetivos do projeto "mães da saudade". Ela se apresentava aos

[17] http://grupocomunidadeasc.blogspot.com.br/
[18] http://cafod.org.uk/
[19] http://br.kindernothilfe.org/Rubrik/Sobre+KNH/Funda%C3%A7%C3%A3o.html

jovens como educadora e também como uma “mãe da saudade”. Questiono-me o quanto essa autodeclaração tinha como objetivo legitimar seu discurso. Sua fala era carregada de emoção. Em certos momentos, percebi que os jovens reagiam a seus relatos de situações de violência, expressando sensações como apreensão e revolta. A educadora termina a atividade com uma dinâmica que, segundo ela, ajudaria os jovens a atentar para os detalhes de suas percepções durante as visitas.

Edgar participou da oficina de fabricação de vassouras antes de entrar para o projeto “Mães da Saudade”. De acordo com seu depoimento, havia uma espécie de remuneração pelo trabalho realizado em forma de peças que eram produzidas: “na oficina de vassoura tem o esquema que, se você fizer duas bandejas, você deixa uma e uma você leva pra casa” (Edgar [GCASC 1]). Fico em dúvida se essa “uma”, que você leva para casa, se refere à vassoura ou à bandeja. Edgar me explica:

> **Edgar [GCASC 1]**: a bandeja é o que faz a vassoura, que a gente pega a garrafa e desfia ela todinha na máquina, enrola numa bandeja que vai pro forno e leva água pra ela ficar bem dura mesmo para prender no bocal... aí cada uma dessas bandejas vale por uma vassoura. Ai uma a gente faz pro grupo e a outra a gente leva pra casa.

Percebo afinal o caráter remunerativo daquela parceria e pergunto a Edgar, por fim, o que ele fazia com a bandeja que levava para casa. Em sua resposta ele me declarou que vendia ou dava para alguém que precisasse.

O GCASC também promove eventos culturais, relacionados ou não ao calendário festivo anual. Em sua página da internet, há uma seção intitulada “agenda institucional”, em que há divulgação de comemorações como o Dia da Consciência Negra, o Dia Mundial Contra a AIDS e as festas natalinas. Além desses, tive a oportunidade de presenciar a saída de seu bloco carnavalesco, na semana que antecedeu o carnaval deste ano, e de ser convidado para os eventos ilustrados ao lado e abaixo:

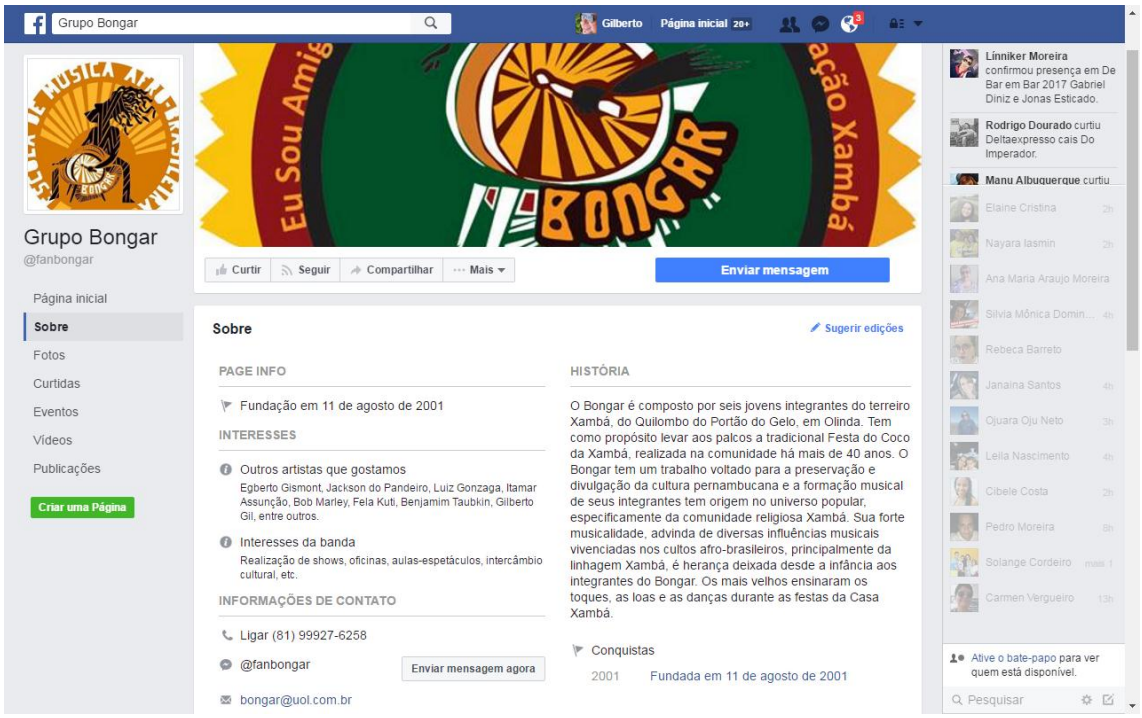
Destaco o cunho político de cada um desses eventos. Ambos organizados em oposição ao governo "golpista" e agendados para dias em que houve ampla mobilização nacional de protesto pelas redes sociais. Os depoimentos dos jovens participantes do GCASC parecem ser bastante afetados por essas posições político-ideológicas e pelos demais elementos característicos de seus discursos.

Além de não encontrar qualquer indício de oposição a esses argumentos, percebi alinhamentos, articulações e mesmo alterações de posturas dos jovens motivadas pelo discurso institucional. Algumas dessas posições serão trazidas mais adiante e serão alvo de análise principal do próximo capítulo.

Centro Cultural Grupo Bongar – Nação Xambá

Tanto em sua página na internet[20], quanto no Facebook[21], o Grupo Bongar, fundador e responsável pelo Centro Cultural Grupo Bongar – Nação Xambá, se apresenta como um grupo musical composto por integrantes do terreiro Xambá do Quilombo do Portão do Gelo, em Olinda. Fundado em 2001, o grupo Bongar declara desenvolver um trabalho voltado para preservação e divulgação da cultura pernambucana. Essas informações da internet também mencionam a promoção de oficinas de percussão e dança popular, confecção de instrumentos, aulas-espetáculos e palestras.

[20] http://www.xamba.com.br/bon.html
[21] https://www.facebook.com/fanbongar/



O Centro Cultural funciona em um prédio específico, localizado na mesma rua do terreiro Nação Xambá. Suas instalações são modernas e amplas. Além das salas das oficinas, o local conta com um palco em concreto e área livre arborizada. Em minhas observações e em contato com coordenadores, participantes e educadores da instituição, percebi que as oficinas de percussão, de dança e de capoeira são oferecidas gratuitamente para crianças e jovens da comunidade. Há a exigência, como mencionamos antes, deles estarem matriculados e frequentando regularmente a escola formal para participarem dessas atividades. Além dessas oficinas, o Centro Cultural promove eventos regulares e extraordinários, muitas vezes associados às datas festivas:

Um dos eventos que faz parte da agenda regular do Centro Bongar é o “Boi Quebra Coco”. Tive a oportunidade de participar de uma dessas “brincadeiras” (como a esse evento se referem seus participantes) no dia nove de março deste ano. A brincadeira consiste em um cortejo que sai mensalmente da sede do Centro Cultural Grupo Bongar – Nação Xambá, formado por um pequeno grupo de percussão, um estandarte e o “boi”, no estilo das manifestações do Bumba-Meu-Boi (ou Boi-Bumbá). Os participantes do cortejo são prioritariamente crianças, que tocam, dançam, cantam e conduzem a manifestação em companhia de alguns músicos/educadores e dos

coordenadores do Centro. No dia em que eu participei havia cerca de quinze crianças e varias outras pessoas da comunidade. Após sair da sede, o cortejo passa pelo terreiro da Nação Xambá, situado a cerca de cento e cinquenta metros do Centro Cultural, na mesma rua. Em frente ao terreiro, o boi para e faz uma reverência ao espaço religioso, seguindo após em direção à casa de uma pessoa a ser "homenageada".

Segundo a coordenadora do centro, são as próprias crianças que escolhem a pessoa a ser homenageada a cada cortejo. Essa pessoa, entretanto, deve ter uma forte ligação com a comunidade e dela ser moradora há um tempo considerável, pois o objetivo é promover "um encontro de gerações, no qual as crianças ouvirão as histórias e receberão ensinamentos dessas pessoas de mais idade". A pessoa escolhida, então, é avisada com antecedência e dirá se aceita ou não receber o boi em sua casa. Ainda de acordo com a coordenação do centro, essa pessoa não precisa, necessariamente, ter uma ligação com a "cultura de terreiro" ou com a religiosidade por ela difundida. Ela ressalta, entretanto, que "na história do Boi Quebra Coco, ainda não houve um homenageado ou homenageada que não tivesse a ver com a cultura do terreiro de Xambá". No dia em que fiz a observação, as crianças haviam escolhido como homenageada justamente a mãe de santo do terreiro. Era Dia de Iemanjá. Os meninos do quebra coco saíram desfilando e depois se concentram na casa da mãe de santo, onde a entrevistam. No final da entrevista, foi servido por ela um lanche para as crianças, no estilo das tradicionais oferendas de Cosme e Damião. Para os adultos foi servido um mungunzá, prato típico das oferendas de religiões de matriz africana. Depois de servido o lanche, as crianças e os demais participantes se despediram da homenageada e

seguiram de volta, em cortejo, para a sede do Centro Cultural. Lá chegando, continuaram a tocar, dançar e cantar por cerca de vinte minutos.

As crianças entrevistando a líder religiosa ancestral da comunidade

(foto: acervo pessoal)

Anúncio do cortejo do mês de abril/2017.

Tive a oportunidade de acompanhar esse Boi Quebra Coco de março, desde a concentração de seus participantes, até seu momento final. Durante todo o evento, pude perceber a preocupação dos educadores/organizadores com o horário, a disposição do grupo, a conduta das crianças e jovens dentro e fora da casa da mãe de santo, a postura deles durante a entrevista e a mediação das perguntas e respostas. Esses e outros detalhes muito contribuíram para que esse evento se assemelhasse a uma típica aula externa (aula de campo) realizada por uma escola formal.

De acordo com o depoimento de seus coordenadores, o Centro Cultural é mantido pelo trabalho artístico musical do Grupo Bongar, por doações dos chamados "parceiros", pelas mensalidades da escola de música (não confundir com a oficina de percussão, oferecida gratuitamente para crianças e adolescentes da comunidade) e por palestras, sobre temas variados, que ocorrem eventualmente.

O discurso étnico, religioso e educativo do Centro Cultural Grupo Bongar – Nação Xambá é marcado por uma forte influência das tradições dos terreiros de religiões de matriz africana e, ao mesmo tempo, por uma grande sutileza em sua enunciação. Em sua sede, ouvem-se as pessoas conversarem o tempo inteiro sobre música, ritmos e instrumentos musicais. Há um contato direto com os músicos do Grupo

Bongar, cuja carreira artística marcada pelo lançamento de vários CDs, um DVD e apresentações dentro e fora do país com músicos consagrados, como Lenine e Benjamin Taubkin.

Apesar desse currículo poder lhes conferir algum ar de celebridade, os integrantes do grupo são filhos, netos, sobrinhos e afilhados dos antigos moradores da comunidade, participantes do terreiro Nação Xambá. Como declaram em sua página da internet, “Os integrantes do grupo herdaram toda essa musicalidade desde a infância, ouvindo os mais velhos e aprendendo com eles os toques, as loas e as danças, durante as festas da Casa Xambá”. Aparentemente, muito se preocupam com essa transmissão das tradições, da musicalidade e das referências culturais e religiosas para as gerações mais recentes.

No âmbito do cenário político atual, percebo que há muita discrição dos participantes do centro em relação a seus posicionamentos. Não presenciei debates sobre esse tema e, durante meu contato com a instituição, observei apenas algumas postagens em rede social sobre política. A postagem que pode ser considerada um pouco mais contundente fazia menção ao comentário de deputado que alcançou grande repercussão na mídia e nas redes sociais.

Postagem de 06/04/17 – aparentemente em resposta às declarações de um deputado contra a existência das comunidades quilombolas, divulgadas em redes sociais e consideradas de cunho racista:

> "VEM DESTRUIR O NOSSO POVO!
> Chegamos até aqui e permanecemos aqui, passando por todas as barreiras construídas por gente que vive nutrida de ódio, alimentado com os bens públicos e que não possui uma gota de sangue sequer de respeito ao bem comum e às diferenças.
> O NOSSO POVO TEM SANGUE DE GUERREIRO E GUERREIRA E NÃO SERÁ MAIS UM NOJENTO QUE IRÁ NOS DESTRUIR!
> RESISTIMOS COM O QUE TEMOS HÁ SÉCULOS. IMAGINEM QUANDO TIVERMOS O QUE ELES USAM PARA TENTAR NOS DESTRUIR?
> O MORRO VAI DESCER PARA O ASFALTO!
> Axé!"

Por outro lado, indícios de uma articulação entre o discurso Centro Cultural Grupo Bongar – Nação Xambá e a fala de uma de suas participantes podem ser percebidos na forma em que ela se apresenta ao início da entrevista. Pergunto-lhe como ela se definiria em algumas palavras, e Laura responde:

> **Laura [Xambá 2]**: Sou uma mulher de 27 anos, negra, de religião de matriz africana e raízes no nordeste. Guerreira, batalho pelo que anseio, meu amor pela dança é sem igual, alegre, gosto de ajudar o meu próximo...

Fundação Cultural Cabras de Lampião

Das três instituições analisadas, a Fundação Cultural Cabras de Lampião, de Serra Talhada, no sertão pernambucano, é a que possui mais fontes de pesquisa virtuais. Em seu site[22], a instituição se apresenta como uma fundação de personalidade jurídica, sem fins lucrativos e de finalidade cultural: "Tornou-se Ponto de Cultura Artes do Cangaço em 2008. Filiada a SBEC – Sociedade Brasileira de Estudiosos do Cangaço, a ARTEPE – Associação dos Realizadores de Teatro, de Utilidade Pública Municipal (pela Lei nº942/98) e de Utilidade Pública Estadual (pela Lei 12.402/2003)". Ainda segundo essa fonte, a fundação foi criada em 1995 e possui "trabalhos reconhecidos não só no Brasil, mas também no exterior". Logo após essa informação, ainda no site, há uma lista de eventos da qual a fundação declara ser responsável e outra de prêmios por ela recebidos. Dentre os eventos listados há mostras de teatro, apresentações de xaxado, feira de literatura de cordel, festivais de música, seminários e ações desenvolvidas junto a escolas da região. Um dos projetos de maior projeção da instituição é a peça teatral

"O Massacre de Angico – A Morte de Lampião". Tive a oportunidade de assistir a esse espetáculo em suas edições de 2015 e 2016. O espetáculo é realizado ao ar livre e oferecido gratuitamente à comunidade. No cartaz de divulgação da peça deste ano, há menções de patrocínio do governo do estado e de apoio da prefeitura de Serra Talhada.

Ainda segundo esse site, a fundação foi transformada em Ponto de Cultura Artes do Cangaço em janeiro de 2008 e Ponto de Memória. Ambos os títulos foram conferidos pelo Ministério da Cultura. A Fundação Cultural Cabras de Lampião "vem desenvolvendo, ao longo dos anos, ações concernentes aos múltiplos aspectos culturais do homem sertanejo, tornando-se especialista em historiografia do cangaço, na figura lendária de Lampião, na dança do Xaxado e na musicalidade". Há também a informação

[22] http://cabrasdelampiao.com.br/

de que a fundação coordena os grupos de xaxado Cabras de Lampião e As Belas da Vila, os grupos de danças populares Gilvan Santos e As Marias, um grupo de Hip Hop e um de Capoeira. Pelo que observamos, pelas informações trazidas em outras fontes de divulgação da instituição[23] e pela fala dos entrevistados, o grupo de xaxado Cabras de Lampião é a maior ação artística da instituição.

No site, há informações de que o grupo já se apresentou em mais de quinhentas cidades e que fez participações em documentários, reportagens, entrevistas, séries de TV e produtoras de diversos países.

Em meio a informações meramente descritivas, percebemos que há uma ênfase em certos aspectos que vão além da autopromoção. São expressões que ressaltam características capazes de atrair a atenção, criar expectativas e mobilizar o desejo de uma possível audiência. Nos ambientes virtuais, o grupo é apresentado, por exemplo, como "o maior divulgador do xaxado", que "mantém a originalidade e autenticidade conforme criada pelos bandoleiros do sertão". Ressalta-se também a questão da origem quando se fala que "é formado por uma trupe de artistas sertanejos – exatamente da cidade que nasceu Virgolino Ferreira da Silva, o LAMPIÃO – que reproduz no palco como os cangaceiros se divertiam nas caatingas, nos intervalos dos combates". Em outros trechos, "é um espetáculo que conduz o expectador a um mergulho no mundo mágico e místico do sertão" e "a saga de Lampião é mostrada em uma forma envolvente e de singular beleza".

O discurso de divulgação não deixa de enunciar os objetivos educativos da instituição ao informar que "jovens esses que aprendem no grupo não só a dança, mas informações gerais sobre a cidade, o fato história, a origem da dança, relação grupal e interpessoal e conhecimentos afins, são estimulados ao estudo/educação regular e a se profissionalizarem". O próprio ritmo musical é ressaltado no trecho "o Xaxado (Patrimônio Cultural Imaterial de Pernambuco, de acordo com a Lei Estadual 13.776 publicada no Diário Oficial do Estado de Pernambuco em 26/09/2009) é uma dança de

[23] http://pontodeculturacabrasdelampiao.blogspot.com.br/ e https://www.facebook.com/xaxado.lampiao?hc_ref=SEARCH

guerra e entretenimento criada pelos Cangaceiros de Lampião". No site ainda há uma referência à própria cidade de Serra Talhada, na qual sua origem, as características de seus primeiros habitantes, seus atrativos turísticos e sua geografia são descritos de maneira simples e didática. Há trechos dessa descrição que também sugerem a promoção de suas qualidades, como "Serra Talhada é a segunda cidade mais importante do Sertão de Pernambuco e o principal município da Mesorregião do Sertão Pernambucano. Cidade polo em saúde, educação e comércio". Reforça-se a informação de que é a cidade onde nasceu Lampião e também há um apelo à imagem positiva e ao desejo e simpatia do leitor quando se diz que "a Rota do Cangaço e Lampião é um mergulho na mitologia do Nordeste. Um lugar perfeito para turismo histórico, de aventura e técnico científico" e que "atrai uma grande quantidade de pessoas para ver o que se tem de alusivo a Lampião".

Além das informações escritas, os três veículos de divulgação virtual contam com vários recursos visuais. Há efeitos de imagem, fotos nítidas e coloridas que valorizam a indumentária, o movimento dos dançarinos e o número de integrantes, que denota a grandiosidade do espetáculo.

A Fundação Cultural Cabras de Lampião está localizada no prédio da antiga estação de trem e também abriga o Museu do Cangaço/Centro de Estudos e Pesquisa do

Cangaço (CEPEC), por ela mantidos. Também de acordo com as informações dos ambientes virtuais de promoção, essas instituições foram criadas há 10 anos e representaram “uma investida ousada da Fundação Cabras de Lampião”.

O Museu do Cangaço/CEPEC é descrito como espaço criado “para os pesquisadores e amantes da história e da cultura”. Detalha-se que seu acervo conta com “mais de duzentas fotografias, objetos da época, armas, etc.”. Anunciam-se documentos diversos – “como bilhetes escritos pelo próprio punho de Lampião”, livros, teses,

matérias de jornais da época, documentários em DVDs, versos de cordéis e até “laudos médicos e raio-x das cabeças dos cangaceiros quando decepadas pela polícia”. Em visitas que fiz ao espaço, pude constatar que há, de fato esse acervo, além de uma sala de estudo e uma loja de artesanatos.

De acordo com as informações do site, o museu “recebe visitantes e turistas de todas as partes do planeta em busca de conhecer melhor a fascinante história do cangaço, Lampião e seus feitos”. Além das exposições, o museu também oferece visitas com guias à casa onde Lampião nasceu e promove eventos regulares diversos, como apresentações musicais e sessões de cinema, que são também apoiadas pelo governo do estado.

Ainda nas informações coletadas da internet, encontramos enunciações que remetem a um discurso muito próprio da instituição e à defesa da forma de como ela se apresenta para a comunidade e o público em geral: “faz-se necessário para que se perpetuem as nossas origens históricas e culturais e que certamente favorecerão a produção de conceitos essenciais ao conhecimento, elevando o padrão cultural do nosso povo, ao reviver a grandeza da nossa história, promovendo a autoestima, primeiro passo para a cidadania”. Em outro trecho, esse mesmo compromisso é ressaltado, revelando traços da necessidade de que esse compromisso se estenda por um terreno de lutas hegemônicas: “O mês é de celebração da cultura popular, da arte e dos feitos desse bando da Cultura do Nordeste que com bravura defende o legado histórico, artístico e cultural desse pedaço da história do Brasil”.

Durante a entrevista realizada com dois participantes da instituição, percebi vários traços do discurso da instituição em seus depoimentos. Ambos dizem se orgulhar de terem nascido na mesma cidade de Lampião e associam sua imagem, bem como a do cangaço em geral, a atitudes heroicas. Em suas falas, não deixam de nominar as ações que podem ser consideradas negativas por várias lógicas socialmente construídas, o que denota um esforço de apresentar certa compensação (o outro lado) de seus próprios discursos. Essa nominação, entretanto, é sempre acompanhada de argumentos e justificativas, que atenuariam as ações consideradas criminosas e atrozes do cangaço. Assim como no Centro Cultural Grupo Bongar, há uma proximidade desses jovens com os integrantes do Grupo de Xaxado Cabras de Lampião, que também são seus instrutores e exemplos de sucesso oriundos da disciplina e do comprometimento.

Sobre os discursos dos espaços não escolares de ensino

Devemos lembrar o leitor que o termo “discurso”, neste estudo, acompanha a definição da teoria de Laclau e Mouffe (1993), em que as instituições, ambientes e contextos que os moldam não representam totalidades fechadas e apresentam tentativas de fixação de sentidos dentro de um terreno de disputa hegemônico. Dessa forma, podemos perceber que os três espaços de educação não escolar apresentam discursos bem definidos, mas sempre construídos dentro de um ambiente caracterizado por antagonismos, contradições, tensões e articulações. Essas instituições, então, construirão suas essências de identidade, que serão sempre relacionais e instáveis, marcadas por modificações de práticas contingentes. (LACLAU, 1993; LACLAU; MOUFFE, 2004).

O que chamamos aqui de discurso de cada espaço não escolar, então, é a forma como cada uma dessas instituições se apresenta dentro de um cenário de tensões, de preenchimentos de espaços sociais não suturados e de estabelecimento de práticas que constituam e legitimem sua própria existência. Nesse sentido, percebemos que cada uma delas traz formas diferentes de associação de elementos constitutivos, ou seja, articulam seus discursos de maneira específica em prol da legitimação de suas ações, da defesa de seus ideais e, principalmente, em prol da atenção e participação dos jovens. A finalidade é sempre fazer com que esse discurso seja ouvido, incorporado através de práticas, construções e produções materiais e, possivelmente, retransmitidos no futuro, em uma cadeia geracional.

Nesses ambientes, a vista sobre a tradição é outro fator que se constitui como elemento de resistência em um campo hegemônico constantemente atacado por discursos opostos e divergentes. No GCASC, percebemos quanto se atenta para o discurso da família, para a preservação do discurso de cidadania dentro de um espaço bem delimitado e para o discurso de uma identidade comunitária que teria voz contra um poder dominante. No Grupo Bongar, o discurso da religiosidade está incorporado a práticas que remetem ao respeito, à ancestralidade, aos símbolos, à elevação através da disciplina e da prática. Nos Cabras de Lampião, o discurso do regionalismo atenta a uma leitura própria da História, aos símbolos de resistência, força e coragem. Nessas duas últimas instituições, inclusive, percebe-se o quanto o conhecimento é valorizado como arma de resistência. Através da arte, da expressão e da apropriação de elementos culturais e históricos, combatem-se discursos antagônicos formados por lógicas preconceituosas e discriminatórias.

As três instituições claramente adotam um posicionamento político contrário ao atual governo, que consideram ilegítimo e fruto de um golpe político. Por outro lado, há uma aparente liberdade de expressão do pensamento político por parte dos educandos. Um exemplo disso é o fato de que, durante todo o processo de investigação, não percebi, por parte das instituições, qualquer ação de controle das informações que estavam sendo emitidas ou fui solicitado a prestar contas daquilo que me havia sido informado. Todas as entrevistas e debates ocorreram sem a presença ou interferência dos responsáveis diretos pelas instituições ou de seus representantes.

Neste capítulo, tivemos a oportunidade de debater sobre as críticas de alguns autores quanto à rigidez da disciplina do espaço escolar formal. Expusemos a fala de alguns jovens que, aparentemente apoiam esse modelo e exigem, de certa forma até, que esse mesmo padrão moral/disciplinar seja observado pelas instituições e pelas pessoas de seu entorno. Mencionamos também que o discurso disciplinar é comum aos espaços não escolares de educação analisados. De fato, os discursos dessas instituições muito se aproximam dos discursos da escola formal nesse sentido. Esses espaços não escolares demonstram claramente não apenas um interesse em estabelecer modelos disciplinares semelhantes ao de uma instituição formal, mas estabelecem, indiretamente, um vínculo muito significativo com as escolas. Ao exigirem que seus participantes estejam cursando ou já tenham concluído o ensino formal obrigatório, os espaços não escolares produzem um discurso que legitima e apropria valores do discurso escolar formal. Além dessa exigência, em todas as instituições não escolares investigadas detectamos discursos de respeito a horários, ao padrão de vestimenta e à forma de comportamento. Vimos que há um tratamento hierarquizado e reverente aos educadores (professores), bem como metas a serem cumpridas de acordo com as propostas de cada instituição.

Outra crítica bastante pontual de certos autores quanto à educação escolar diz respeito a uma suposta formatação dos alunos a padrões sociais, que despreza a história e as características mais subjetivas de suas identidades. Nesse sentido, o discurso escolar tradicional ocultaria suas práticas sob o véu de um padrão moral constitutivo dessas identidades. Podemos, aqui, apontar traços de separação entre os discursos da escola formal e dos espaços não escolares de ensino. A partir de sua obrigatoriedade, seja ela formal ou estabelecida através de lógicas sociais, a escola retira do jovem qualquer possibilidade de voluntarismo ou expressão de desejo (no próximo capítulo veremos mais sobre o quanto as “decisões” e “escolhas” se relativizam em relação às condições e padrões sociais). Quer dizer, as instituições não escolares deixam claros

seus moldes, suas propostas, suas posições políticas, suas formas de atuação sobre os constitutivos de identidade daquelas que dela participam. Mas, ao ingressar nesse espaço, o indivíduo estará tacitamente aceitando e submetendo-se aos elementos que influenciarão sua forma de pensar, de agir e, principalmente, desejar/decidir. Valores, ideias e perspectivas serão igualmente oferecidos e absorvidos em maior ou menor grau. A grande diferença, entretanto, está em seu poder de participação. Além de buscar as instituições que mais favorecem seus próprios interesses (pouco provavelmente buscarei o Centro Cultural Bongar – Nação Xambá, por exemplo, se eu não tiver qualquer identificação com as religiões de matrizes africanas), o participante terá, nessas instituições, uma possibilidade infinitamente maior de interferir em seus discursos. Mesmo com um currículo e estruturado, uma ideologia concreta e uma tradição seguida em essência, a fluência dos discursos faz com que o ambiente interno dessas instituições seja muito mais favorável às articulações, aos enfrentamentos, às transformações do que o ambiente discursivo da escola formal.

Esses dois aspectos acima descritos, um de aproximação e o outro de oposição dos discursos, e o cenário percebido nas três instituições investigadas, nos levam já a esboçar alguma análise quanto a uma possível disputa hegemônica entre os espaços escolar e não escolar de educação. Percebemos que os discursos mais se complementam e se articulam do que se conflitam pela disputa de um território emergente. É o caso, por exemplo, de não receber de qualquer jovem participante de instituição não escolar a informação de que a prática desse espaço colabora para seu desinteresse em prolongar os estudos. Ao contrário, os discursos dessas instituições pregam a importância do conhecimento, da formação e dos valores que lhes seriam transmitidos pela escola formal. O discurso do espaço não escolar, assim, não se opõe ao discurso formal da escola, mas a ele se articula. Ao mesmo tempo, esse discurso do espaço escolar não nos parece neutro, ingênuo ou acrítico à realidade política e ao cenário atual da escola formal. Ao se posicionarem em relação à exigência de direitos, cobranças de políticas públicas e imposições de ideologias próprias a sua área de atuação, os espaços não escolares de ensino criam campos de conflito capazes de lhes garantir o poder de conquistar, de resistir e de buscar a subversão de certas ordens sociais. Ou seja, ações capazes de garantir o espaço de luta na disputa hegemônica. Ações capazes de garantir sua própria existência. Em meio a esse jogo do poder, é mais que provável que a crítica às políticas públicas acabe resvalando nas políticas públicas de educação. Nesse caso, o vínculo, a articulação e o complemento dos discursos desses dois ambientes, mesmo

sem se oporem, sem se polarizarem, formam um círculo cujo fechamento, em prol de sua existência e manutenção, nunca será realizado. Isso traduzido à fala dos jovens entrevistados denuncia: *a escola não é ruim, mas sempre poderá ser bem melhor*. Essa ponderação para nossos objetivos, entretanto, não representa qualquer indício de conclusão. Ao contrário, ela dá origem a uma análise ainda mais aprofundada sobre a relação hegemônica dos espaços de educação.

No próximo capítulo, analisaremos as possíveis implicações desses discursos dos espaços não escolares de educação sobre a (re)constituição de identidades dos estudantes. Visaremos perceber o quanto esses discursos os levam a construir uma autoreferência de sujeitos ativos e críticos de suas realidades sociais. Ao mesmo tempo, objetivaremos fazer o registro das possíveis articulações e oposições entre esses discursos e os discursos de educação escolar, acrescentando a esses dois, ainda, os discursos da cultura popular contemporânea. Em outras palavras, nossa análise buscará também os discursos que se originam *fora* dos espaços escolar e não escolar de ensino, mas que a eles chegam, penetram, transformam e são transformados. A partir da análise das entrevistas dos estudantes da região metropolitana e do sertão pernambucanos, tentaremos perceber o quanto as tensões, articulações e reconstruções desses três polos discursivos incidem na dinâmica dos processos de (re)constituição de suas identidades.

4 AS FANTASIAS DE "SER ALGUÉM" E AS IDENTIFICAÇÕES COM A EDUCAÇÃO (NÃO/ESCOLAR)

Todas as atenções, até aqui, estiveram centradas nos processos de subjetivação a partir dos discursos dos ambientes escolar e não escolar de educação. Tentamos defini-los de forma paralela, quase que independentes um do outro. Sabemos, entretanto, que os discursos não se apresentam com essa forma material e muito menos se definem em margens tão precisas. A dinâmica da malha discursiva é dialética, caótica muitas vezes até. Apesar se apresentarem regularidades próprias, os discursos estão em constante encontro e se tencionam, se articulam, se incorporam, se repelem e, sobretudo, se transformam. O campo discursivo, assim, só é limitado pelos recortes produzidos pelos sujeitos e incorpora os mais variados embates. Neste capítulo final, traremos alguns dos discursos relacionados à cultura contemporânea. Neles, encontraremos movimentos de ordem hegemônica que buscam fixar significantes que consideramos decisivos para nossas análises. A concepção de juventudes é um deles, que incorpora os discursos da vulnerabilidade e da expressão juvenil. As análises, iniciadas no capítulo anterior, tornam-se mais robustas nesta parte do estudo e continuam a buscar as aproximações entre o arcabouço teórico e as informações obtidas. Os discursos da cultura contemporânea fecham a tríade discursiva sobre a qual lançamos nossas questões. Aproveitaremos esse conjunto para trazer à tona a teoria do agonismo de Chantal Mouffe e nos aprofundarmos um pouco mais sobre a questão do antagonismo entre os discursos. Uma vez dado conta dos discursos dos espaços escolar e não escolar de ensino, somados aos da cultura contemporânea, complementaremos a discussão com a problematização de algumas lógicas que atravessam esses discursos, como a do salvacionismo socioeconômico. A análise dessa lógica será a porta de entrada para a articulação da noção de "fantasia do gozo pleno", de Glynos e Stavrakakis, que nos mostrará o quanto os desejos, sonhos e medos participam do processo de subjetivação e fixação parcial das identidades. O último tópico de análise aprofundará o olhar sobre a indecidibilidade, que aparece em alguns textos de Laclau sobre o antagonismo e as posições do sujeito. Buscaremos as bases que formam esses argumentos no pensamento de Jacques Derrida e tentaremos mostrar que o processo de (in)decisão participa, em vários aspectos, do processo de subjetivação através da negatividade. A escrita se encerra com uma síntese provisória, na qual buscaremos aproximar teorias e análises, com base nas questões inicialmente lançadas.

Jovens, juventudes e oportunidades

Na literatura utilizada para este trabalho, percebemos que há grande preocupação em definir e fixar concepções sobre o jovem e a juventude. Não temos a pretensão de analisar também esse território de disputas pelo discurso do jovem/juventude, nem compreendemos essa análise como imprescindível para nosso estudo. Ao utilizarmos o termo, desde o título às ponderações finais desta análise, buscamos apenas nominar aquele grupo de pessoas que mais frequentemente se encontra no momento de vida em que a opção por prolongar ou interromper a trajetória escolar se faz presente. Elegemos, assim, trabalhar com "pessoas" que estivessem cursando ou houvessem concluído o ensino médio há pouco tempo, não nos fixando a questões de idade ou comportamento típico dos discursos sobre a juventude.

Para alguns autores, existe um imaginário de juventude compreendido a partir de uma fase de transição, uma passagem para a idade adulta na qual o indivíduo atinge a maturação sexual e responde às questões postas pela sociedade de maneira uniforme e homogênea. Esse conceito, entretanto, não esgotaria a pluralidade dessa "identidade", que é atravessada por categorias de várias ordens, como classe social, etnia, gênero e religião, bem como pelas formas desiguais de acesso a bens materiais e simbólicos. O campo de estudos da juventude trata, na verdade, de "juventudes", as quais podem ser melhor compreendidas como construções históricas e culturais do que como um mero dado cronológico (ABRAMO, 2005; CARRANO, 2011; MARTINS, CARRANO, 2011; DAYRELL, CARRANO, 2014; TOSTA, 2015).

Em Hegemonia e Estratégia Socialista, Laclau e Mouffe (2015) acrescentam a condição de *consumidor* a essa concepção de juventude como construção social. Para esses autores, a juventude é um fenômeno que se constitui "num novo eixo para a emergência de antagonismos". Na condição de consumidor, criam-se necessidades específicas para o jovem, que o impulsionam a buscar uma autonomia financeira. O problema é que a própria sociedade não tem condições de lhe prover tal autonomia, já que fatores como as crises econômicas e o desemprego o colocam em uma condição de ainda maior vulnerabilidade (p. 249, *grifo nosso*). Carrano e Dayrell (2003, p. 2) parecem traduzir essa afirmação ao afirmarem: "uma tendência em nomear a juventude a partir de um modelo que usa como referência determinadas representações sociais que

veem o jovem segundo a perspectiva de um ser em construção cujos elementos constitutivos são dados de acordo com os valores ideais das classes média e alta".

O novo discurso publicitário e o apelo ao consumo de modelos estéticos e técnicos existem no sentido de mobilizar as identificações de jovens de diferentes condições socioeconômicas. A expectativa por novos produtos, sua oferta e a própria forma dos jovens se relacionarem com eles geram uma forma de subjetivação que nem sempre se alinha ao contexto histórico-social. Além disso, valores que estabelecem determinadas configurações de desejo (de consumo) são difundidos em rede, como parte de estratégias de reestruturação econômica e geopolítica hegemônicas. Por outro lado, essa própria tecnologia, aliada à dinâmica de produção e a circulação de informações, possibilita ao jovem o contato com outros processos de identificação de dimensões locais e globais, permitindo o acesso a diferentes modelos sociais e a modos de ser e de viver. Esses novos modelos reconfiguram seus saberes e experiências em dinâmicas culturais que lhe expõem tanto a apelos de mundialização como a afirmações de singularidades de determinadas regiões, línguas, etnias e crenças. São universos sociais diferenciados, heterogêneos, concorrentes e contraditórios, que lhe constituem como atores plurais, de múltiplas identidades (BLOJ, 2010; DAYRELL, CARRANO, 2014; TOSTA, 2015). Noutras palavras, são discursos os mais variados, que atravessam os jovens em diferentes territórios de disputa hegemônica, que se tencionam, articulam e se contrapõem em cadeias de particularismos e universalismos, aos quais ele fixa sua identidade temporariamente.

Em nossos contatos, muito nos chamou a atenção o fato de os indivíduos analisados alinharem suas enunciações sobre a própria condição de juventude à questão da "oportunidade". Em uma das atividades coletivas realizadas no GCASC, por exemplo, peço que os educandos completem, por escrito e individualmente, frases por mim ditadas. A primeira dessas frases foi "Ser jovem para mim é...". Das cinco respostas, duas incluíam a palavra "oportunidade": 1) "ter liberdade, ser livre, arcar com os meus problemas"; 2) "emocionante"; 3) "ter voz, ser pensante e lutar pelos objetivos": 4) "ter várias <u>oportunidades</u>"; 5) "ter <u>oportunidades</u>" (grifos nossos).

Na sequência dessa atividade, realizamos um debate no qual cada frase foi trazida à tona e discutida. A ideia era complementar as frases escritas e confrontar a expressão individual com a opinião oral e coletiva dos jovens, percebendo o quanto o discurso em conjunto poderia ser reconstruído (os grifos são nossos).

> **Simone [GCASC 4]**: ser jovem é ter oportunidade... é ser livre. fazer o que eu quero...
>
> **Rosa [GCASC 5]**: para mim, ser jovem significa ter uma visão diferente do mundo... ter uma visão diferente do futuro lá fora. Do que eu quero para mim, como pessoa. Uma chance de poder mudar, de fazer diferente, uma coisa nova.
>
> **Karla [GCASC 7]**: pra mim, ser jovem é poder ter voz e poder atuar. Não ser aquela pessoa assim, fechada de conhecimentos. Ir em busca de oportunidade e de conhecimentos.
>
> **Geni [GCASC 6]**: é ter oportunidade.
>
> **Edgar [GCASC 1]**: ter oportunidade de mais experiências, para, no futuro, estar bem na vida...

Observamos que as falas representam bem o que antes havia sido escrito e poderíamos inclusive tentar relacionar as frases anteriores a seus autores. Nas falas, vê-se o quanto a primeira enunciação cria uma espécie de cadeia, na qual mesmo quem antes não havia mencionado "oportunidade", ou seu sinônimo "chance", no registro escrito o faz agora.

Nas entrevistas individuais, não havia a previsão de retomada da questão sobre que significava para cada uma das pessoas ser jovem, ou ter ou não oportunidades. Entretanto, esse substantivo mais uma vez veio à tona de maneira muito espontânea na fala de Simone, com a mesma intensidade demonstrada na atividade coletiva:

> **Simone [GCASC4]**: [sobre seu sentimento de estar fazendo parte do projeto Mães da Saudade]: ah, eu tô me sentindo livre! Uma, porque eu vou ter meu dinheiro no bolso, e outra, que eu vou ter oportunidade de esquecer tudo aquilo que eu tava pensando de que eu não ia mais arrumar emprego, de que eu não ia ser mais como eu era antes... (...) O governo deveria abrir mais oportunidade pro jovem, né? Porque eu não vejo eles fazer isso... (, *grifos nossos*)

Em todos os casos mencionados, percebemos que o significado da palavra "oportunidade" se esvazia para envolver diferentes sentimentos. Dentre todas as possibilidades semânticas, entretanto, a "oportunidade" está associada a desejos no porvir: *ser livre*, no sentido de libertar-se; *poder mudar*, transmitindo a ideia de que algo possa, no futuro, ser diferente; uma ponte para um dia *estar bem na vida*; algo que faça esquecer as desesperanças; e que venha *de cima*, numa ação social, governamental. Dayrell e Carrano (2014) nos chamam a atenção para um aspecto da juventude que pode

ampliar essa compreensão sobre o sentimento de esperança, expresso na fala dos entrevistados. Para esses autores a juventude não se reduz a um momento apenas de passagem na vida, mas também é um momento de "exercício de inserção social", de descoberta de *possibilidades*, que vão "desde a dimensão afetiva até a profissional". Esse momento apresentaria características tão diversas quanto os aspectos sociais, históricos e culturais que envolvem os sujeitos que o atravessam. A juventude apresenta-se assim como uma categoria dinâmica, vivenciada de formas diferentes, que elabora determinados modos do sujeito segundo o contexto sociocultural onde ele se insere. "As juventudes não são apenas muitas, mas são, fundamentalmente, constituídas por múltiplas dimensões existenciais que condicionam o leque de *oportunidades* da vivência da condição juvenil" (p. 114, *grifo nossos*).

Juventude e vulnerabilidade

Outro aspecto que encontramos com certa frequência na literatura e que encontra reflexo na fala dos entrevistados diz respeito a uma suposta condição de fragilidade do jovem, apresentado como indivíduo mais vulnerável e sujeito não apenas a maiores interferências e influências de determinados discursos e tensões, mas de sua própria integridade e existência. Percebemos que há uma imagem construída sobre os indivíduos dessa faixa etária como sujeitos sociais potencialmente dinâmicos, aptos a interagir com os desafios das inovações tecnológicas e das transformações produtivas, ao mesmo tempo em que se lhes imputa o estigma do comportamento de risco e da transgressão (ABRAMO, 2005). Essa condição de fragilidade parece se agravar quando os autores associam o argumento da pobreza à juventude em nosso país. Índices de violência, homicídios, tráfico e consumo de drogas, aliados aos argumentos de incertezas e desigualdades sociais, são invocados para denunciar a falta de políticas governamentais como geradora de um período de vida problemático (MARTINS, CARRANO, 2011; DAYRELL, CARRANO, 2014). Essa imagem parece atingir uma repercussão gigantesca no ideário comum de nossa sociedade, capaz de ser representada em expressões midiáticas e artísticas e difundir-se ainda mais numa forma de lógica social consolidada. Exemplo disso é a citação de uma letra da música, em que se diz que

"o jovem não é levado a sério"[24], em um artigo sobre as juventudes (DAYRELL, CARRANO, 2014, p. 105), que, ao mesmo tempo, é reproduzida na fala de Rosa, um de nossos entrevistados:

> **Rosa [GCASC 5]**: Na minha opinião, eles não tão nem aí para a educação. Não estão nem aí pros jovens. Como na música, "o jovem no Brasil nunca é levado a sério". A minha opinião é essa.

Se o discurso da cultura contemporânea vai ser trazido ao debate, essa dupla menção do verso da canção já indica o quanto a expressão cultural juvenil participa e influencia as referências de ilustração do pensamento em contextos bastante diversificados (um, em um artigo acadêmico; o outro, em uma fala espontânea).

De volta ao debate corrente, observamos que o discurso da vulnerabilidade, da fragilidade do jovem, como buscamos evidenciar no capítulo anterior[25], parece ser muito bem incorporado ao repertório de argumentos das instituições aqui analisadas. Aqui podemos verificar o quanto ele se expande pela fala também daqueles que participam dessas instituições:

> **Simone [GCASC 4]**: eu não sei o que tá se passando na cabeça dos jovens de hoje em dia. Eles tão tão rebeldes, tão rebeldes... até então, eu não via um jovem chegar, ficar na frente da escola usando droga... hoje você vai na escola... vai na quadra, tem um fumando, tem um... e isso a direção não vai lá chamar a atenção...
>
> **Karla [GCASC 7]**: ...Os jovens têm uma cabeça forte, mas na hora de buscar oportunidades, você cai num abismo. E são poucas as pessoas que olham pra você e dizem "poxa...", as pessoas vão olhar para você e vão dizer "Ah, foi porque quis". Ninguém vê as condições daquela pessoa. Eu não estou protegendo, entende? Mas a pergunta é, o que leva uma pessoa a se viciar em maconha? O que leva um jovem e pegar uma droga, a roubar, a matar? O que leva uma pessoa a fazer isso?

Ainda em Dayrell e Carrano (2014), encontramos o alerta de que "é preciso cuidar para não transformar a juventude em idade problemática, confundindo-a com as dificuldades que possam afligi-la. É preciso dizer que muitos dos problemas que consideramos próprios dessa fase não foram produzidos por jovens. Esses já existiam

---

[24] Música "Não é sério", da banda Charlie Brown Jr., lançada em 2000.

[25] Para facilitar a lembrança do leitor, observo que faço menção, nesse ponto, ao momento de capacitação dos jovens do GCASC que tive a oportunidade de presenciar. Naquele encontro, os jovens ouviram a palestra de uma mediadora sobre a violência no bairro. No registro de minhas impressões, relatei a carga de emoção investida em sua fala e a reação de apreensão e revolta esboçada pelos jovens ao ouvi-la.

antes mesmo de o indivíduo chegar à idade da juventude" (p. 107). Outra fala ilustra essa afirmação e parece surgir como contraponto do discurso da violência e delinquência praticadas pelo jovem. Aparentemente, também é um discurso propagado pelas instituições que oferecem as "oportunidades" aos jovens, que lhes reforça a ideia da esperança e do desejo no porvir:

> **Rosa [GCASC 5]**: (...) Porque nem todo jovem é corrupto. Nem todo jovem vai prejudicar o Brasil. Porque o jovem é muito apontado... por conta de nós mesmos, nossas atitudes. Então é uma forma de nós jovens se expressar e fazer a mudança dizer que a gente é diferente, né?

A intenção de não apenas fazer a crítica, mas também apresentar a famosa luz no fim do túnel parece atingir a literatura sobre as juventudes. Em todas as obras analisadas, após a descrição das problemáticas pertinentes a esse grupo social, a educação era colocada como proposta imediata de mitigação ou mesmo solução das intempéries. Se retomarmos a compreensão da educação como um "processo de transmissão-aquisição, ensino-aprendizagem, das formas de diferenciação e articulação culturalmente acumuladas" (PUIGGRÓS, 1995, apud SOUTHWELL, 2008, p. 128), esse princípio ganhará ainda mais coerência. A questão que trazemos ao debate, entretanto, é o fato de esses autores imputarem essa responsabilidade exclusivamente à escola: "a escola, em especial a de Ensino Médio, constitui-se em instituição privilegiada de promoção de suportes para que os jovens elaborem seus projetos pessoais e profissionais para a vida adulta" (MARTINS; CARRANO, 2011).

Se a escola é tida como *a* responsável por preparar os indivíduos em uma fase transitória da vida, dentro de diferentes contextos de riscos produzidos pela sociedade (MARTINS; CARRANO, 2011), é de se esperar que ela abrigue os mais diversos e intensos conflitos. Ocorridos em diferentes âmbitos, esses conflitos se destacam por aglutinar interesses difusos e por acentuar relações de distinção social e de preconceito, nos quais a profusão de (discursos sobre) raças, gêneros e credos ganha resultados nem sempre positivos em sua interação. O conflito mais forte para alguns autores, entretanto, vai dizer respeito às tensões existentes entre as gerações tidas como "adultas" e os educandos. A resistência que os alunos oferecem a um trabalho entendido como educativo, empreendido pelos mais velhos, reforça os argumentos de que "no âmbito do estudo sociológico da escola: não se *nasce* aluno, alguém *torna-se* aluno" (SPOSITO, 2003,).

Se concordarmos com essa construção de ideias, vamos entender que os conflitos supostamente patrocinados pelo ambiente escolar apresentam traços muito mais profundos de subjetivação, de uma referência ontológica e de fixações temporárias de identidades. Eles se estenderiam também por generalizações, como na fala de Rosa, que pode representar o mesmo processo vivido por outros entrevistados. Para melhor situar o leitor nessa referência, lembro que Rosa é a jovem vítima de assédio sexual em sua primeira escola e vítima de *bullying* na segunda. Em casa, Rosa tinha a obrigação de cuidar do irmão mais novo quando ele ainda era bebê.

> **Rosa [GCASC 5]**: Aí eu ficava assim, tanto acuada no colégio, como acuada em casa... aí depois de três anos foi mudando. Eu ainda recebia apelido dos meninos, mas fui mudando no colégio, fui fazendo amizade com as meninas, aí começou aquele negócio de querer sair, de querer marcar encontro de sair com as meninas, e as meninas sempre maduras, tá entendendo? Sempre mais velhas, "tu ainda é um bebê! Vamos arrumar um menino para tu ficar agora!"... <u>sempre tem isso</u>. (...) Porque preconceito tem, individualismo tem, tem *bullying*... <u>tem tudo no colégio. Tem de tudo</u>. Mas você tem que saber lidar. Eu sei que eu sou inexperiente, que eu tenho muita coisa pela frente pra aprender, mas... se você tá me apelidando, você tem algum motivo, porque eu não fiz nada com você. Mas alguma coisa você deve sofrer em casa pra no colégio você ser totalmente diferente. No colégio o jovem é uma coisa, em casa ele é totalmente outra, tá entendendo? No colégio ele pode ser o fortão, em casa ele é o medroso, o dominado... cada reação define dele um ato, ou que ele tá sofrendo ou que já sofreu. (...) Depois não ligava, aí depois eles pararam... mas isso fica na cabeça da gente, "o que que eu fiz com essas pessoas pra elas fazerem isso comigo?". (...) Meio que a pessoa fica com trauma. Fica com medo de voltar à escola. Isso também eu fiquei. <u>Também sou igual a qualquer jovem, né</u>? E também com isso <u>eu tentava mudar</u> e buscar o meu melhor. [grifo nosso]

Se a generalização e a naturalização dos conflitos foi um traço característico da fala de Rosa no capítulo anterior, esses dispositivos ressurgem aqui de maneira também marcante, levando-nos a perceber que essa pode ser uma estratégia discursiva desenvolvida pela jovem para lidar com suas dificuldades e limitações.

Dayrell e Carrano (2014) engrossam esse coro ao narrarem que o cotidiano escolar é comumente marcado por problemas provocados pelos jovens estudantes, tendo a indisciplina e a dispersão como os itens mais acentuados de um suposto repertório. Por outro lado, alegam que:

> Nas aproximações que fazemos dos jovens estudantes por meio de pesquisas e mesmo em conversas informais, também ouvimos constantes reclamações em relação à escola e aos seus professores. Para grande parte dos jovens, a instituição parece se mostrar distante dos seus interesses e necessidades. O cotidiano escolar é relatado como sendo enfadonho. Jovens parecem dizer que os professores pouco acrescentariam à sua formação. A escola é percebida como "obrigação" necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas (p. 102).

Não podemos deixar de perceber a quantidade de lógicas fantasmáticas e de mitos impregnados no imaginário social, que se legitimam, reafirmam e se reproduzem nesse tipo de discurso. São lógicas que se apresentam mesmo entre estudantes do sertão pernambucano, que vivem a pouco mais de 400 quilômetros da capital, sobre suas próprias condições de existência. Observemos, por exemplo, essas duas falas do mesmo entrevistado. Nelas, encontramos referências à educação como salvadora do jovem e à escola como algo que sempre pode ser melhor. A diferença é que a esses discursos se somam outros, provenientes de outras lógicas sociais fantasmáticas, como as que atribuem ideias de maior precariedade *ao* sertão ou por determinados eventos ocorrerem *no* sertão (os grifos são nossos):

> **Vladmir [FCDL 2]**: o Alto do Bom Jesus, quando ele começou, as pessoas sempre vinham para Serra Talhada e agregavam lá. Chegando lá foi superlotando, então <u>sempre foi a periferia da cidade</u>. (...) Que é menos trabalhado pra tirar essa violência. Coisas que antigamente não tinham e hoje tem (...). O que a gente fazia na porta de casa não pode mais fazer. <u>E a salvação de tudo era o que? A educação. Todo mundo, vamos pra escola</u>. (...) É isso que tá acontecendo na realidade. <u>Principalmente aqui no sertão. No sertão tem muito isso</u>.
>
> **Vladmir [FCDL 2]**: nem todas as escolas daqui são, como é que se diz... complexas como deveriam ser. Não têm quadra... tem escola fundamental principalmente, que já era pra estar atendendo só o ensino fundamental e ainda não tá tendo isso aqui... <u>muitas coisas que lá no Recife, ou então no restante do país já tem, aqui não tem</u>.

São lógicas que estereotipam e que afetam, também, a concepção de classes sociais. Se na fala acima se menciona a periferia como um lugar mais violento, Juarez Dayrell (2007) parece reproduzir, em seus argumentos, uma categorização dupla quando nos fala que ser jovem oriundo das camadas populares é um desafio considerável. Para esse autor, a dupla caracterização (jovem e pobre) altera a trajetória de vida e os sentidos de uma vivência juvenil. O jovem de baixa renda que chega às escolas públicas

possui características próprias, práticas sociais diversas e um universo simbólico que o diferencia consideravelmente dos das outras gerações (pp. 1107 a 1109).

Percebo o quanto o reflexo dessas lógicas afeta o processo de subjetivação dos indivíduos com quem tivemos contato e coloca em discussão não mais apenas o sentido de ser "jovem" e estar em uma "escola". Esse discurso parece tornar-se ainda mais complexo quando esse "jovem" é um jovem de periferia, de uma classe econômica menos favorecida, e a "escola" é uma escola pública. Apesar de não haver sido critério na escolha dos entrevistados, todos eles declararam haver terminado ou estarem cursando o ensino médio em escola pública. Mesmo ouvindo críticas aos estabelecimentos escolares, de suas condições físicas à qualidade de seus professores, não ouvimos deles qualquer referência negativa da escola por ela ser pública. Um depoimento, entretanto, ressalta essa imagem fantasmática que se criou da escola pública em nosso imaginário social (os grifos são nossos):

> **Guilherme [GCASC 2]**: eu estudei até a oitava série em escola particular. E estudei assim... todo ano eu mudava de escola, porque a minha mãe... era casa de aluguel, aí às vezes acontecia alguma coisa melhor, aí mudava. E no ensino médio eu estudei na cidade, na Escola Dois [segunda escola onde estudou e que revelou ser uma escola pública], o ensino médio todo.

Pergunto-lhe como se deu essa transição da escola privada para a escola pública e Guilherme narra o seguinte:

> **Guilherme [GCASC 2]**: foi chocante, porque em todo meu ensino fundamental a minha mãe me ameaçava... <u>sempre tem pais que ameaçam</u>, "olha, vou te colocar numa escola pública, viu? se tirar nota baixa, vou colocar na escola pública...", então <u>a escola pública se tornou o medo</u> de quem está na escola particular. Aí quando eu fui para a escola pública eu me senti no meio d<u>o inferno que todo mundo falava</u>... (...) e <u>eu tinha muita vergonha de usar a farda do governo</u>. Porque quando eu era de escola particular e via as pessoas usando a farda do governo eu pensava, "eita, escola do governo". E quando me vi com a farda da escola pública eu disse "poxa!". Isso foi no meu primeiro ano, né. No primeiro ano foi bastante adaptação. (...) as pessoas lá eram bem mais humildes que eu... [grifos nossos]

A partir dos dispositivos linguísticos que emprega, Guilherme deixa clara a origem de seu temor e preconceito pelo espaço púbico de ensino formal. Observamos, mais uma vez, o poder das lógicas sociais influenciarem o processo de subjetivação dos indivíduos e, em especial, os jovens. À continuação, Guilherme narra como se deu o

processo de reconfiguração dessa identidade temporária, marcada por medos e preconceitos, quando começou a ter contato com a escola pública para além desse discurso fantasmático:

> **Guilherme [GCASC 2]**: eu tinha medo das pessoas, porque lá primeiramente... por preconceito, né? Elas eram de origem humilde, logo eu pressupunha que eram ladrões, pessoas que podem fazer o mal, usuários de drogas e tal... realmente tem. Tem pessoas que me ofereceram drogas na escola... tem, mas não é a maioria. (...) Depois foi que eu conheci, foi uma experiência muito boa. Porque eu convivi com pessoas bastante diferentes, que eu nunca tive a oportunidade de dividir... eu fiz um curso com um menino que saia de casa e não tinha comida.(...) E isso minha mãe sempre dizia "olhe, dez reais para um caso de emergência... isso aqui é um lanchinho... isso aqui é o almoço..." e de repente eu tava convivendo com uma pessoa que não tinha o que comer! Foi um choque! Aí eu comecei a trazer dois almoços, um pra mim e um pra ele, até terminar o curso. Foi uma experiência bastante legal, nessa questão de convívio. Ele se tornou amigo, próximo... foi bem legal. [grifos nossos]

Neste ponto da discussão, sentimos a necessidade de propor uma reflexão sobre todos os discursos que até agora relatamos sobre a escola. Note-se que este é um estudo que tem como foco a atuação de espaços *não escolares* de educação. O enfoque sobre a escola formal, aqui, é o de uma referência de discurso a se articular, tensionar e, quando o caso, se contrapor aos discursos desses espaços. Entretanto, por mais breves que sejamos quanto à literatura, às narrativas e aos nossos próprios objetivos, não podemos ignorar a profusão de construções discursivas que cercam a escola formal na contemporaneidade. Da escola como solução aos ditos problemas da juventude à escola castradora/recalcadora; da escola que surge como promessa de dias melhores, à escola que representa os interesses de um golpe de estado; da escola que deveria sempre ser mais do que é. Por outro lado, os discursos da naturalização e da conformidade, associados às lógicas de medos e violências, são capazes de alimentar esse sentimento de fragilidade do jovem e despertar-lhes mais ainda a avidez pelo que polissemicamente chamam de "oportunidade". A sugestão de novos caminhos, novas possibilidades e de alguma perspectiva mais prática de mudança pode ser um dos atrativos dos espaços não escolares de ensino. Não diremos aqui que esses espaços se utilizam de formas ideológicas ou imagens irreais como forma de engodo para a atração dos jovens. Assim como a escola formal, como alguns agrupamentos sociais e (como vimos) a própria literatura acadêmica, esses espaços também são atingidos, se constituem a partir de e se

(re)configuram continuamente com os discursos, lógicas sociais e representações hegemônicas que formam a incessante trama da malha social. São, sobretudo, espaços que se constroem como alternativa ou mesmo oposição ao espaço escolar formal[26]. Quer dizer, surgem como um oásis, como proposta alternativa ao que se revela nos discursos e representações de senso comum sobre a escola formal.

Ilustramos esse argumento com a fala de Rosa. Após sofrer com assédios e *bullying* na escola e de arcar com a responsabilidade de cuidar do irmão mais novo em casa, ela nos conta como foi sua chegada ao espaço não escolar de educação:

> **Rosa [GCASC 5]**: ...tinha uma amiga minha que estudava de manhã também. Ela participava aqui do GCASC. Aí, ela começou a comentar comigo do GCASC, dizendo que era legal, diferente, divertido e tal. Aí eu comecei a gazear [matar aula] para vir pro GCASC! [risos] nunca gazeei na minha vida. Foi a primeira vez. Aí, quando eu cheguei aqui fui super bem recebida. Tinha jovens de toda idade e de minha idade também. Não me criticaram, não levei apelido... ah! Foi tipo, como uma mãe abraça seu filho, tá entendendo? Foi um aconchego, calor de mãe... essas coisas. Fui super bem atendida... aí teve a dinâmica, umas brincadeiras que a gente fazia aqui, uma coisa bem chamativa, bem engraçada... e, uma coisa que me chamou a atenção: vôlei! Meninos contra meninas. Era uma coisa que eu não tinha! "Ah! Tô aliviada... saí da rotina... saí das minhas obrigações, dos meus deveres".

De acordo com a perspectiva assumida neste trabalho, se os espaços não escolares de educação surgem numa relação de diferença com o espaço escolar formal, eles assim o fazem dentro de uma relação agônica, mas não de oposição ou negação antagônica em relação àquele espaço. Lembramos que é a impossibilidade de sutura do tecido social que faz de toda identidade um movimento contínuo de diferenças e, assim, uma estrutura precária em seu estabelecimento. O antagonismo apresenta formas ainda mais complexas de configuração, mas só trataremos desse ponto mais adiante.

O jovem e o território da expressão cultural

Anteriormente, tentamos mostrar o quanto o apelo de consumo participa das construções sociais sobre o jovem e a juventude, em uma fase em que as necessidades de afirmações operam de maneira marcante. O mundo dos jovens foi mostrado como o

[26] Aqui sugerimos uma revisão dos conceitos de negatividade como condição de sujeito, apresentados no primeiro capítulo, baseada na teoria do antagonismo de Laclau e Mouffe (2004) que, por sua vez, se origina nos estudos da teoria psico-filosófica de Lacan.

mundo do desejo, da avidez pelas oportunidades e, ao mesmo tempo, das privações e expectativas mal resolvidas, por condições geradas pela própria sociedade.

De volta ao texto de Dayrell e Carrano (2014), observamos que esses autores tomam a juventude como "um momento próprio de experimentações, de descobertas e testes das próprias potencialidades e de demandas de autonomia que se efetivam no exercício de escolhas" (p. 117). Nesse sentido, seria através da adesão aos grupos que o jovem experimentaria práticas, relações e rituais, se apropriando de símbolos específicos, que lhe ampliariam os circuitos e as redes de trocas. Em outras palavras, o mundo da cultura juvenil surge como uma nova possibilidade (oportunidade) na malha discursiva social que se oferece como espaço de fixação de identidade temporária. Como oferecem diferentes estilos e inúmeras possibilidades, essas expressões simbólicas se configuram, elas mesmas, em tentativas de fixação de identidades. Assim, desenvolvem discursos próprios, que se manifestam em marcas visuais, sonoras, ideológicas e atitudinais específicas. Ainda para Dayrell e Carrano (2014), é por meio do pertencimento a esses grupos culturais que os jovens conseguem passar da figura do espectador passivo ao criador ativo. Dessa forma, aquele jovem cuja identidade implica consumir, sem ainda possuir autonomia suficiente, destituído de uma condição social que lhe permita uma maior diversidade de experiências culturais, encontra no grupo um espaço de construção e fortalecimento da autoestima. Ainda segundo os autores, essas configurações não se constituem abstratamente, mas "se orientam conforme os objetivos que as coletividades juvenis são capazes de processar num contexto de múltiplas influências externas e de interesses produzidos no interior de cada agrupamento específico".

Percebemos esses argumentos bem representados em alguns de nossos contatos e observações. O primeiro, como foi observado no capítulo anterior, diz respeito à proximidade que o jovem participante de espaços como o Centro Cultural Grupo Bongar – Nação Xambá e a Fundação Cultural Cabras de Lampião têm de seus representantes mais proeminentes. Essa proximidade mostra-se mais que modeladora de um discurso a influenciar o jovem ontologicamente. Ela se dá na forma de um exemplo do que pode ser considerada uma experiência de "sucesso". O jovem aprendiz tem contato com o *personagem*, com o *artista*, com aquele que faz da arte um símbolo de destaque, de possibilidade de ganho financeiro, de reconhecimento, de elevação, do que a lógica social constrói como *fama*. No Centro Bongar – Xambá, por exemplo, alunos das oficinas de percussão aprendem com os músicos do Grupo Bongar. Como relatamos

no capítulo dois, esses músicos são profissionais, se apresentam fora do estado e do país, tocam com outros artistas famosos e alguns frequentam escolas de música, conservatórios ou mesmo a universidade. Na Fundação, de forma semelhante, há o grupo de danças profissional, os Cabras de Lampião, que recebe cachê por suas apresentações, também fazem apresentações fora do estado e são os instrutores dos educandos participantes das oficinas e dos grupos não profissionais:

> **Vladimir [FCDL 2]**: porque é assim, como a gente faz parte da Fundação dos Cabras de Lampião, então é um projeto que eles são voluntários. Nossos professores são os dançarinos do Cabras de Lampião, entendeu? Por isso a gente não recebe. O que a gente recebe em troca é a cultura, é a dança, é a arte... que ocupa o nosso tempo e a gente não tá na rua, se drogando... ou então sendo influenciado por algum colega... aí eles dão esse suporte pra gente e é de graça, porque eles são voluntários...

Em outro momento, a compensação da privação das oportunidades pela elevação da autoestima é bem retratada (os grifos são nossos):

> **Vladmir [FCDL 2]**: porque... não é só participar aqui, vir, dançar, aproveitar o que se tem...não. Você também fica conhecido. Igual a eu, eu sou da periferia, aí quem me vê na rua já diz "poxa, eu me lembro de tu. Tu não lembra de mim, não? Menino, tu dançou xaxado!" <u>E a gente sempre tá incluído na sociedade da qual a gente não imaginaria que iria estar</u>, tipo, tem inaugurações, tem viagens para fora, tem pessoas que chamam a gente pra dançar... <u>então nós somos os 'queridos' e as 'queridas', mas também a gente se torna pessoas conhecidas igual aos professores da gente, né</u>? Os Cabras de Lampião são conhecidos mundialmente. Então, por a gente estar aprendendo e estar fazendo o mesmo desenvolvimento que eles fizeram no passado, que todo mundo começou lá de baixo, então a cidade em si é difícil dizer que tem alguém que não conheça a gente, que não viu uma foto, que não viu uma divulgação, que não viu um vídeo... então a gente se torna uma pessoa conhecida. É <u>como se a gente pegasse um carpinteiro, pegasse o material dele e revendesse pra uma pessoa rica, uma pessoa nobre, que não tem contato com ele, então se tá a assinatura dele lá, então ele vai ser sempre bem visto</u>. É a mesma coisa que eles fazem com quem necessita mais, que são aquelas pessoas que não são bem recebidas pela sociedade. Por a sociedade achar que elas são ladronas, usuárias de... inferiores a elas, então eles transformam isso, mostram que com aquele pessoa é de igual pra igual...

Martins e Carrano (2011) participam dessa discussão sobre o protagonismo juvenil dentro de um contexto de sociedade capitalista excludente. Para eles, questões

como inclusão/exclusão, poder aquisitivo, condições de saúde, moradia, escolarização e gênero são aspectos que nortearão os jovens na construção e fixação das identidades pelas quais querem ser reconhecidos socialmente. As instituições e seus discursos, assim, deveriam contribuir para que esse processo seja consciente e isento ao máximo de supostas heranças familiares ou institucionais. A cultura juvenil seria, então, um espaço social privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, nos quais se permitiria sua própria transformação através de ações específicas.

Esses autores criticam, ainda, a atuação da escola, espaço eminentemente juvenil, que silencia e invisibiliza as "práticas que não se encaixam nos cotidianos escolares institucionalizados e pouco abertos para as expressividades das culturas juvenis" (p. 45). Na escola, o jovem pouco conseguiria transpor a homogeneização de sua condição de "ser estudante", mas, segundo esses mesmos autores, a constante e crescente pressão dos novos sujeitos e das identidades surgidas no interior das diferenças, consegue transformar esse cenário.

Ilustramos esse argumento com três das falas de nossos entrevistados e, ao mesmo tempo, reforçamos a posição de alteridade constitutiva dos espaços não escolares de ensino em relação à escola. Na fala de Simone, demarca-se bem a diferença do ambiente institucional, amplo, de diretrizes verticalizadas da escola e o espaço mais aberto e flexível da instituição não escolar de ensino. A questão da "oportunidade" volta, refletindo o mesmo ideário de associação com o discurso da juventude, do dinamismo, do desejo e da ação que apresentamos antes.

> **Simone [GCASC 4]**: eu acho que na escola eu não tinha a liberdade que eu tenho na instituição. Um exemplo, a escola não deixava eu mostrar quem eu sou. A escola não tinha... eu sei dançar. A escola não e dava a <u>oportunidade</u> pra eu dançar numa apresentação que tenha na escola. Não me dava a <u>oportunidade</u> que eu tenho... então, a diferença de 'aluno' para 'jovem', é a falta de <u>oportunidade</u>. (...) Até agora, eu venho estudando e, nisso, estudando a mesma coisa sem a <u>oportunidade</u> de nada, sabendo que eu vou voltar para a escola e vou ver a mesma coisa. E na instituição não, é cultura, tem seminário, a gente sai... é gente nova, aprendendo coisa nova... e na escola? Aprendendo a mesma coisa... e que lá no futuro eu não vou usar. Eu creio que não [*grifos nossos*].

Nas outras duas falas, vê-se uma mudança de perspectiva em relação à forma de enxergar o espaço formal de ensino quando a escola incorpora elementos típicos dessa cultura juvenil, trazida pelo próprio aluno. No primeiro desses dois momentos, a fala é de um jovem que encontrou, na escola, uma dupla "oportunidade" de expressar-se para

além do aluno. A vice-presidência do grêmio estudantil já lhe permite um grande poder de comunicação e articulação com seus colegas. Além disso, ele é o que se denomina de *YouTuber*[27] e produz, filma e edita seus vídeos justamente na sala do grêmio da escola, com participação de outros alunos e o consentimento da diretoria:

> **Jean [GCASC 3]**: (...) então, assim, ir pra escola é legal, aprender e tal... e assim, a hora de brincar é brincar, a hora de prestar atenção é prestar atenção, eu consigo separar muito bem isso. (...) vou usar o exemplo mesmo do grêmio. Eu sou o vice-presidente, mas os alunos me veem só mesmo como o presidente. Porque as minhas atitudes, o meu jeito de falar é de presidente. E o presidente, não, é só blá-blá-blá, e os alunos não gostam e eu me sinto no lugar deles... e é assim que se conquista, eu demonstro meu lado engraçado, mas depois quando eu percebo que eles pensam que eu só tenho aquele meu lado, aí eu já vou pro meu lado sério e aí eu conquisto. Aí todo mundo que passa fala, "oi tudo bem", e quando eu gravo meus vídeos, posto na internet e quando as pessoas veem falam "ah, quando vai sair mais vídeos?...", enfim.

A segunda fala é a de um dos jovens com quem tive o primeiro contato em 2014, durante a elaboração de pesquisa acadêmica anterior. Nessa época, o jovem me falou que havia estudado em São Paulo e comparava suas experiências escolares naquela cidade com as que no tempo tinha em Serra Talhada, Pernambuco. O trecho transcrito abaixo é todo da entrevista realizada recentemente e narra a mudança de perspectiva idêntica, mas dessa vez motivada pela participação de sua família na escola:

> **EU**: eu me lembro da entrevista que a gente fez em 2014. Naquele tempo você comparava muito sua experiência na escola de São Paulo com as daqui. Você disse que, em São Paulo, fazia parte do grêmio estudantil, fazia parte do grupo de teatro... e você dizia que a escola aqui era muito parada. Algo mudou de 2014 pra cá ou a escola continua monótona?
>
> **Vladmir [FCDL 2]**: mudou assim, na parte da Educação Física, de artes... tipo, chegou fevereiro, início das aulas, aí convidavam eu e outros amigos pra fazer uma apresentação sobre as danças. Aí chega agora, essa parte de abril, que é da Paixão de Cristo. Então chamava, assim, aquelas pessoas que eram da parte de texto pra fazer o teatro da Paixão de Cristo. Chegava a época de São João, aí mandava eu criar coreografia pra a dança dos meninos... isso tudo que eu ia fazendo eles também davam suporte pra mim, me davam nota. Entendeu?
>
> **EU**: então a escola se tornou um pouquinho mais motivadora? Porque eu me lembro que naquele tempo você dizia que a escola não tinha graça, que você só tava indo porque tinha que

[27] Designação da pessoa que mantém um canal no respectivo site de armazenamento de vídeos.

> terminar, que você era um aluno que entrava mudo e saía calado...
>
> **Vladmir [FCDL 2]**: isso. É que depois daquele ano... 2014 não foi? Mudou de diretor. (...) Depois que [diz o nome da nova diretora] chegou, (...) ela mudou essa rotina e criou a reunião da família. Aí a partir desse momento, meus irmãos, pai, minha mãe, eles foram participando e dizendo "olha, é que Vladmir ele é muito acanhado (...)". Aí eles foram vendo a forma que eles poderiam me explicar, as coisas que eles podiam passar, (...) então, depois disso, da convivência dos pais na escola, junto com o núcleo da direção, eles começaram a ter um olhar a mais sobre mim... já em São Paulo eles tinham mais essa parte da arte na escola incluída. Lá eu fiz teatro, participei do grêmio estudantil, fui presidente... tinha curso de artes... (...) participava mesmo da escola. Lá eu me sentia bem... porque lá tinha essa sensibilidade de mostrar que não só tinha o esporte, mas tinha a arte, tinha a dança, tinha a música...

Martins e Carrano (2011), assim, veem a cultura popular urbana "como a síntese instável desse movimento incessante entre a cidade, o urbano e os grupos sociais, onde cada um se reconhece ora como sujeito ora como objeto de transformação sociocultural" (p. 45). Para eles, são as expressões dos grupos, que compõem a teia social e que formam culturas diversas, que marcam esse movimento. A cultura é entendida, assim, "como um conjunto de contribuições, trocas simbólicas (muitas vezes conflituosas) e resistências ativas em que cada grupo se faz presente" (p. 46). Os autores ainda alegam que são as diferentes realidades sociais nas quais estão submetidos que constituem cada um desses grupos juvenis. Dessa maneira, a classe social, as relações de poder e os interesses específicos são fatores que dão forma aos grupos culturais juvenis.

Podemos entender a fala abaixo como uma representação dessa diferença constitutiva:

> **Leon [FCDL 1]**: (...) as pessoas que dançam com a gente, no nosso grupo, são de classe média e baixa, entendeu? Dificilmente tem um de classe alta...
>
> **EU**: Mas na Fundação não tem restrição, entra na Fundação quem quiser, não é?
>
> **Leon [FCDL 1]**: Isso. Mas eu acho que é pela criação delas, elas não acham que isso tem grande importância... não é do convívio delas, não é delas terem alguém dizendo "eu participo disso..." igual a gente sempre teve...

Outro aspecto que ressalta essa ideia da propriedade e do pertencimento (seja a uma classe social, um grupo, uma perspectiva de oportunidade no porvir) está

relacionado ao local onde moram. Dayrell e Carrano (2014) dizem que o sentido que os jovens considerados pobres atribuem ao lugar onde vivem “não se reduz a um espaço de carência de equipamentos públicos básicos ou mesmo como cenário para a violência” (p. 119). Para eles, o bairro, a comunidade, a periferia representam um espaço de interações afetivas e simbólicas, que lhes afirmam um lugar numa cidade que os exclui.

Mais uma vez, observamos o risco de se produzir uma literatura que tentar fixar determinadas características de identidade a sujeitos e/ou instituições. Em nossas observações, percebemos que a busca dos autores pela exatidão das premissas acima atenderia muito mais à consonância com a realidade encontrada se elas fossem mais relativizadas ou pluralizadas. A pergunta sobre o significado de morar no lugar em que eles moram foi feita para a maioria dos jovens. O sentimento expresso em todas as respostas é comum: o jovem não abre mão do desejo, da “oportunidade” de sair em busca de outros espaços, mas revela que o faria muito mais por uma conveniência (deixar de pagar aluguel ou evitar experiências de violência) ou por algo que simbolizasse uma real ascensão social dentro de uma lógica imaginária (ir para outro país, ter a chance de morar em um local mais seguro, etc.). Mesmo nos casos em que os indivíduos relatam o incômodo da violência e da falta de estrutura, o sentimento de vínculo com o local e com as pessoas que o compõem faz parte do discurso da maioria. Esse discurso majoritário é exemplificado aqui na fala de Edgar e Jean:

> **Edgar [GCASC 1]**: a comunidade numa parte é tranquila. Na outra, sempre tem confusão. (...) Muita briga por droga. (...) Sair daqui só se fosse pra ir pra fora [do estado]. Para ficar por aqui, eu não quero não sair daqui não. (...) Eu gosto muito daqui. Das pessoas, do que acontece aqui... apesar de ter muita confusão...Gosto muito mesmo daqui!
>
> **Jean [GCASC 3]**: morar em Peixinhos... por um lado, é super legal, porque a cultura é grande, embora muitas pessoas não valoriza muito, mas a cultura é grande... (...) Embora seja um dos bairros mais violentos de Olinda. (...) Não quero morrer só conhecendo Peixinhos. Deixaria uma casa aí pra quando quisesse voltar, para ficar mais próximo das pessoas, da família... não, não sairia não. Ficaria aqui mesmo.

Os discursos dos ambientes não escolares de ensino também estão muito presentes na fala dos entrevistados. Em quase todos os depoimentos daqueles que moram em Peixinhos, por exemplo, não podemos deixar de perceber o quanto os argumentos voltam a reproduzir muito do discurso da instituição que fazem parte. O GCASC está localizado no bairro e, em seu discurso, denuncia de forma bastante

evidente a situação de violência e de falta de melhores condições de moradia da população. Ao mesmo tempo, aponta a cultura, o conhecimento e a socialização (como no acolhimento das Mães da Saudade e as várias ações no sentido de integrar as famílias), como propostas de ocupação e elevação da autoestima do jovem:

> **Simone [GCASC 4]**: Peixinhos tem coisas muito boas. Peixinhos também me cresce, viu? através do grupo, do oficinão, swingueira... eu também sou bem reconhecida por conta disso. Acho que Peixinhos é um bairro rico, viu? (...) é um bairro que tem muita... mais oportunidade de cultura. (...) Em questão de sair de Peixinhos, eu já venho pensando em meu filho, porque Peixinhos também é um bairro muito violento.

Outras vezes, percebemos o quanto o atravessamento desses discursos é capaz de gerar sensações e sentimentos contraditórios nos jovens. É o caso, por exemplo, de Rosa, que, ao ser questionada, primeiro diz que gosta de morar no bairro. Quando lhe pergunto o porquê, ela me fala do apego às pessoas, como os amigos e a família. Ao ser perguntada, entretanto, se moraria em Peixinhos a vida inteira, Rosa responde de sobressalto: "não! Não, não, não, não!" e ri. Mais uma vez pergunto-lhe o porquê de não querer morar a vida inteira, uma vez que ela diz que gosta do bairro. Rosa responde:

> **Rosa [GCASC 5]**: eu gosto de morar aqui enquanto eu sou jovem, mas, tipo, morar aqui pra criar raiz? Não, nem pensar! Eu não pretendo morar aqui. <u>Eu sei que é bom e tal</u>, mas é bom quando não tem 'pei, pei, pei' [imita o som de tiros]. Porque aqui tem. <u>Sabe que aqui tem</u>? [*grifos nossos*].

A forma desconcertada com que Rosa me responde já denuncia algum constrangimento. Ao dizer que "sabe que é bom" e me perguntar se eu sei que realmente há manifestações de violência no bairro, a fala de Rosa nos denota uma posição contrária a um discurso prévio. Aparentemente, alguém lhe disse que Peixinhos era bom. Perguntar-me se eu sei que Peixinhos é violento é perguntar-me se eu já fui tocado por esse mesmo discurso e ignoro alguma posição a ele contrária. A fala de Rosa se segue e reforça os indícios apontados antes:

> **Rosa [GCASC 5]** (...) Aí, por isso eu não pretendo morar aqui a vida inteira, de fato, eu pretendo sair daqui o mais rápido possível, <u>porque aqui é bom? Sim, mas não é calmo</u>... aqui é só discussão, briga, intriga... pessoas se metem na sua vida... quando tem uma briga, alguma coisa, num instante, quando você nem espera, tem uma multidão...

Observamos o sentimento de afetividade pelo lugar onde vivem também entre os indivíduos da Fundação Cabras de Lampião, em Serra Talhada, sertão pernambucano:

> **Leon [FCDL 1]**: (...) quando as pessoas criam um vínculo amoroso com as pessoas que estão ao nosso redor, sempre tem aquele negócio de "nossa, eu vou deixar Serra [Talhada]... tudo o que eu vivi vai ficar pra trás...". (...) Eu sou doido pra morar fora, mas eu não tenho essa coragem de deixar tudo o que eu tenho aqui pra morar em outro canto.
>
> **Vladmir [FCDL 2]**: Morar aqui pra mim é um privilégio (...) Eu quando saio da minha cidade, quando vou pra algum outro local, representar ela com a Fundação, (...) as pessoas perguntam "ei, tu és de Serra Talhada, terra de cabra macho, de cangaceiro?", a gente já tem aquela referência...

Por outro lado, assim como no exemplo anteriormente dado sobre a visão das escolas e da vulnerabilidade dos jovens, Leon e Vladmir deixam mais uma vez transparecer a construção de um imaginário de inferioridade e precariedade das condições de vida em sua cidade em relação àquelas da zona urbana. Fazem relatos de manifestações de violência ocorridas na cidade: "aqui em Serra Talhada tava muito tendo homicídios por causa de brigas de família. Que até hoje existe, mas debaixo dos panos" (Vladmir [FCDL 2]), e que acabam chegando à escola:

> **Leon [FCDL 1]** assim, <u>eu fiquei sabendo</u> que no ano passado e este ano teve registro aqui em Serra já de aluno com droga na escola. Só que a professora sempre tomava alguma providência... a diretora sempre tomava alguma providência, entende? (...) Já tive caso também na escola de alunos, amigos meus, brigarem dentro da sala de aula. Eu não digo frequentemente, mas algumas vezes tinha, entendeu? Sempre tinha... vamos dizer, uma vez no mês tinha. (...) Já teve registro de alunos, como ele falou, não chegando bêbados, mas, vamos dizer, com uma ressaca. Aí já teve muitos casos assim na escola que eu estudava [*grifo nosso*].

Dessa vez, o que chama a atenção não são os incidentes narrados em si, mas a forma como ambos os jovens se referem a eles. Percebo que há, na narrativa, uma seriedade que beira o constrangimento e a indignação. Aproveito, então, para aprofundar essa observação de seus *ethos* discursivos e menciono alguns dos fatos narrados pelos jovens da zona urbana quanto à violência em seus bairros e em suas escolas. Instantaneamente, percebo que os jovens se desconcertam e se surpreendem com as informações. Sou levado a ver, mais uma vez, o quanto os fantasmas e mitos das lógicas sociais são capazes de interferir na subjetivação dos indivíduos.

De volta à análise da influência do discurso da instituição de ensino não escolar sobre as falas dos jovens, toca-nos mencionar as jovens entrevistadas que fazem parte do Centro Cultural Grupo Bongar – Nação Xambá. Elas não moram na mesma

comunidade onde o Centro se localiza. Assim, não demonstram ser tocadas pelo discurso da tradição, do pertencimento, do vínculo com sua comunidade. Não podemos alegar que essas posições seriam diferenciadas caso elas fossem vizinhas da instituição, mas essa diversidade das respostas em relação aos depoimentos acima pode sim indicar um menor alcance do discurso do Centro Cultural em relação a esse aspecto:

> **Eleanor [XAMBÁ 1]**: Eu não gosto muito do local onde eu moro. Pelo fato de ser um lugar muito restrito também. Tipo, não é de boa localização, no sentido que eu moro no fim da rua. Mesmo sendo um bairro cultural, mas eu vivo mais fora do que no próprio bairro. Tenho planos sim de sair daqui e ir pra fora até do Brasil.
>
> **Laura [XAMBÁ 2]**: Gosto sim [se referindo ao lugar onde mora]. Mas gostaria de mudar pra outro que seja próprio, por que ainda moramos de aluguel.

Tosta (2015) nos chamará a atenção para outra dimensão dessa cultura juvenil contemporânea. Para essa autora, o fenômeno discursivo da globalização no campo da comunicação tecnológica "inseriu uma série de novos elementos culturais nos grupos sociais e no cotidiano de toda e qualquer instituição". Ela explica que essas novas formas de comunicação representam também novas configurações culturais, que incluem processos de criação, produção e circulação de expressões e informações, emitidas e recebidas "em tempo real, sob diversos formatos e modulações para qualquer lugar do planeta". Ainda para a autora, esse processo representa uma ruptura radical nos modos de ser, sentir, agir, pensar e fabular, que configuram novos hábitos e costumes. Dessa forma, os indivíduos inseridos nesse processo, "passam a ser protagonistas em um mundo relacional muito mais dialógico e menos monológico" (p. 02).

Bloj (2010, p. 44 a 49) partilha dessa posição de Tosta, acrescentando que "as novas tecnologias impactam tanto na configuração da subjetividade como nas modalidades cognitivas de configuração". Para essa autora, as novas tecnologias não apenas teriam uma função ontológica, mas seriam responsáveis por uma nova forma de conhecimento e articulação do pensamento. Para ela, todo o processo de ensino e aprendizagem, tanto de espaços escolares como não escolares, estaria passível de uma reorganização e não poderia se dissociar dessa realidade midiática.

> Dá-se então um movimento cultural de simplificação, superficialidade e velocidade. Expande-se a ideia de que algo faz sentido se se incluir numa longa corrente de experiências. O *Google* reformula de maneira radical o conceito mesmo de qualidade: a essência das coisas já não é um ponto não uma trajetória, não está escondida no fundo senão na superfície.

> Conhecer é algo parecido a sulcar rapidamente pela inteligibilidade humana, reconstruindo trajetórias dispersas (BARICCO, 2008, apud BLOJ, 2010, p. 45).

Todos os jovens entrevistados declaram fazer parte de uma rede social. Dizem também que essa é a principal fonte de informação, apesar de a grande maioria alegar que a visualização de notícias midiáticas não é sua principal função ou objetivo. Pouquíssimos dizem ler jornais ou revistas e mesmo um veículo de informação considerado popular como a televisão não aparece como a principal fonte de atualização de notícias. Muito dos jovens declaram a falta de tempo e o desinteresse em um suposto sensacionalismo e valorização da violência como principais razões de não assistirem à televisão. Como no capítulo anterior demos conta de que as três instituições de ensino não escolar pesquisadas possuem pelo menos uma página no Facebook, além de blogs, páginas institucionais (*sites*) e vídeos no YouTube, podemos deduzir que o contato dos jovens com essas instituições, suas ideias e propostas seja ainda mais intensificado. A fala abaixo representa bem esse argumento:

> **Guilherme [GCASC 2]**: Na minha página inicial basicamente o que aparece é isso. Porque eu curto mais páginas relacionadas à política e a notícia. Assim, G1, Exame, aí tudo o que eles botam na notícia eu vejo. Coisas relacionadas à política e memes, e política, é claro. Aí eu vejo mais no meu Facebook mesmo, na minha página inicial. Eu me informo por ali, para saber tanto da vida das pessoas que estão à minha volta, quem está namorando, quem não está... quanto da vida do mundo em si. Que no tempo que eu tô na rua eu não tenho tempo nenhum de assistir TV.

A negligência do espaço escolar, ao que ela chama de "cenário de comunicação contemporânea", também é uma crítica de Tosta. Ao mesmo tempo, essa autora alega, no mesmo texto, que a transformação na forma de comunicação assume características da própria escola em seu modelo iluminista, por estar estabelecida sobre uma "conformação disciplinada a normas e regras", sem a qual "não haveria aprendizagem para uma nova e funcional sociedade". Segundo Tosta, há uma rede de difusão de valores cada vez mais estabelecida, que participa de um modelo estratégico de enunciação ideológica para a sociedade. Essa "magia da publicização", aliada às imagens e símbolos do que se prega como próprio ou não para o consumo, levaria o jovem a um processo de construção e fixação de identidades a partir de determinados discursos (p. 05).

Já expomos, no capítulo anterior, o quanto os espaços não escolares de ensino possuem uma ligação direta com seus educandos através de canais de comunicação que utilizam ferramentas das novas tecnologias. Sensíveis a esses argumentos de Tosta e Bloj, de que as escolas negligenciam ou se dissociam das mídias de comunicação eletrônicas, fizemos uma rápida análise com base nos dados da tabela 2 (capítulo 1), que lista as escolas públicas mencionadas por nossos entrevistados como sendo as escolas que frequentam ou frequentaram. Percebemos que todas as escolas[28] públicas estaduais mencionadas possuem pelo menos uma referência em canais eletrônicos que permitem a interação entre a instituição e seu educando. Obviamente não é nossa intenção simplesmente apresentar uma contraposição rasa aos argumentos das autoras, tampouco entendemos ser relevante ponderar o quanto os canais são qualificados e efetivos em relação a seu alcance. Entendemos também que os próprios artigos, datados de 2010 e 2015, podem não haver atingido a perspectiva presente, uma vez que, nesse terreno temporal das inovações tecnológicas, qualquer conclusão fixada corre o risco de rapidamente cair no obsoletismo. Além disso, entendemos a pertinência da crítica e estamos cientes de que sua amplitude é gigantesca em relação ao recorte que trazemos. Por outro lado, não podemos deixar de perceber o quanto o discurso que tenta fixar a escola formal como algo incompleto, antiquado, se produz de forma tão simples e fácil. O "lugar que poderia ser melhor", que tanto aparece na fala dos jovens, aparenta representar um discurso de eterna impossibilidade de representação positiva, que cada vez mais se naturaliza e se transforma em uma lógica social a fixar o espaço escolar em uma condição de infindável precariedade. Retomaremos a colocação acima no tópico seguinte, que visa relacionar os diferentes contextos discursivos em uma esfera comum.

---

[28] 1) Escola Técnica Estadual Clóvis Nogueira Alves:
Facebook: https://www.facebook.com/pages/Escola-T%C3%A9cnica-Estadual-Clovis-Nogueira-Alves/103875679280299 2?ref=br_rs
Blog: http://eteclovisnogueiraalves.blogspot.com.br/
2) Escola Imagem do Progresso: Facebook: https://www.facebook.com/escolaimagemdoprogresso/
3) Escola de referencia em ensino médio Irnero Ignácio:
Facebook: https://www.facebook.com/Escola-de-Refer%C3%AAncia-em-Ensino-M%C3%A9dio-Irnero-Ignacio-627352757467567/?hc_ref=SEARCH
Blog 1: http://escolaestadualirneroignacio.blogspot.com.br/
Blog 2: http://escolairneroignacio.blogspot.com.br/
4) Escola Luiz Delgado:
Facebook: https://www.facebook.com/pages/Escola-Luiz-Delgado/931584660221012
Blog: http://escolaluizdelgado.blogspot.com.br/
5) Escola de referencia em ensino médio professor Mardônio de Andrade Lima Coelho
Facebook: https://www.facebook.com/pages/Escola-Mardonio-De-Andrade-Lima-Coelho/191046924418088
6) Escola Monsenhor Arruda Câmara: Facebook: https://www.facebook.com/Escola-Monsenhor-Arruda-C%C3%A2mara-1695238377374910/

Ainda no texto de Tosta, vimos que esse mesmo aparato tecnológico de difusão de valores facilitaria o desenvolvimento de "dinâmicas de reestruturação simbólica com que grupos populares ou não, mas principalmente estes, recriam e adaptam seus saberes, experiência e estilo para viver em meio a desigualdades sociais e diferenças culturais". Assim posto, percebe-se o quanto as redes tecnológicas de comunicação são capazes de representar malhas discursivas nas quais os indivíduos vão fixando referências de identidade em meio às articulações e rompimentos típicos do campo de disputa hegemônica. Ou, conforme Tosta, uma dinâmica cultural transacional que, ao mesmo tempo em que incorpora características de mundialização, "por outro, assiste ao crescimento da reivindicação pela autonomia contra formas de massificação e do desejo de afirmação de singularidades de cada região, língua, etnia, crença ou geração" (p. 05).

Compreendemos melhor esse pensamento ao analisar uma particularidade entre dois dos nossos entrevistados. No GCASC e na Fundação Cabras de Lampião, há dois jovens que se denominam *YouTubers*. Cada um possui um canal nesse site de armazenamento de vídeos, em que expõem suas produções midiáticas. Mesmo sem nunca haverem mantido contato, ou mesmo visualizado os vídeos um do outro, fica nítida a semelhança com relação ao formato dos argumentos, da concepção, da edição, do tempo de duração e dos efeitos utilizados entre os dois. Não que se trate de mera coincidência. Ambos seguem um modelo, um padrão que vem sendo adotado por outros *YouTubers*, cujo êxito é medido pelo número de visualizações e de inscrições que cada canal conquista. Entretanto, mesmo que envolto em um tipo de formatação importada desses canais tidos como de maior sucesso, ao assistirmos alguns dos vídeos logo percebemos que os jovens não abrem mão de falar de suas condições e situações mais particulares, envolvendo sentimentos, angústias e cotidianos típicos de suas realidades:

> **Leon [FCDL 1]**: Como o canal é de humor aí eu quis puxar mais pra essa área também, dos sketchs de humor. (...) Meu canal hoje tá com 1.279 inscritos. E faço um negócio muito sério, entendeu? Que eu quero levar para a vida... (...) o meu canal tem a intenção de ser debochado, mas é sério, entendeu? Já cheguei até a ganhar dinheiro com isso... não cheguei ainda a tirar o dinheiro, mas comecei a receber já.

> **Jean [GCASC 3]**: É, eu sou 'youtuber', no caso. Eu tenho um canal no Youtube. (...) Meus vídeos é zoeira, é de humor... (...) eu produzo coisas diferentes, diante do nosso dia a dia e da minha vida pessoal também. Tem um vídeo que eu falei das minhas férias, tem um que tem minha mãe... de uma maneira bem humorística. Aí conto piada, o pessoal ri bastante... eu gosto de ver as pessoas felizes. (...) eu assistia muito humor negro... e a mídia influencia tanto. Eu fui influenciado por um

> webshow. (...) Um webshow de três jovens que produziam vídeos de humor. Então eu comecei a gravar.

Há um brilho especial no olhar dos jovens ao falarem de suas produções. Percebo que suas narrativas são cheias de sentimentos e que há um orgulho mais que previsto em suas falas. Os detalhes são poucos, entretanto. Quase que mecanicamente ambos os jovens restringem maiores descrições e, ao mesmo tempo, repetem os nomes de seus canais e o quanto é importante que, ao assistir aos vídeos, eu não deixe de curtir e de me inscrever em cada um dos canais. Essa estratégia parece fazer parte do "pacote" incorporado dos ditos grandes YouTubers. Não deixo de notar, também, a funcionalidade que essas produções representam para esses jovens e a ideia da "oportunidade" ressurge de maneira explícita em suas falas. Se um deles declara já conseguir rendimentos e faz planos para a vida, o outro revela a satisfação pessoal de se comunicar, de ser ouvido e de ser reconhecido e apreciado por outras pessoas:

> **Jean [GCASC 3]**: (...) E aí o pessoal faz, "mas tu não é do grêmio? Por que tu não faz uma coisa mais assim política, tudinho?" (...) Eu não consigo me ver parado na frente de um microfone e falar de politica, porque eu vou ficar rindo! (risos) porque é aquela questão, meu foco é o humor, mas isso não significa que eu não posso falar de política, que eu não possa discutir sobre um assunto de nossa sociedade. (...) Já tenho fã... enfim, não só daqui. Tem gente que assiste de Minas Gerais... eu tenho mais de Minas Gerais, de São Paulo e aqui de Recife. O pessoal gosta muito. (...) já me pediram autógrafo, já tiraram foto comigo... tem gente que assiste e que eu sei que assiste porque passa, não fala comigo, mas já passa rindo, assim...

John Storey (2015) faz uma análise dos discursos culturais a partir de diversas perspectivas, dentre elas, a relação entre cultura, hegemonia e o pensamento pós-marxista. Tendo como base a teoria da hegemonia de Gramsci, Storey apresenta um conceito de cultura popular como sendo um produto derivado dos textos e das práticas das indústrias culturais. Nesse sentido, as "subculturas juvenis" seriam vistas como apropriações das mercadorias fornecidas comercialmente que são adaptadas e ressignificadas pelos jovens: "Por meio de padrões de comportamento, modos de falar, gostos musicais, etc., subculturas jovens engajam-se em formas simbólicas de resistência a culturas tanto dominantes como originais". As culturas jovens, assim, acabariam por consumir seus próprios modelos de oposição e resistência quando esses são transformados em produtos das indústrias culturais. Nesse sentido, a cultura popular seria "uma mistura 'negociada' do que 'vem de cima' com o que 'vem de baixo', do

‘comercial’ e do ‘autêntico’; um equilíbrio mutável de forças entre resistência e incorporação”. Essa mistura, para Storey, apresenta contradições em interesses e valores e pode ser observada em diferentes configurações: “não é da classe média nem da operária; não é racista e nem não racista; não é sexista e nem não sexista; não é homofóbica e nem homofílica (...) mas sempre um equilíbrio mutável das duas”. A cultura, como produto da indústria cultural, seria absorvida e ressignificada em seu consumo, de uma maneira que seus produtores não são capazes de prever ou planejar.

Nesse mesmo texto, Storey também utilizará argumentos da teoria do discurso de Laclau e Mouffe e de outros estudos culturais pós-marxistas para definir a cultura como “a produção, a circulação e o consumo de significados”. Assim entendida, a cultura não se resumiria a uma rede de compartilhamento de significados que pode ser modificada. Ela representaria, além disso, a possibilidade desses significados serem contestados: “Cultura é onde compartilhamos e contestamos significados de nós mesmos, dos outros, e dos mundos sociais em que vivemos”. Para os estudos culturais pós-marxistas, a cultura não apenas descreve as realidades. Ao produzir significados, ela constrói as realidades que aparenta apenas descrever e cria espaços de lutas e negociações. Dessa forma, a cultura não poderá se ver dissociada das relações de poder, uma vez que é capaz de gerar, fazer circular e fazer consumir diferentes discursos hegemônicos. Esses discursos, uma vez envoltos pelo tecido cultural, atravessam e influenciam a forma de pensar e agir dos sujeitos e colaboram para a criação de lógicas sociais.

Storey afirma que, por outro lado, ao perceberem a cultura popular como um possível campo de manipulação comercial e ideológica verticalizado, os estudos culturais pós-marxistas revelam a necessidade de vigilância e atenção aos detalhes de produção, distribuição e consumo de seus produtos. Afinal, é no ato de se criar, fazer circular e fazer consumir a cultura “que as questões de significado, prazer, efeito ideológico, incorporação ou resistência podem ser eventualmente decididas” (pp. 171-185).

A perspectiva agonística

Tentamos, até aqui, expor os discursos da escola, dos espaços não escolares de ensino e da cultura contemporânea juvenil e, por mais que tenhamos procurado fazê-lo de forma relacional, incorremos no risco de levar o leitor a perceber cada um desses

discursos como entidades dissociadas de um campo comum. São discursos aparentemente bem definidos, associados direta ou indiretamente a instituições de natureza própria, que coexistem, se imbricam constantemente em um terreno de significados, de representatividade, de disputas e de subjetivação. A escola formal, mesmo compreendida em sua estrutura mais normativa, não se mostra impermeável ou indiferente ao discurso dos movimentos sociais, das associações comunitárias ou dos próprios educandos que a ela se submetem. Por outro lado, já mostramos aqui o quanto os discursos dos espaços não escolares de ensino se impregnam de lógicas da educação formal e a eles se articulam. A cultura contemporânea aparentemente atravessa esse embricamento dos discursos dos espaços educacionais e deixa também profundas marcas de seu próprio discurso nesse contínuo de transformação e tecedura. Em meio a esse processo estão os sujeitos, ao mesmo tempo propulsores e consumidores dessa trama que lhes proporciona o apoio, a negação ou a ausência do que lhes é essencial em seus processos de subjetivação. Ao recortar essa malha discursiva, tendo como contorno a tensão entre esses três discursos, percebemos que esse corte representa um campo de disputa hegemônica em que os discursos mais se articulam do que se contrapõem. É o agonismo que move os limites do social ao subverter sua ordem e destruir a possibilidade de uma presença plena. Assim colocado, o espaço não escolar de educação representaria esse modelo agônico, oposto, diferenciado dos procedimentos da escola formal, que a tornaria esse lugar incompleto, "que poderia ser melhor" sempre.

Mouffe (2005) apresenta a noção de democracia agonística como uma alternativa de modelo democrático "que inscreve a questão do poder e do antagonismo em seu próprio centro" (p. 19). A ideia de que os atos de poder constituem uma objetividade social política já havia sido trazido em seu livro de 1985, escrito com Ernesto Laclau. Nessa obra, os autores argumentavam que o poder deveria ser entendido como o elemento constitutivo da identidade de entidades envolvidas em uma relação.

> Considerando-se que qualquer ordem política é a expressão de uma hegemonia, de um padrão específico de relações de poder, a prática política não pode ser entendida como simplesmente representando os interesses de identidades pré-constituídas, mas como constituindo essas próprias identidades em um terreno precário e sempre vulnerável. (p. 19)

Mouffe (2005) faz uma distinção entre "a política" e "o político", na qual a busca pelo ordenamento das relações seria sempre ameaçada pelas forças antagônicas

das relações sociais. A "política" seria, assim, a tentativa de controle da agressividade do antagonismo, que transforma *adversários* do jogo das relações sociais em *inimigos* a serem abatidos: "Um adversário é um inimigo, mas um inimigo legítimo, com quem temos alguma base comum, em virtude de termos uma adesão compartilhada aos princípios ético-políticos da democracia liberal: liberdade e igualdade" (p. 20). O agonismo seria, dessa forma, a disputa entre adversários que mantêm suas diferenças, suas pluralidades, mas se dispõem a um embate que se mantenha no interior da relação e que promova a integridade desse interior.

Em uma entrevista (RAMOS et al., 2014), Mouffe esclarece que o agonismo está contido no próprio movimento antagônico e vice-versa. Não há como estabelecer onde um começa e o outro termina em um terreno de disputa hegemônica. Por outro lado, devemos perceber que nessas lutas nem sempre é o agonismo que está presente e poderá, sim, haver um confronto maior do núcleo das relações com suas exterioridades (p. 755-758).

A partir da teoria de Mouffe, percebemos que o conflito entre esses dois ambientes discursivos se dá de forma indireta e inevitável, mas quase nunca hostil. Ambos os espaços operam e conseguem coexistir autonomamente, sem que a presença de um ameace a existência do outro. Ao contrário até: quando levamos em conta que o próprio espaço não escolar de ensino coloca-se como complemento da escola ao exigir que seus educandos estejam vinculados a ela para que possam participar de suas ações. Por outro lado, são discursos que se opõem e têm o poder de influir e transformar um ao outro, pois operam em um âmbito comum. Para Mouffe,

> La lucha agonística se da al interior de ciertas fronteras pero que también puede tener que ver con la transformación de las fronteras. (...) Las instituciones proveen el marco, pero también la lucha es para transformar las instituciones, pero hay que hacerlo a través de ellas, se trata de la transformación de las instituciones. La guerra hegemónica es una guerra de posiciones, es uma guerra al interior del marco para desarticular, rearticular las instituciones. (MOUFFE apud RAMOS et al, 2014, p. 760-761)

A fala dos jovens nos faz perceber que há uma tensão no que se diz dos dois espaços e que esse contraste apresenta grande potencial de subjetivação e de reconfiguração de identidades. O que Mouffe trata como "campo simbólico comum" surge em vários trechos das entrevistas e das dinâmicas, como nesse caso em que se

pergunta aos jovens do GCASC sobre as diferenças entre as experiências de aprendizagem na escola e na instituição:

> **Simone**: ...os jovens se desenvolvem mais na instituição do que na escola.
>
> **Rosa**: é porque a instituição traz coisas diferentes, novas pessoas...
>
> **Simone**: será que é porque na instituição tá lá quem ele quer... os amigos dele...?
>
> **Vários**: mas na escola a gente também tem amigos.
>
> **Karla**: acho que é aquela coisa assim... sabe a receita do bolo? Se você botar diferente dá errado? Acho que o pessoal na escola segue esse padrão e na instituição, não. Na instituição você tem como falar, você... é puxado... <u>você vai pelo seu encantamento</u>. [grifo nosso]

Essa tensão pode ocupar espaços que vão além das experiências cognitivas e se estabelecer em questões ainda mais materiais. Expusemos, anteriormente, o ambiente de disputa hegemônica que se faz presente no próprio interior da escola quando o que está em jogo é o processo de estabelecimento do currículo. Entendemos o quanto esse debate é crucial, principalmente quando nos propomos a falar de subjetivação. Por outro lado, se o âmbito interno da escola formal já se apresenta como um espaço plural e pluralista, que resiste, se estabelece e é disputado por diferentes visões políticas, morais e religiosas, o que se dizer quando o currículo escolar se contrasta com o do espaço não escolar de ensino? Isso é, por exemplo, o que acontece quando o tópico das aulas de História da escola é o cangaço, tema sobre o qual se criou a Fundação Cultural Cabras de Lampião. Neste trecho da entrevista, Leon e Vladmir expõem não apenas a tensão entre os discursos desses dois espaços como também demostram que o debate é aquecido pelo senso comum das lógicas sociais, que se encarregam de tentar preencher as brechas abertas e/ou não suturadas pelos currículos.

Para uma melhor compreensão, exibiremos primeiramente a forma como o currículo da Fundação Cultural Cabras de Lampião é retratado pelos jovens para, em seguida, analisar os pontos de resistência e resiliência entre os discursos:

> **Vladmir**: Na Fundação a gente tem as aulas práticas e as aulas teóricas, que a gente tanto dança quanto a gente aprende sobre a <u>história</u>... (...) aqui a gente também tem a parte de <u>Geografia</u>, vamos se dizer, que é a parte das sete regiões que Lampião percorreu... a gente tem a parte de <u>Artes</u>, que é o momento em que Lampião não foi só o famoso guerreiro e tudo o mais, mas

> sim também ele fez arte. Que arte ele fez? Por ele ter o manejo do couro, então ele criou moda. Lampião, ele não foi só simplesmente o homem... então ele criou moda e isso já é uma arte! (...) se a gente for desenvolver, a gente tem a Educação Física, que é a parte do movimento... a Filosofia, porque ele desenvolveu a sua própria filosofia de vida... [grifos nossos]
>
> **Leon**: porque ele viveu no cangaço um meio de vida e de vingança, entende? Viveu de vingança até o fim da vida dele e meio de vida, porque ele queria estar sempre ali. Porque ele fazia o que ele gostava, entende?

Pergunto, então, aos jovens, o quanto as imagens de Lampião e do cangaço que lhes foram passadas na escola destoam das que são pregadas pela fundação. Leon me fala de um dos professores que teve no segundo ano:

> **Leon**: Vamos dizer que ele estava não 'em cima do muro', mas ele ficava dizendo os dois lados da moeda. (...) se ele dizia que Lampião tava certo, ele dizia e que Lampião tava errado também. (...) é tanto que agora, eu acho que este ano, não sei... eu sei que tá uma lei pra ser reformulada que vai diminuir as aulas de Filosofia, de Geografia[29]... porque o estado tende a criar as pessoas politicamente burras, entendeu: pessoas, por exemplo, que não sabem de política...

Percebo que Leon faz esse comentário de forma crítica, mas não exaltada. A forma como descreve a atitude do professor, de não se posicionar por um lado específico, entretanto, se dá de maneira bastante enfática, como se apoiasse a postura do aparente "fazer pensar", ao invés de dar a resposta pronta aos alunos.

Vladmir, por outro lado, nos fala de uma experiência completamente distinta sobre o estudo do tema em suas aulas de História:

> **Vladmir**: lá na escola, pelo que o professor seguia, a referência não era, assim, boa. Porque os próprios amigos meus, antes do professor terminar o conteúdo, já começavam a criticar... "Lampião era gay", "Lampião era bandido", "Lampião não tinha opinião"... então antes do próprio professor terminar o conteúdo... que a gente só tava pra saber a postura dele, não para saber se ele foi bom ou ruim. Mas pelo que o professor passava, já se tornava uma coisa absurda. Como é que ele chega a comandar tantos homens e não enfrentar o governo, já que ele era tão famoso, tinha tantas histórias, tinha tantas batalhas que ele chegou a ganhar... aí foi aquela coisa, né? que ficou conflito dentro da própria sala. Toda vez quando começava a matéria, eles não conseguiam se aprofundar.

---

[29] Percebo que Leon se refere a um dos aspectos da controversa reforma do ensino médio proposta pelo atual governo. Analisaremos a fala dos jovens, no geral, sobre esse tema, ainda mais adiante.

Ainda durante esse trecho da entrevista, Leon deixa escapar a sugestão de que determinada parte dos jovens de sua sala, identificada por ele como sendo composta por indivíduos de maior poder aquisitivo, não demonstrariam interesse por essa discussão. Questionamos-lhe se ele saberia identificar o porquê daquela aparente resistência, mas ele não soube responder. Frente a essa possível constatação, questionamo-nos, a nós mesmos, se o motivo desse suposto desinteresse não revelaria uma possível saturação do tema, ou mesmo sua negação, como forma de negar, também, uma própria identidade involuntariamente incorporada por todo jovem de Serra Talhada[30].

> **Leon**: e o negócio do conflito, como ele tá falando aí, na minha sala não tinha muito, porque, como eu falei, era um povo de classe media alta na minha escola. Eu era dos que tinha menos classe. Aí eles não tinham esse convívio com Lampião, de saber a história e tal. Alguns sabiam, porque estudavam bastante... mas não eram todos que sabiam debater, vamos dizer, que pode debater com o professor sobre aquela aula e tal...

Por outo lado, se, como expomos no segundo capítulo, o currículo escolar é alvo dos mais diversos interesses e de políticas de controle absurdas, o currículo do espaço não escolar também aparenta receber algum tipo de censura de grupos que ideologicamente se identificam com aqueles antes apresentados:

> **Vladmir**: se eu não tiver errado, mas aqui em Serra já teve um conflito de opiniões sobre Lampião. Porque a Fundação, por ensinar o xaxado, aí a gente utiliza as armas que são, né? artesanalmente, de madeira. E não tem canos de verdade, não é nada verdadeiro. Aí chegou a ter uma matéria o Farol de Notícias[31], se não me engano, e o pessoal, os evangélicos, as pessoas que se dizem responsáveis por uma boa sociedade, tava criticando... que o xaxado, que tava sendo divulga pra ensinar as comunidades daqui da Fundação, estava provocando um ato de violência...

Vemos, assim, o quanto é inesgotável o debate sobre o campo de disputas hegemônicas da educação e o quanto esse próprio campo se refaz em meio à dinâmica desses embates. Falar em escola, apenas, já é expor um universo discursivo bastante frenético (para não dizer caótico) em termos de exercícios de forças antagônicas e de seus efeitos sobre os processos de subjetivação. Em nosso estudo, quando sobrepomos os discursos de uma "paraescolarização" aos discursos do espaço escolar, percebemos

---

[30] Em tempo, Serra Talhada, quando ainda se chamava Vila Bela, foi a cidade natal de Lampião.

[31] Tipo de jornal eletrônico da cidade: http://faroldenoticias.com.br/

muito mais articulações que contradições em seu encaixe. O maior indício da relação agonística entre os discursos desses dois espaços de educação, entretanto, continua sendo o fato de todos os entrevistados haverem se mostrado tendentes e desejosos da prolongação de suas trajetórias escolares formais. Os dois próximos tópicos abordarão a contingência das construções dessas manifestações de vontade.

O salvacionismo sócio-econômico (a promessa do porvir e outras fantasias)

Se a educação é, para o senso comum, a solução para a situação de vulnerabilidade do jovem, ela também será apontada, por esse imaginário, como a fórmula de capacitação do jovem para o cumprimento de seu papel de consumidor. Na literatura acadêmica, encontramos indícios do que pode ser a raiz dessa lógica em pensamentos como o de Azevedo (2001). Para ela, o princípio teórico-político neoliberal atinge o modo de organização social e, em especial, a política educacional do mundo capitalista. Sem questionar a responsabilidade do governo em garantir o acesso de todos ao nível básico de ensino (p. 15), esse princípio defende que essa atribuição também seja dividida com o setor privado. O argumento é o da manutenção de um mercado que oferte esses serviços com uma suposta "melhor qualidade" e de forma abrangente. A escola dá "oportunidade para todos", torna-se, assim, uma "fornecedor[a] das bases do conteúdo do próprio poder" (p. 29) e uma suposta atenuante das diferenças sociais. Ainda segundo a autora, o ponto máximo desse papel equalizador teria como base a própria abordagem Marxista. Para Marx, a educação é um forte instrumento dos proletários oprimidos em sua luta contra o poder hegemônico burguês, mesmo que a ele paradoxalmente se credite a responsabilidade da educação das massas. Fica clara aqui a estratégia da política educacional de garantia da força de trabalho que cumpre as demandas sociais sob os parâmetros do capitalismo. Caberia, a essa política, o suprimento de uma mão de obra mercantilizada, bem mais mantenedora do trabalho assalariado do que, dele, crítica.

Canário (2008) é outro autor que explica os discursos de promessas da educação escolar seguindo essa linha. Para ele, com o apogeu do capitalismo liberal, a escola viveu uma "idade de ouro" nos anos entre a Revolução Francesa e o fim da Primeira Guerra Mundial. Muito dessa imagem de glória permanece no imaginário coletivo e se soma aos anos subsequentes à Segunda Grande Guerra, marcados pela ampliação da oferta educativa escolar. Essa expansão surge, na Europa, como um efeito combinado

do empreendimento de políticas públicas e do aumento da procura ao espaço escolar. As promessas de desenvolvimento, de mobilidade social e de igualdade para a "passagem de uma escola elitista para uma escola de massas" (p. 74). Nesse período, as despesas com educação assumem um caráter de "investimento". Com o fim dos anos 70, entretanto, a economia sofre seu primeiro choque com a crise do petróleo. Em um cenário em que se vê a passagem do tempo das promessas para o tempo das incertezas, a instabilidade econômica e a crise do capital é oportunamente creditada ao Estado. O centro do poder é dominado pelos grandes grupos econômicos internacionais que submetem as políticas estatais à "racionalidade de uma economia capitalista mundializada". O desemprego e o subemprego fazem surgir um modelo de dualidade social, no qual a desigualdade de classes é cada vez mais acentuada. Nesse panorama, a escola torna-se segregadora e exclusivista ao adotar uma política de "seleção pelo insucesso" (p. 76-80).

O texto de Burity (2010) nos parece complementar bem essa linha temporal de Canário e nos traz de volta à abordagem pós-estruturalista. Segundo esse autor, os anos de 1990 trouxeram para a educação o desafio de suprir novas demandas e contornar problemas de desigualdade social. A afirmação das pluralidades, do "direito à diferença" (p. 16), trouxe à tona novas articulações e diferentes necessidades a serem supridas. A educação, que há 150 anos já havia se tornado "um dos mais formidáveis *loci* e meios de produção de identidades e de práticas hegemônicas" (p. 19), experimentaria, agora, o papel de "projeto supraideológico, supraclassista, de produção de sujeitos livres e competentes ou críticos" (p. 20). O processo educativo estaria cada vez mais tomado por um campo de disputas políticas, incumbido de suprir as faltas de cumprimento das promessas do mundo democrático-capitalista. A educação torna-se, assim, a "salvação" da miséria, da desqualificação laboral, da marginalidade. Essa alegação, na verdade, revelaria vários outros discursos em torno de um imaginário social de referência de superioridade/inferioridade, baseado em uma maior capacidade produtiva daqueles que supostamente detêm maiores quantidades de um saber escolarizado (p. 22-26).

A nenhum dos entrevistados perguntamos sobre suas condições financeiras ou sobre a sensação de pertencimento a essa ou aquela classe social. As falas, entretanto, vieram espontaneamente, revelando que todos eles dependem de um trabalho que lhes remunere para poder se manter no futuro. Por outro lado, se dos onze entrevistados *todos* manifestam o desejo de prolongar suas trajetórias escolares e três, inclusive, já se

encontram no ensino superior, percebemos que *todos* foram ou são movidos por um elemento comum: a lógica de que é preciso estudar "para ser alguém na vida". Melhor dizendo, a lógica de que só através da educação (e de uma educação especializada) eles terão a oportunidade de atingir um patamar mínimo de condição social, de reconhecimento de sua existência e de seus valores, de uma situação que abarque o ideário atual de cidadania. Sujeitos que produzam e consumam o tanto que lhes garanta esse "ser alguém":

> **Karla [GCASC 7]**: é como eu falei no começo. Se eu não for pra escola, não terminar o ensino médio, não tiver a ficha 19, e não vou conseguir nada, nenhum emprego fixo. O mais simples, aqui, quando a gente foi tentar a seleção [no programa do GCASC], tinha que ter ou o ensino médio concluído, ou estar no ensino médio. Então o mais simples, o básico, pede o ensino médio completo para você poder fazer alguma coisa.
>
> **Geni [GCASC 6]**: ...eu também não queria fazer faculdade não. Tem tanta gente que só tem um curso técnico, aí fica menos tempo e tem trabalho. Mas depois que a gente começa a ter contato direto com as empresas é que a gente percebe que curso técnico é quase nada. A gente precisa ter a formação da faculdade para conseguir alguma coisa.

Consideramos pertinente, aqui, retomar o pensamento de Southwell (2008) citado no primeiro capítulo quando tratamos da produção de identidades através da educação. Para ela, os projetos educacionais seguem em direção contrária ao princípio da impossibilidade de constituição objetiva das estruturas, produtor dos processos de subjetivação. Ao entender a sociedade como efeito da ação educacional e tentar abarcar valores e padrões culturais de determinados grupos, impôs-se à escola a missão de fazer-se totalizante e aos projetos educacionais a representação de transformadores sociais, responsáveis por uma suposta ordem de completude social (p. 121 – 130). Em um dos trechos desse artigo de Southwell (2008), encontramos uma menção perfeita ao foco que queremos agora trazer à discussão. Segundo essa autora, é o imaginário (conforme a psicanálise) que dota a sociedade de uma ilusão de completude. Ela, assim, aponta a escola formal como responsável pela transmissão de representações desse imaginário: "através dos textos escolares difundem-se mitos que cultivam certas ideias e ordens sociais" (p. 122). Esses mitos, legitimados e ampliados pelo senso comum, são discursos a atravessar a identidade de indivíduos como Karla, que, recém-aprovada no ensino superior, diz:

> **Karla [GCASC 7]**: ...a gente vê vários exemplos, menino que veio do lixão, encontrou os livros, começou estudar, passou

> num concurso público... então ele não tinha nada, mas ele tirou um tempo pra estudar, mesmo tendo que trabalhar, tirou um tempo para estudar para atingir seus objetivos. Então acho que estudar é uma coisa que você tem que estar sempre se renovando [*grifo nosso*].

Somos levados a perceber, assim, como esses discursos míticos participam da decisão dos jovens pelo prolongamento de suas trajetórias escolares. Ao mesmo tempo, questionamo-nos o quanto isso que chamamos de "decisão" não participa de um discurso que cumpre o papel de um ideal imaginário, de uma "fantasia" do ensino superior. Glynos e Stavrakakis (2008) nos ajudam a ampliar a compreensão do que até aqui chamamos de desejo, manifestação da vontade, ideal imaginário e fantasia. Para tal, voltaremos a analisar alguns pontos trazidos à tona no primeiro capítulo, uma vez que a abordagem empreendida por esses autores diz respeito à subjetividade a partir da teoria de Lacan.

O primeiro desses pontos é o da negatividade do sujeito. Para Glynos e Stavrakakis (2008), a tendência à idealização constitui-se em um elemento peculiar da fantasia. O sujeito constituído a partir de sua negatividade, de sua falta, é o mesmo sujeito que busca sua completude ao tentar fixar uma identidade positiva (imagem ideal). O caráter provisório dessa fixação o leva a "atos de identificação contínua" com o mesmo objetivo. Esses processos de identificação, da busca por uma identidade completa, são dialéticos e inesgotáveis e levam o sujeito a experimentar diferentes configurações sociais em termos de papéis, posições ideológicas e práticas de consumo. O gozo, para Lacan (que não se confunde com prazer ou satisfação), surgiria então como algo "sempre-já perdido", objeto de uma busca infinda e impossível de alcançar-se. Dessa incapacidade de realização plena se realimentariam os processos de identificação e se originaria o desejo (*Ibidem*, p. 261).

A fantasia, dessa forma, estaria apoiada no ideal de recuperar esse gozo perdido/nunca tido e se manifestaria na forma de projetos, posturas políticas, status social e possibilidade de escolha do que se consome. Essa promessa de gozo pleno é o que impulsiona o desejo e se relaciona com o objeto da fantasia do sujeito: "a fantasia pode ser entendida como um esquema que liga o sujeito à realidade sociopolítica através de uma referência ao objeto-causa do desejo e do gozo". O que compõe a lógica da fantasia, então, é a relação de busca da completude pelo sujeito com aquilo que eternamente lhe foge. Ao mesmo tempo, é essa configuração que organiza sua própria

dimensão afetiva e permite que o sujeito a transgrida ao desejar algo para além do que se estabelece como seu horizonte de completude (*Ibidem*, p. 262).

Para tentarmos compreender a dinâmica dos processos de identificação, a emoção e o afeto devem ser levados em conta. Na perspectiva lacaniana, o afeto representaria "o quantum da energia libidinal" e estaria contido em uma relação a partir do Outro (ordem simbólica): "o sujeito é 'afetado' pelo Outro". A emoção, por outro lado, estaria relacionada a "uma rede de significantes". Assim, palavras como "depressão" ou "raiva" funcionariam a partir "do universo de significado do sujeito e da forma como a fantasia as constrói". O significado das emoções seria, assim, moldado pelas "fantasias subjacentes que organizam o gozo afetivo de um sujeito" (*Ibidem*, p. 263 - 267).

A fantasia do salvacionismo sócio econômico (do "ser alguém") através da educação é enunciada por nossos entrevistados de forma dupla. Durante as atividades coletivas e as interações individuais, o discurso do desejo foi enunciado tanto nos *sonhos* de sua realização/concretização, quanto no *medo* de sua não realização ou perda. Não houve registros de alguém que deixasse de mencionar o prolongamento da trajetória escolar ou suas possíveis consequências como desejo e pouquíssimos foram os casos dos que mencionaram temas a ele não relacionados em seus medos.

No início deste capítulo, descrevemos uma atividade coletiva realizada no GCASC em que pedi aos educandos para completarem, por escrito, individual e anonimamente, algumas frases por mim ditadas. A primeira delas, já analisada, falava sobre o significado de ser jovem. As demais se consistiam, basicamente, em sondagens sobre os anseios e medos relacionados à escola, à aquisição de conhecimentos, à possibilidade do ensino superior e ao futuro.

A escola foi representada, pelos entrevistados do GCASC, como possibilidade de "vencer desafios", de "adquirir conhecimentos", de "maior motivação para a aprendizagem" e de "tornar-se um cidadão". O conhecimento foi apontado como promessa de "crescimento individual e profissional" e de cultivo de um "pensamento crítico". O ensino superior foi descrito, basicamente, como viabilizador de um emprego digno e de uma autorrealização: "um sonho realizado e muito suado, mas que hoje me orgulho de ter conseguido". Por outro lado, o medo associado ao futuro diz respeito ao fato de:

> 1) "não conseguir fazer faculdade e <u>não ser uma pessoa boa e feliz</u>"; 2) "<u>não ser uma pessoa formada</u> na faculdade e de <u>não</u>

> ser uma pessoa estabilizada na vida"; 3) "não ser um alguém e ficar desempregado"; 4) "não alcançar meus objetivos, de não ter minha própria casa"; 5) "ser submisso, ter pensamentos conservadores e não poder mais lutar pelos meus objetivos" [grifos nossos].

A atividade escrita foi seguida por um debate, em que cada proposição foi trazida à tona. Os jovens ratificaram suas posições individuais, representadas pelas falas que se seguem. Sobre a escola e a aquisição de conhecimentos, o prolongamento dos estudos parece ser algo previsto, "natural":

> **Rosa [GCASC 5]**: ...vai pra escola para aprender, né? Pra ter conhecimento, saber o que lhe espera depois da escola... o que lhe espera na faculdade,
>
> **Edgar [GCASC 1]**: é só um quartinho do que lhe espera no futuro.
>
> **Karla [GCASC 7]**: Ter conhecimento é uma coisa pra você ir buscar mais. Você.. sempre vai ter uma coisa que você não sabe.

Questiono se o conhecimento é capaz de modificar as pessoas. O grupo responde que sim. Pergunto, então, se ele tornaria as pessoas "melhores". Mais uma vez, o grupo responder afirmativamente. Pergunto, então, *em que* o conhecimento faria das pessoas indivíduos melhores e a resposta confirma a positividade do porvir supostamente garantida pelo conhecimento:

> **Karla [GCASC 7]**: uma pessoa que acredita no que vai acontecer.
>
> **Rosa [GCASC 5]**: saber que as coisas podem melhorar...
>
> **Simone [GCASC 4]**: mudar...

Percebo que a questão sobre o sentido de ingressar na faculdade atiça ainda mais os jovens. Vejo que eles buscam justificar a importância do ensino médio muito mais embasados em uma realização subjetiva (a concretização de um sonho) do que na materialização das expectativas de maiores oportunidades no mercado de trabalho e consequentes promessas de ascensão sócio-econômicas:

> **Simone [GCASC 4]**: ter uma formação... ter um certificado... e saber que você vai fazer o que você gosta, né? Um sonho realizado...
>
> **Karla [GCASC 7]**: meu sonho era passar numa faculdade pública... e aí eu consegui... por isso que eu coloquei que foi um

> sonho realizado... e por ter sido muito suado, muito na garra, eu me sinto muito orgulhosa por ter conseguido...
>
> **Rosa [GCASC 5]**: também é a chance de você se sentir satisfeito consigo mesmo... "poxa, eu consegui. Né porque eu vim de baixo que eu não posso nada". Porque tem gente que joga na sua cara, "tu não vai conseguir não!". Te despreza por ser de baixo... de baixa renda... "tu não vai conseguir não, tu não é ninguém não. Tu acha que tu é quem? Tu morando na favela vai conseguir isso?"... e você ter aquela chance, aquela oportunidade de esfregar na cara da pessoa, "olha aqui, eu consegui!"

Duas dessas falas chamam especialmente a atenção. A primeira é a de Simone, que, ainda durante essa atividade, se declara indisposta a entrar na faculdade (mas não a interromper a trajetória escolar). Simone é a jovem do GCASC que entrevistamos em 2014, para outra pesquisa acadêmica, e que, naquela época, se mostrava muito interessada e esperançosa em entrar no ensino superior. Aqui, entretanto, percebemos o quanto não apenas sua postura daquele ano para cá foi revista, como também a própria resposta dada um pouco antes (citada acima) é relativizada. O "sonho" da faculdade parece agora contraposto a um ideal de maior objetividade e a praticidade de um trabalho urgente é o que supostamente impera. Sua fala é colocada em xeque pela de Geni:

> **Simone [GCASC 4]**: mas tem tanta gente que só tem o curso técnico e mesmo assim tá empregado, né? Mesmo se não for o foco dele... eu acredito que seja isso... eu também queria fazer faculdade, né? Mas quando eu parei pra pensar, eu vi que tem tanta gente que tá fazendo um curso técnico e que tá empregado...
>
> **Geni [GCASC 6]**: ...eu também não queria fazer faculdade não. Tem tanta gente que só tem um curso técnico, aí fica menos tempo e tem trabalho. Mas depois que a gente começa a ter contato direto com as empresas é que a gente percebe que curso técnico é quase nada. A gente precisa ter a formação da faculdade para conseguir alguma coisa.

A mudança de atitude de Simone será mais bem compreendida adiante. Ela, talvez, seja o elemento mais representativo do processo de subjetivação que trazemos neste trabalho. Outra fala que nos chamou a atenção nesse momento também foi a de Rosa. Dessa vez, entretanto, não por seu conteúdo ou por qualquer indício de contradição, mas pela maneira efusiva com que ela foi enunciada. Se na fala que citamos acima já se percebe muita emotividade, uma segunda fala, ocorrida logo em seguida, reitera tanto os argumentos quanto sua comoção:

> **Rosa [GCASC 5]**: ...ter aquela vontade satisfeita, aí você fica feliz. Você fica contente por conseguir. Né porque as pessoas dizem que você não vai conseguir... que tem gente que acredita nisso mesmo, "poxa, quem sou eu pra conseguir? Se essa pessoa que é melhor do que eu, que tem mais experiência não conseguiu, por que que eu vou conseguir?". E tem outras pessoas que, justamente, por causa dessas pessoas que dizem que ela não vai conseguir, aí ficam com mais sede, com mais vontade de correr atrás... e de vencer, pra justamente esfregar na cara daquela pessoa que disse que ela não ia conseguir...

Lembramos que Rosa já foi apresentada, neste trabalho, como uma jovem que declarou ter tido sua autoconfiança e autoestima bastante abaladas por assédio e práticas de *bullying* na escola. Em sua entrevista individual, entretanto, percebi também que ela foi desencorajada pela mãe em suas decisões pela carreira acadêmica. Esse talvez seja um dos casos que mais bem explicita as afirmações de Glynos e Stavrakakis (2008) com base na teoria lacaniana. Podemos observar que o desejo de Rosa (fantasia), que se firma no ideal de buscar o gozo que lhe falta, se origina a partir de um "Outro" muito bem definido e visível, dentre, é claro, as demais possibilidades que não tenham sido contempladas em sua fala.

Finalmente, foi trazida ao debate a questão referente aos *medos* com relação ao futuro. As falas, mais uma vez, corroboram as respostas escritas e reforçam o argumento que trouxemos antes, de que houve uma dupla enunciação da fantasia do salvacionismo sócio-econômico (do "ser alguém") através da educação: uma que fala de sua realização e outra que expõe o receio de seu fracasso. Pergunto aos jovens de que forma eles teriam medo do futuro:

> **Simone [GCASC 4]**: de não alcançar meus objetivos... de perder o foco de tudo o que eu quero...
>
> **Edgar [GCASC 1]**: não ser um alguém na vida....
>
> **Karla [GCASC 7]**: de ser uma pessoa com o pensamento conservador. Lutar tanto no começo, pra, no futuro, me acomodar. Tenho medo disso, de não conseguir meus objetivos.

Nesse momento, recupero a fala de Edgar e a exponho ao grupo: "Edgar diz que tem medo de não ser alguém no futuro. O que significa ser alguém?". Percebo o quanto essa pergunta desconserta os jovens. Eles não me respondem. Insisto: "será que ser alguém é ser essa pessoa bem estabelecida?" e Geni [GCASC 6] responde "também". Insisto outra vez, me voltando para o grupo: "também e o que mais? Então uma pessoa

que não é bem estabelecida, que não tem dinheiro, ela não é alguém?" e todos respondem, em coro, "não!". Rosa explica:

> **Rosa [GCASC 5]**: ela é alguém, só não é do jeito que ela imaginou. Do jeito que ela imaginava o futuro. Talvez o futuro não seja nada do que a gente pensou. A gente tem aquela expectativa, aí, de repente, o futuro chega e não é nada daquilo que a gente imaginou.

Até aqui nos chama atenção a perspectiva da insegurança sobre o fato do *ser* se sobrepujar ao do *ter*. Poderíamos aqui nos questionar sobre o tipo de angústia que atinge um jovem, que se autodeclara de baixa condição financeira, que é, ao mesmo tempo, alvo de constantes apelos consumistas e que demonstra maior prioridade no seu reconhecimento por "ser alguém". Que discursos, lógicas, fantasias e fatores outros de subjetivação lhes atravessariam? A(s) resposta(s) poderia(m) ser óbvia(s) ou impossível(is). Antes de tentarmos propor qualquer caminho de aproximação a ela(s), entretanto, deveríamos questionar a nós mesmos que tipos de lógicas do *ter para ser*, *ser para ter*, *ser, independentemente de ter* e *ter, independentemente de ser* nos atingem e nos levam a levantar tal questionamento...

As entrevistas individuais trazem, ainda, algumas contribuições aos argumentos até agora lançados. Edgar [GCASC 1], por exemplo, além de reiterar seu desejo de ingressar numa universidade, deixa transparecer que o medo do fracasso, da não realização de sua fantasia, o atinge fortemente e interfere diretamente em suas decisões. Ele se declara um fã da escola, tanto pelas possibilidades de interação com outros jovens, quanto pelo conhecimento que lá adquiriu. Diz também ter acabado o ensino médio como um bom aluno, obtentor de boas notas e de elogio dos professores. Questiono-lhe o porquê, então, de ainda não haver tentado o ENEM, uma vez que tanto enuncia a vontade de seguir estudando. Edgar me fala que suas intenções são as de começar a trabalhar para daí ter dinheiro para pagar uma universidade privada. Seguindo a lógica de que a universidade pública, gratuita, poderia lhe garantir o ensino superior e levando em conta que os cursos pelos quais ele disse que tendia não eram de uma concorrência tão acirrada, insisto nessa lógica e lhe pergunto o porquê, afinal, de nunca haver nem tentado o concurso. Edgar, muito desconsertadamente, me responde: "porque, assim, eu tenho medo de tirar nota baixa" e esboça um sorriso de timidez. Pergunto-lhe, então, o quanto ele acha que ficaria triste caso tirasse essa nota baixa e Edgar me confessa: "eu fico até doente quando acontece alguma coisa assim...". Percebi que a acepção da palavra "doente", aqui, era literal. A entrevista segue, Edgar fala de

seu desejo de trabalhar também para ajudar a família e confirma a intenção de cursar o ensino superior. Quando lhe pergunto, entretanto, sobre os medos que ele possivelmente teria do futuro, Edgar se esquiva, vagueia em pensamentos e não me responde. Percebo que a fantasia está, sim, presente na fala de Edgar. Há o impulso do desejo através da promessa do gozo pleno, de acordo com o que nos falam Glynos e Stavrakakis (2008), mas o "afeto" da possibilidade da falha, do insucesso, lhe leva a construir estratégias diferenciadas, de subverter uma lógica e buscar *no* trabalho o apoio para os estudos.

Guilherme [GCASC 2] foi um dos jovens que não participou da atividade descrita acima. Em sua entrevista individual, entretanto, engrossa o coro daqueles que expõem a fantasia do *ser* sobreposta à do *ter*. Questionado sobre seus medos quanto ao futuro, ele diz:

> **Guilherme [GCASC 2]**: meus medos? As incertezas. De eu chegar em um momento da minha vida e eu falar "putz! Não gosto de História". Ou, "não quero ser professor, não gosto de dar aula, não gosto de lidar com pessoas". Esses são meus medos...

A fala de Simone [GCASC 4], na entrevista individual, é outra que demanda maior atenção na análise. Lembro ao leitor que ela foi a jovem que entrevistei há três anos e voltei a ter contato agora. Lembro-lhe, também, que ela mudou sua posição em relação ao ensino superior. Há três anos depositava muitas esperanças nesse tipo de trajetória escolar e hoje transparece um maior desejo por uma especialização mais rápida, mais voltada à imediatez do mercado de trabalho. Além da faculdade, a Simone de três anos atrás também depositava sonhos e esperanças em uma carreira militar e participava de um grupo de escoteiros da Marinha. Durante os três anos que separam as duas entrevistas, Simone engravidou e foi mãe. Ela nos falou das mudanças que a maternidade trouxe a sua rotina e deixou transparecer o quanto essa experiência marcou sua constituição subjetiva. Maiores detalhes desse novo processo de identificação ainda serão evocados. O que quero ressaltar agora é que, se aparentemente Simone demonstra ter aberto mão de seus desejos e fantasias, em sua entrevista individual ela deixa claro o quanto o impulso da promessa de gozo pleno foi transferido para o filho.

> **Simone [GCASC 4]**: eu planejando a vida dele hoje eu queria... eu queria... primeiramente, primeiro de tudo, eu queria ele formado na faculdade. E claro que eu queria ver ele ser um militar. Eu queria que ele seguisse carreira militar... até ficar velhinho. Queria que ele seguisse a carreira militar, queria que ele tivesse sua casa, queria que ele dissesse "mainha, venha aqui pro Rio de Janeiro ficar comigo!" poxa, quero que ele faça, que

> é o meu sonho. (...) Eu queria que ele fizesse... eu queria não, ele vai fazer [dá três batidas na mesa, expressando superstição]. Ele vai fazer. Eu vou fazer ele gostar. Eu queria que ele fizesse um concurso. O da EsPCEx [Escola Preparatória de Cadetes do Exército]... do ESA [Escola de Sargento das Armas]... queria que ele entrasse já assim. Aí já mandasse dinheiro pra mim, "mainha compra uma casa aí" e já reformasse, tudinho... (...) era meu sonho. Era meu sonho fazer o Exército. Eu fazia escoteiro na Marinha porque tive a oportunidade de fazer lá. Eu cheguei até a ir, quando eu não sabia... eu não sabia que tava grávida não. Eu cheguei a ir, ali pro quartel... pro 7º GAC [Grupo de Artilharia de Campanha] de Olinda.

A riqueza de detalhes na forma em que Simone "arquiteta" os sonhos para seu filho pode ser indício do que ela desejaria para si própria. Transferir os sonhos e fantasias para o filho talvez não seja transferir-lhe o gozo, mas dar a si própria a possibilidade de agora atingir a plenitude de sua satisfação ao perseguir outra falta: a falta que se estabelece a ela também através do filho. Nessa parte da entrevista, questiono, então, a Simone se ela não poderia hoje participar dessas ações da formação militar. Ela me diz:

> **Simone [GCASC 4]**: hoje em dia? Eu posso participar, mas... por conta da minha idade. Eu posso fazer concurso. (...) e sendo que eu já ia ter um passo à frente, porque eu já ia ter mais conhecimento. Que lá meu sonho é ser tenente e eles dão essa oportunidade de encaixar você. (...) a mulher cursando a faculdade ela tem oportunidade até os 25 anos. Eu posso ainda correr atrás... mas eu quero ver é meu filho... (...) mas eu vejo ele formado. Assim, ó, com chapeuzinho, eu botando lá... dependendo de onde ele for ficar, no Exército, na Marinha, na Aeronáutica... mas eu quero, eu pretendo... (...) eu pretendo que ele entre já concursado, né? Ó, eu sei que eu vou sentir falta sim, mas eu sei como é isso.

Em outro ponto da entrevista, indago a Simone o quanto ela se lembra dos sonhos que havia me relatado em nosso encontro há três anos. Ela recupera a fala daquele tempo em que queria cursar Direito para "ajudar as pessoas da comunidade, ser justa com o povo...". Pergunto-lhe, então, para onde ela acha que foram esses sonhos, essa vontade de ajudar o próximo. Ela me diz:

> **Simone [GCASC 4]**: eu tô dividida. Porque antes eu olhava mais pra mim e pro meu filho. Aí eu tô voltando pro projeto e pras minhas experiências também, eu sempre tô atenta pra minha comunidade... (...) porque tem hora que eu penso assim, "e se eu fizer uma faculdade e não tiver onde trabalhar? Não tiver oportunidade de trabalhar? Será que vai ser pago em vão?" por que, se eu for fazer, eu não vou fazer mais por nota do ENEM. Porque eu não venho estudando. Não tenho mais essa

> cabeça pra estar pegando um livro, pegando o caderno... pra passar mesmo, pra ganhar a nota no ENEM é fogo, né? Eu posso dizer que eu não venho praticando pra ganhar essa nota não. Aí vou ter que fazer no particular mesmo. (...) eu quero constituir uma família. Trabalhar, trabalhar, ter minha casinha, minhas coisas... botar meu filho dentro de uma casa, para fazer com ele o que pra mim não aconteceu, dar a ele o que eu não consegui...

Ao se declarar "dividida" por conta de sua volta ao projeto, Simone nos fala de sua própria percepção da possibilidade de voltar a ser influenciada pelas práticas do GCASC e do Projeto Mães da Saudade, que lhe farão não apenas se confrontar com um discurso conhecido, mas também com uma identidade por ela abandonada devido aos novos contextos que se lhe apresentam. Observamos, também, que em sua nova configuração de identidade, Simone adota uma postura bem mais cautelosa, ponderativa, que calcula as consequências das experiências a que se propõe e que, tal como Edgar, se rende ao medo do insucesso da prova do ENEM. Seus sonhos se centram, se transferem e se moldam à nova configuração de sua existência. Questionada quanto a seus medos do futuro, Simone reforça todo o argumento exposto: "tenho medo de não poder dar ao meu filho o que eu não tive... eu penso muito nisso... eu me pego pensando nisso...".

Simone representa, neste trabalho, talvez a mais significativa referência da teoria de Laclau e Mouffe (1993; 2004) quanto à característica de toda identidade ser relacional, temporal e instável. Observamos que um maior contraste entre as informações, o *ethos* e outros detalhes do ambiente discursivo da entrevista de Simone em 2014 e a atual já renderia, por si, uma boa discussão sobre a característica do que Laclau e Mouffe (2004) chamam do *estar sendo – sempre*. Ao entrevistar Rosa [GCASC 5], do atual grupo, não pude deixar de perceber a semelhança entre os discursos e o *ethos* dessas duas jovens. Lembro ao leitor que as aspirações de Simone, em 2014, eram as de cursar Direito para "ajudar as pessoas da comunidade e ser justa com o povo...". Durante a entrevista com Rosa, questiono-lhe o porquê da opção, também, pelo curso de Direito. Sua resposta não poderia ser mais emblemática:

> **Rosa [GCASC]**: porque me fascinou, me chamou a atenção. Foi uma maneira de procurar defender quem eu amo. Né porque eu moro num lugar humilde, que eu não tenho o direito de estudar, que eu não tenho direito de completar uma faculdade e de ser uma advogada, tá entendendo? Eu pretendo fazer pra isso. Pra mostrar que pessoas de baixo também crescem. [grifo nosso]

Entendemos, obviamente, que há de haver um número enorme de indivíduos, mundo afora, interessados em cursar Direito com o desejo de melhor compreender o jogo da normatividade e sentirem-se capazes de controlar o dinamismo de um significante como "justiça". Essas duas jovens, entretanto, participam de um mesmo espaço de educação e estão sujeitas a seus mais determinantes discursos. Declaram-se também partilhantes de uma mesma comunidade, encontram-se em uma idêntica situação econômico-social e apesentam aproximações em faixa etária. Dentro de suas autonomias e diferenças, podem estar demonstrando que há muito mais do que mera coincidência em suas antigas e atuais fantasias de realização sócio-profissional. Podem estar demonstrando significativas referências dos discursos político, social, familiar e voltado para os Direitos Humanos, que compõem a filosofia de atuação do GCASC.

Ao explorar os desejos e medos de jovens de outros espaços de educação não escolar, também encontramos referências dos discursos das instituições em suas fantasias do ensino superior. Leon [FCDL 1] diz que a decisão pelo curso de História contrariou as expectativas de sua mãe, que o queria ver engenheiro, mas o aproxima da realidade da Fundação Cabras de Lampião. Dois dos diretores dessa fundação são historiadores. Os discursos desse espaço não escolar são ilustrados, basicamente, pela tradição e referências históricas do cangaço. E, além de tudo, Leon hoje estagia na fundação e nos fala de seus investimentos para se tornar guia do Museu do Cangaço[32].

Outro exemplo de construção subjetiva a partir dos discursos dos espaços não escolares de ensino é do colega de fundação de Leon, Vladmir [FCDL 2]. Seu sonho é o de fazer Educação Física. Fantasia nada próxima à de Leon em termos de área acadêmica, é verdade, mas não menos atravessada pelos discursos daquela instituição. Segundo Vladmir, que deposita toda a busca pela plenitude do gozo em sua profissionalização como dançarino, é o trabalho como professor de Educação Física que o permitirá, segundo ele, "chegar mais perto da arte", sem ter que abrir mão da convivência com seus familiares em Serra Talhada[33].

Há, entretanto, um aspecto conflitante nesse depoimento de Vladmir. Ao mesmo tempo em que ele diz ter sido influenciado pela prática de dança na Fundação Cabras de Lampião, ele aponta a convivência e o apoio de um de seus professores de Educação

[32] As referências desse museu, mantido pela Fundação Cultural Cabras de Lampião estão no segundo capitulo deste estudo.

[33] Segundo o próprio Vladmir, não há curso superior de Artes Cênicas nessa cidade e nem nas cidades vizinhas. Educação Física, então, seria o que mais se aproximaria da coreografia, da dança e da fantasia de desenvolver atividades que promovam esse tipo de arte.

Física da escola formal como essencial para sua decisão por esse curso futuro. Outros jovens, também, assim como as próprias Rosa e Simone, apontam outras influências em suas decisões pelos rumos do porvir. Dentre esses fatores, a família, representada principalmente através da figura materna, ganha um destaque especial, junto com amigos, outros parentes e alguns professores da escola formal. Se percebemos que são vários os discursos que atravessam e subjetivam os jovens e que a tensão, articulação e o antagonismo desses discursos são também elementos (re)configuradores de identidades, percebemos que não é bastante compreender o processo de produção das fantasias, sonhos e desejos que movem esses indivíduos. Percebemos que ainda não demos conta de nosso questionamento e de que é preciso ir um pouco mais além e buscar a compreensão sobre o elemento chave dos efeitos desses movimentos: suas decisões.

O momento/movimento de "decisão" no território da indecidibilidade

Algumas pistas sobre o conceito de indecidibilidade foram trazidas no primeiro capítulo deste trabalho. Nele, ao evocar a teoria de Laclau, tentamos mostrar que a impossibilidade de uma totalidade fechada rompe a conexão entre significante e significado e gera um grande número de significantes flutuantes, alvos de lutas discursivas entre forças políticas rivais que tentam fixar parcialmente esses significantes a configurações particulares. Esse movimento de desconstrução mostra que as grandes possibilidades de conexões entre elementos da estrutura são, em seus próprios termos, indecidíveis. A desconstrução, tal como a indecidibilidade, opera no fundamento do social e faz do poder "um rastro de contingência dentro da estrutura". Como a hegemonia é construída em um terreno marcado pelo antagonismo e pela contradição, as "regras do jogo" são recorrentemente modificadas, dando origem, assim, a um caráter de indecidibilidade. A *decisão* tomada a partir de uma estrutura *indecidível* é contingente com relação a essa estrutura e repressiva em relação às decisões alternativas que não se realizam. Assim, se o sujeito é a distância entre a estrutura indecidível e a decisão, quanto mais a contingência da estrutura for evidenciada, mais se expandirá o campo das decisões não determinadas por ela. (LACLAU, 1993; 2000)

Para Derrida, o indecidível é o "elemento ambivalente sem natureza própria, que não se deixa compreender nas oposições clássicas binárias e é irredutível a qualquer forma de operação lógica ou dialética". O indecidível seria, assim, as falsas

propriedades verbais que não se deixam compreender na oposição filosófica, mas que, ao mesmo tempo, nela estão habitadas. Essas propriedades teriam ainda o poder de resistir a essas oposições e de desconstruí-las. O princípio da discernibilidade se encarrega de tentar distinguir "o falso do verdadeiro", organizando, para isso, uma série aparentemente infinita de pares de opositivos, como vivo/morto, bom/mau, certo/errado. O que Derrida postula como indecidível é justamente esse efeito de "meio" entre os opostos, que conseguiria conter os dois termos ao mesmo tempo, ou seja, um "*meio* mantendo-se entre dois termos". Esses opostos, por sua vez, são *exteriores*, um ao outro, e *desiguais* em termos de algum valor. Essa não igualdade entre os termos é o que tornará um polo mais importante que o outro e irá estabelecer, assim, uma *hierarquia* entre eles. A indecibilidade estará justamente na dificuldade em decidir entre caminhos que se bifurcam, ou, em termos mais derridianos, no limite da *aporia* ("a falta de passagem, o embaraço, a incerteza quanto à solução de um problema"). Os indecidíveis, assim, são o que marcam os limites de um discurso em relação ao outro. A realidade, para Derrida, constitui-se no *rastro* de algo (e não na "coisa em si", que nunca existiu), pois é ele o constitutivo desse *meio* indecidível. Para Derrida, então, "a verdadeira decisão começa quando falta uma escolha prévia, entre os caminhos oferecidos". É no momento em que a decisão parece impossível, quando o sujeito se depara com a bifurcação dos caminhos, que a decisão realmente se faz. A decisão se faz, então, "por meio do outro, do modo como esse outro 'atua' em mim, deixando a marca de seu rastro ou vestígio" (SANTIAGO, 1976, p. 49-50; NASCIMENTO, 2004, p. 15-22).

> La decisión de decidir desde el *aquí* de este lado de aquí no es simplemente una decisión metodológica, ya que ésta decide el método mismo: de que un método es *preferible* y vale más que un no-método. No resulta nada sorprendente ver que esta decisión absoluta, puesto que es una decisión incondicional respecto del lugar y del tener-lugar de la decisión, se invierte convirtiéndose en una no-decisión. No es siquiera, no es todavía o ya no es una decisión, puesto que remite a una prevalencia que se enraíza em aquello que no se decide, la muerte, y deja, por otra parte, in-decididas (*unentschieden)*, por ello mismo, las cuestiones teórico-especulativas que podrían imponerse entonces, esas cuestiones que harían dudar entre la decisión y la no-decisión como entre los dos polos de una alternativa. (Tal vez se podría sacar la conclusión de que la esencia de la decisión, aquello que la convertiría en el objeto de un saber temático o de un discurso teórico, debe permanecer indecidible: para que haya, si es que la hay, decisión.) (DERRIDA, 1998, p. 96)

Dessa forma, percebemos que o que marca a (in)decisão do jovem não é a mera (falta de) resposta à dúvida se ele deve *prolongar* ou *não prolongar*, *interromper* ou *não interromper* sua trajetória escolar. Se trouxermos para essa discussão sobre a indecidibilidade a reflexão que Glynos e Stavrakakis (2008) desenvolvem sobre o desejo, o gozo não estaria na decisão, mas sim no poder de optar, na sensação de autonomia e de uma suposta "liberdade" de fazer escolhas, de preferir. Se o afeto é a medida de minha energia libidinal em relação ao Outro, *minha* decisão nunca será de fato somente *minha*. Serei sim levado a perseguir meu gozo pelas configurações que um território de disputas hegemônicas – constituído pela realidade/rastro do Outro – me apresenta. Mesmo na impossibilidade de colocar-se inquestionavelmente no polo afirmativo das oposições entre sucesso/fracasso, realização/frustração, cidadania/exclusão, nenhum dos jovens simplesmente "decidiu" não estudar ou parar definitivamente de estudar. Pois nenhum decidiu abrir mão de sua fantasia de "ser alguém", segundo o rastro traçado na realidade. Nesse sentido, as mesmas fantasias de sucesso e fracasso que direcionam e fortalecem a identificação dos sujeitos com o imaginário e com os lugares da educação escolar moderna, podem tornar-se vetor de paralisação dos sujeitos e/ou de produção de deslocamentos na configuração dessa realidade educacional.

Vários foram os exemplos até aqui trazidos desse momento/movimento de "decisão" no âmbito do indecidível na fala dos jovens. Para ilustrar nosso argumento, entretanto, escolhemos um sobre o qual ainda não tratamos. Guilherme [GCASC 2] está na faculdade e cursa História. Ele nos contou que seu processo de definição por esse curso foi realizado em diferentes "etapas" e, em todas elas, percebemos a presença de elementos catalisadores e inibidores de seu suposto desejo. Guilherme nos conta que sempre foi considerado um bom aluno e que "gostava de escrever". Sua mãe é desenhista gráfica e foi ela que exerceu sobre ele a primeira influência:

> **Guilherme [GCASC 2]**: eu vivi toda minha vida com ela trabalhando em casa, aí eu vendo aquilo o tempo todo, eu disse "eu gosto disso". Mas é engraçado porque eu queria fazer aquilo, mas não gostava de ficar o tempo todo no computador, sabe? E eu sempre gostei muito de relações com pessoas...

A segunda "inspiração" veio de sua habilidade na escrita e de um suposto apelo de pessoas conhecidas: "eu também queria fazer jornalismo. Inicialmente eu tava na dúvida, aí <u>todo mundo que me conhecia falava</u> 'não, faz jornalismo mesmo, faz jornalismo'. Eu sempre gostei muito de escrever" (Guilherme [GCASC2], *grifo nosso*).

Dominado pelo prazo de inscrição no ENEM, Guilherme foi forçado a fazer sua "decisão". Ainda lhe restaria, entretanto, romper com os apelos de sua mãe: "quando chegou a minha vez eu disse 'quem tem que escolher sou eu. Eu tenho que fazer o que eu gosto e não o que ela gosta'" (Guilherme [GCASC 2]). Hoje, Guilherme se diz muito satisfeito com sua opção por História:

> **Guilherme [GCASC 2]**: quando eu tava no ensino médio, História foi, assim, o que mais despertou a minha consciência crítica, o que mais me despertou a consciência do mundo. ( ) achei interessante isso, porque eu odiava a aula de História, (...) Eu nunca tirava notas boas na escola em História. Sempre fui péssimo. E pra tentar repor essas notas eu assistia muito vídeo-aulas online e pesquisava da minha forma, nos meus livros, do jeito que eu queria. Aí (...) assim, eu me apaixonei por História.

Contada dessa forma, a saga de Guilherme e sua tomada de decisão aparenta ter sido tranquila, linear, com uma ou outra influência externa, mas nada que comprometesse seu futuro como professor de História, não é? Não foi. Não é. *Nunca é*. Pedimos perdão ao leitor se o levamos a uma falsa compreensão dos fatos e já adiantamos, inclusive, que Guilherme hoje aparenta, sim, estar muito satisfeito com sua decisão. De fato, não mentimos. As falas são autênticas, bem como a ordem dos acontecimentos. Por outro lado, deixamos propositadamente de mencionar alguns outros processos que foram marcantes nessa história e que, mesmo não sendo capazes de mudar seu rumo (não é propriamente o efeito o que nos interessa), são passíveis de fazer mudar seu tom, mostrando que toda a decisão leva a marca, de forma mais ou menos relevante e drástica, de um processo de indecidibilidade.

Guilherme diz ter sido realmente um bom aluno no ensino médio, com boa habilidade de expressão escrita. Sua mãe lhe influenciou a querer se tornar desenhista gráfico e outros conhecidos lhe sugeriram a carreira de jornalista. Por outro lado, Gulherme foi aquele jovem que narramos, ainda neste capítulo[34], ter sido transferido de escola particular para pública, ter tido vergonha de usar o uniforme da rede estadual de ensino e de ter rompido vários paradigmas com relação a pessoas de uma classe sócio-econômica supostamente inferior à sua. Não podemos deixar de apontar esses acontecimentos como pontos de subjetivação substanciais e, daí, já começar a redirecionar o olhar sobre um processo de decisão que aparentava ter sido tão ameno.

De outro ponto da entrevista, chamamos a atenção para a influência exercida por sua mãe. Além de inspirar-lhe algum desejo pela função que tão próxima a Guilherme

[34] Vide tópico sobre "juventudes e vulnerabilidade"

ela exercia, ela, aparentemente, representou um ponto de inflexão muito mais significativo do que na "primeira versão" da história:

> **Guilherme [GCASC 2]**: Ela sempre disse assim, "faça o que você quer". Ela sempre deixava o amor dela pelo trabalho dela bem aparente. Mas ela sempre me deixou muito livre. E ela até ficou com raiva, porque quando eu disse que queria fazer licenciatura eu disse a ela com medo. Eu disse, "olha, eu tava pensando em ser professor... mas é só um pensamento..." e ela, "sim, mas o que que tem ser professor?" aí eu, "ah, a senhora não tem problema...?" aí ela, "não, filho, você não quer fazer? Faça!"

Acabamos por observar, também, que aquele aparentemente significativo "rompimento", apresentado anteriormente, não foi tão heroico assim. Mas, se a mãe de Guilherme exerceu essa função de suposta promoção de uma autonomia, podemos observar que ela também acabou por apontar-lhe outros tipos de sentimentos balizadores de sua decisão:

> **Guilherme [GCASC 2]**: Ela falava da faculdade federal e eu imaginava um muro assim enorme, porque ela sempre falava, "você vai ter que estudar muito..." então eu já me coloquei um muro e dizia pra ela, "olha, eu não vou chegar aí. Não crie expectativas, porque eu não vou pra aí. Eu vou tentar alguma outra coisa, porque aí não dá pra chegar". Eu tentava abaixar ela porque ela sempre colocava a Federal como uma coisa extremamente difícil de entrar e falava "seria ótimo se você entrasse aqui". E eu tentava abaixar ela.

Cabe-nos observar que, segundo o depoimento de Guilherme, sua mãe não tem o curso superior de desenhista gráfico, o que nos leva a ponderar do quanto o seu desejo (dela) de entrar para a faculdade não foi transferido para o filho (como observamos no caso de Simone, aqui também exposto). O desejo transferido, entretanto, veio aparentemente acompanhado pelos indícios de uma suposta privação enfrentada por não haver alcançado o ensino superior.

Outro fato que denota um processo muito mais conturbado e "afetado" de tomada de decisão do que o exposto na primeira e incompleta versão da história diz respeito à "pressão" que diz ter sofrido:

> **Guilherme [GCASC 2]**: quando chegou o terceiro ano eu senti que o negócio tinha ficado sério e agora era a coisa decisiva. Eu fiquei extremamente nervoso, pressão por todos os lados, eu me sentia cobrado por todos os lados. Eu tinha que passar. Foi muito ruim. Muita pressão. No ENEM eu acho que só a pressão que as pessoas colocam, mas a pressão que eu mesmo me coloquei. Eu tinha que passar para provar para as pessoas que eu sou alguma coisa, porque se você não passou no ENEM é

> como se você não é bom o bastante para a sociedade. Você não passou, você não é útil.

Não podemos deixar de notar o quanto as duas últimas frases do depoimento de Guilherme corroboram o que já analisamos com relação ao desejo do "ser", enunciado por todos os jovens como prioritário em relação a qualquer outro tipo de aspiração. De volta a esta análise, entretanto, evidenciamos o quanto as próximas falas de Guilherme demostram que o terreno da indecidibilidade é tão largo quanto qualquer outro terreno discursivo. No senso comum, tomar uma decisão pode significar aparentemente o ato de esgotar as demais possibilidades que circundam determinada ação. Percebemos no caso de Guilherme, entretanto, que a decisão tomada foi alvo de várias outras ponderações e necessidades de reafirmações:

> **Guilherme [GCASC 2]**: Todo mundo pra quem eu falava em ser professor me dizia "não, você é louco, você vai fazer licenciatura...". (...) Foi muito difícil porque todo o mundo foi contra mim, menos a minha mãe. Ela disse "se você gosta, vá". Mas todo mundo, pra onde eu ia, dizia "você é louco, você é louco". O cara do pão uma vez me viu com a camisa do pré-vestibular e perguntou o que eu tava fazendo. Quando eu disse, ele "História? Não faça isso não!" Todo mundo. O cara do raspa-raspa na praia, todo mundo. Mesmo assim, eu, "não. Eu quero fazer História".

Mais uma vez, se interrompêssemos aqui a história, estaríamos passando uma visão parcial ao leitor. Aparentaríamos argumentar que as críticas acima haviam sido superadas e poderiam ter, inclusive, surtido um efeito contrário: em um ato de transgressão, Guilherme decidiu desafiar as opiniões negativas e seguir sua carreira rumo a uma futura docência. A história, entretanto, não para por aqui. Antes, reforçamos ao leitor que Guilherme aparenta hoje realmente estar satisfeito com sua decisão pelo curso de História. Por outro lado, as ponderações do indecidível ainda lhe acompanham:

> **Guilherme [GCASC 2]:** Hoje eu tenho uma perspectiva diferente. Se eu hoje fosse tentar o ENEM de novo, eu tentaria com mais calma... é uma prova que tem todo ano, é difícil por causa das questões financeiras, mas, fazer o que, né? Hoje em dia tem PROUNI também. Principalmente eu que era de escola pública, <u>poderia tentar um curso ainda maior</u>, poderia fazer, sei lá, Direito. Pela minha nota, eu poderia ter tentado Direito na Católica, na... em outras universidades particulares, só que pelo PROUNI [*grifo nosso*].

Uma vez que a satisfação ou o gozo pleno, do qual nos falam Glynos e Stavrakakis (2008), seguirá sendo inatingível tão quanto a decisão efetiva de Derrida. Lembramos que a história de Guilherme não para por aí, muito menos foi toda contada. Se há fatos registrados em sua entrevista de uma hora e meia que poderiam render aqui ainda algumas análises sobre seus tantos processos de subjetivação, o que me dirá o leitor de uma inteira história de vida?

Assim como Guilherme, o que dizer da decisão pelo indecidível de Edgar [GCASC 1] não quer parar de estudar, sabe que tem condições de ser aprovado em universidade pública, mas se recusa fazer o ENEM pelo medo do fracasso, que, segundo ele, lhe adoeceria? Enfrentar o indecidível é enfrentar o "outro". É enfrentar as *aporias*. Nessa mesma linha, o que dizer de Simone [GCASC 4], que aparentemente transferiu seu desejo para a realização do filho? Que dizer de Rosa [GCASC 5], que contraditoriamente sonha com o Direito para ajudar aqueles que supostamente lhe depreciam? Estamos aqui falando de "desejos", de "sonhos", de "decisões", de fantasias. De significantes que diariamente vagam pelo imaginário social, suportam discursos, criam e recriam as mais diversas lógicas, afetam subjetivações e deslocam tantas e tantas identidades. Dinâmica contínua. Boa? Ruim? Esse não é o mérito da questão. Por outro lado, é importante lembrar que essa dinâmica é, antes de qualquer coisa, hegemônica. Como tal, representa interesses, ações políticas (tanto da Política, quanto do Politico) e nunca será algo neutro ou isento. Mais que oportuno lembrar, por exemplo, que o atual governo, surgido pós-golpe parlamentar e cujos principais líderes ou foram presos ou respondem na justiça por diversas denúncias de corrupção, tenta implantar uma reforma no ensino médio no país. Dentre os apelos dessa reforma, está o fato de que os jovens poderão "decidir" por algumas das disciplinas que "querem" cursar ou não[35]. Decidir, querer... simples assim.

[35] Fonte: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361

5 SÍNTESES PROVISÓRIAS

A afirmação da juventude como fase de transição parece estar bastante consolidada em nossa configuração de sociedade atual. A construção da categoria "jovem" parece imputar no indivíduo essa necessidade de transição, de transformação, de vir a "ser". É hora de tornar-se consumidor, de ser produtivo e útil, de finalmente responder ao "o que você vai ser quando crescer?". Para uns, hora de andar na prancha e lançar-se ao mar. E essa lógica está muito bem incorporada ao jovem. O jovem, antes de qualquer coisa, "quer" ser. Ele foi *ensinado* a querer ser. O discurso escolar o inculca, o recalca, o disciplina. Ainda cedo, vai configurando-o com identidades próprias desse querer vir a ser. Afinal, conscientemente ou não, eu sou o que me falta. Meu desejo está no Outro. Eu sou o que está no Outro e sou o que esse Outro quer que eu seja. É nessa dança do imaginário de "ser" que o indivíduo se constitui ao ser (das mais variadas formas) tragado por discursos, por lógicas, por medos e fantasias. Se decide é pelo indecidível, pelo que está entre dois opostos, pelo que o Outro lhe leva a querer (o desejo está no Outro...). E é nessa função de "meio" que chega ao jovem o ensino médio. A escola parece cansar de dizer a ele o que ele deve ser. É hora de nominar-se. É o momento de dizer ao Outro o que virá a ser. Se foram os tantos discursos, fantasias e lógicas que constituíram sua identidade e o trouxeram até aqui, não importa! O que importa é *dizer* ao Outro que ele "decidiu" pelo o que Outro sempre quis (ou não) que ele fosse (minha indecisão está no Outro...). É hora de nomear-se. Nomear-se, mas seguir *sendo*. Tornar-se um *significante* não o fará estático na dança das estruturas.

E é nessa suposta "liberdade" por entre as diferentes posições de sujeito que o jovem encontrará outros caminhos em seu processo de subjetivação. O espaço não escolar de ensino é um deles. Se inúmeros discursos e lógicas tentam estabelecer, no âmbito do senso comum, determinadas identidades a serem incorporadas pelo sujeito ("jovem", "estudante", "trabalhador", "cidadão", etc.), a tentativa de nomear as identidades das instituições se dá pelos mesmos caminhos. Assim, se a escola formal é tida como "repressora", o espaço não escolar de educação é "libertador". Se a escola formal representa "o" modelo hegemônico, o espaço não escolar de ensino abriga o propagado ideal de resistência. Se na própria literatura acadêmica ainda encontramos resquícios dessas tentativas de fixações, há de fato muito que ser revisto nesses conceitos. Não digo aqui que a escola formal não represente esse ideal de universalismo social, cuja normatividade atropela as particularidades do sujeito. Não digo tampouco

que essa postura se isente de interesses sociopolíticos contingentes e que conflitos não haja no ambiente escolar. Digo, entretanto, que, a partir de uma análise menos embasada em visões estruturais e consoante com as percepções obtidas em campo, é possível chegar a *aproximações* que deem conta de promover o debate iniciado com as questões propostas para este estudo.

Questionamos, por exemplo, a existência de possíveis pontos de articulação e/ou resistência entre os discursos dos espaços formal e não formal de ensino. Prevendo existência de tensões entre essa dinâmica de interação (articulação/resistência), queríamos saber que possíveis deslocamentos de identidade do sujeito ela traria e que consequências nos perfis dos jovens estudantes ela causaria. Trouxemos, então, amostras dos discursos de cada instituição. Falas de seus representantes, textos autoenunciativos, representações ideológicas institucionais e, principalmente, depoimentos de alguns dos jovens que delas participam. Percebemos, sim, tensões. A escola é imaginariamente representada como um espaço conflitivo e incompleto pelos jovens que, em sua maioria, conseguem expressar que ela "poderia ser melhor". A referência desse lugar melhor: o espaço não formal de ensino. O lugar que acolhe, que trata das diferenças, que permite um contato mais direto com seus modelos de Outro. Os jovens do GCASC aprendem sobre os Direitos Humanos e percebem, na prática, no contato com a violência de suas comunidades, que diferença esse discurso pode fazer em suas vidas. No Centro Bongar – Xambá e nos Cabras de Lampião, a tradição e a arte são itens dignificantes que promovem a autoestima. Quem sofreu *bullying* na escola, quem lidou com precariedades e com desnecessárias ações de disciplina, diz encontrar, no espaço não escolar de ensino, significativo acolhimento e, principalmente, uma das palavras mais encantadas na voz dos entrevistados: "oportunidade". Não por isso, entretanto, a escola é rejeitada. "Poderia ser melhor" pode muito bem se entendida como uma crítica positiva. Os espaços não formais de ensino estudados aqui não rejeitam ou mesmo se opõem à escola. Ao contrário, promovem a escolaridade ao exigir de seus participantes o cumprimento da trajetória escolar. Apoiam os seus métodos quando tornam-se, também, lugares de disciplina e recalque. Os espaços não escolares de ensino disputam, sim, a atenção dos jovens. Ela é necessária para sua manutenção física e ideológica. Pois é esse jovem que incorpora seus discursos, que dará significância a suas ações. É ele que expandirá seus discursos por outros ambientes, inclusive na escola, criando, assim, uma espécie de *adversidade* entre os dois espaços, mas não de inimizade. Ao ser atingida pelo discurso do espaço não escolar, a escola

formal não apenas sente os efeitos de um agonismo capaz de subversão de sua ordem, mas percebe nele resquícios de seu próprio discurso transformado, o que a leva à possibilidade de autorreconstituição. Os jovens, em meio a essa tensão, muito mais articulatória do que opositiva, aparentam estar ainda mais propícios aos disciplinamentos e recalques. Os ideais "libertários", "conscientizantes" e "iluminadores de um pensamento crítico", de que nos falam alguns autores sobre os espaços da educação popular, aparentemente se resumem a uma expressão política mais "democrática" e "ampla" dentro de um modelo social já delineado. O único "coro" percebido, nesse sentido, é o de oposição ao atual governo ascendido pós-golpe parlamentar de 2016. Mesmo assim, não se vê, nos jovens, exemplos de discursos mais inflamados. Sobre esses dois discursos, ainda, observamos o quanto recai o discurso da cultura contemporânea. Seguindo a dinâmica das formações discursivas, esse terceiro discurso também estabelecerá relações (ant)agônicas que subverterão e reconfigurarão esses discursos dos espaços educativos. Mais etéreo, o discurso da cultura contemporânea cria uma espécie de amálgama e forma uma tríade cuja perspectiva é, fundamentalmente, agônica. Esse discurso também gerará tensões e participará de deslocamentos ontológicos entre os jovens. O mais forte aspecto dessa tensão, de acordo com nossa pesquisa, está representado pelas novas possibilidades tecnológicas de expressão e comunicação. *Todos* os espaços escolares dispõem de recursos de comunicação virtual. *Todos* os espaços não escolares de ensino fazem uso de blogs e redes sociais para enunciar seus discursos. *Todos* os jovens estão conectados a esse ambiente virtual que, por sua vez, também os conecta e é capaz de criar articulações entre eles e comunidades que partilham linguagens, posturas, discursos, fantasias e lógicas específicas. Cybercultura. Ambiente de disputas hegemônicas, de subjetivação, de inculcação e de discursos.

Fora dessa tríade discursiva, formada pelos discursos da escola, do espaço não escolar de ensino e da cultura contemporânea, entendemos haver outros fatores de subjetivação que pudessem interferir numa suposta decisão do jovem pelo prolongamento ou não de sua trajetória escolar. A situação sócio-econômica dos jovens, então, vem à tona. De forma espontânea, vários deles narraram experiências de limitações, de perspectivas de mudança e de necessidades a serem cumpridas ainda a longo prazo. A educação, que, nesse sentido, aparece representada por uma lógica de "salvação" para alguns autores da literatura acadêmica, ecoa na voz dos jovens como possibilidade do vir a ser. As "oportunidades", a que nos referimos acima, surgem como

fantasia enunciada quase que de forma unânime. Seu significado, entretanto, é múltiplo, indo desde expectativas de maiores investimentos do governo ("dar mais oportunidades aos jovens") à ampliação de possibilidades de ação ("uma chance de poder mudar, de fazer diferente"). Nesse sentido, tanto o espaço escolar, quanto o não escolar são os ambientes nos quais essa ideia de "oportunidade" se manifesta objetivamente. Os jovens deixam claras suas esperanças de que todo o investimento nas ações educativas de ambos os espaços lhes trarão possibilidades de mudança. Mudanças que, por outro lado, têm um sentido maior no *ser* do que no *ter*. Não se vê, nos jovens entrevistados, aspirações típicas de um cenário capitalista de acumulações e garantias através de posses. Os jovens, em sua maioria, não estão interessados em sair de suas comunidades, que retratam como violenta ou precária. E, quando expressam esse desejo, o fazem muito mais com base na garantia de suas integridades. Não expressam desejos por matérias, mas têm uma profunda preocupação com suas condições de cidadania. Querem ser. A questão levantada quanto a uma possível reconstrução de identidades, a partir da reconfiguração do olhar dos jovens sobre sua situação socioeconômica, então, aproxima-se dessa narrativa. O encontro entre os discursos da escola, do espaço não escolar e da cultura contemporânea aparentam condicionar profundamente o olhar dos jovens e movê-los ao apelo do "ser alguém". Para isso, entretanto, não consideram abrir mão de suas conexões afetivas, com a paisagem e com a cultura de seus lugares de moradia. Em se tratando especificamente dos discursos, vê-se aí grande influência dos espaços não escolares de ensino, que, na maioria de suas ações, tem a representação das tradições e das manifestações culturais neles incluída.

Essa informação traz à luz, inclusive, outra questão, relacionada também ao lugar de origem dos sujeitos e a seus processos de subjetivação. Percebemos, sim, que esse fator se acentua em efeitos quando se trata dos jovens moradores da cidade de Serra Talhada, no sertão pernambucano. Esses jovens acompanham o que antes foi descrito, em relação às ligações afetivas com pessoas e valores de suas comunidades. Se mostram orgulhosos por morarem no mesmo lugar em que nasceu Lampião e, ao participarem da Fundação Cabras de Lampião, cujo foco é a preservação da memória do cangaço, chegam a verbalizar o quanto as ações e discursos dessa instituição colaboram com um sentimento de satisfação e realização de suas expectativas. Sentem que "são" alguém. Por outro lado, ao falarem de suas escolas e de suas comunidades, percebe-se um tom especial de precarização. Em seu imaginário, têm a zona urbana como uma referência de efetividade e de qualidade de vida. Suas escolas não são "tão bem

equipadas", suas comunidades não são "tão bem desenvolvidas" quanto às de Recife. Percebemos aí o quanto de cristalização da imagem sertaneja, tão difundida nas músicas e na literatura de mais de meio século atrás, ainda é capaz de despertar sentimentos de inferioridade ou de "atraso no desenvolvimento" em relação lugar em que vivem. É forte a contradição se imaginarmos o efeito punitivo de sentir orgulho pelo mesmo ambiente que lhe abaixa a autoestima. Outra condição se revela no depoimento desses jovens e diz respeito a uma tensão específica entre os espaços escolar e não escolar de educação. Ambos os espaços apresentam, em seus currículos, referências a Lampião e ao cangaço. Pela fala dos jovens, percebemos que, enquanto no espaço não escolar essa representação aparece disposta em um discurso conciso e mais bem definido, na escola, ele surge de forma mais solta. Como se trata de uma fundação constituída especialmente sobre a filosofia do cangaço e o aprofundamento desse discurso, espera-se, obviamente um nível de especialização maior em suas articulações discursivas. Essa análise, entretanto, apresenta as mesmas nuances do que já foi descrito como tensão entre os discursos. Eles têm uma característica muito mais agônica, articuladora, do que antagônica e oposta. Reconhecemos aqui uma grande deficiência nesta pesquisa, por não havermos captado as informações dos ambientes escolares e de seus currículos formais em si. Entendemos que esse seria um importante objeto de análise comparativa entre os discursos, que permitiria, também, observar a estratégias didáticas que o próprio espaço escolar formal emprega com relação a esse currículo. Afinal, se os jovens retratam em suas falas diferentes posturas dos professores em sala com relação a esse tema, há indícios aí de possíveis ações de resistência ao que está normatizado ou, ainda, de uma possível característica de "elasticidade" do próprio currículo, que deixe qualquer possibilidade de "fechamento" do tema a cargo do docente e de sua turma, ou ainda, por fim, a não existência desse tema no currículo normativo.

Duas questões restam ao fim, ambas relacionadas ao "momento de decisão" dos jovens prolongarem ou atalharem suas trajetórias escolares. Em uma, visamos analisar a influência dos discursos dos espaços não escolares de educação sobre esse momento. Na seguinte, tenta-se perceber os reflexos dos discursos escolar e da cultura contemporânea sobre essa mesma suposta decisão. De fato, esperávamos, no início dessa pesquisa, encontrar um ambiente de maior oposição entre esses discursos. Lembramos que um dos fatores que motivaram o presente estudo surgiu em uma pesquisa anterior, realizada também com estudantes do sertão e da zona urbana do estado, também em fase de conclusão do ensino médio e que também participavam, concomitantemente, de espaços

escolar e não escolar de ensino. Naquela pesquisa, tivemos contato com jovens de posturas totalmente opostas: um via na escola as chances de atingir seus objetivos de vida e o outro, desiludido com o espaço escolar, abandonava o ensino médio ainda incompleto e apostava todas as suas fichas na expressão artística que a instituição não escolar lhe oportunizava. Aquela pesquisa analisava outros contextos e, apesar de considerar os pontos de tensão entre os discursos, não se debruçava sobre a questão da motivação da tomada de decisão a partir dessa tensão e, muito menos sobre o processo de subjetivação por ela causado. No atual cenário, entretanto, encontramos uma configuração bastante peculiar, mas não menos representativa: todos os estudantes entrevistados manifestam o desejo de se manter ou prolongar suas trajetórias escolares. Já tivemos a oportunidade de expor o quanto os discursos dos espaços de educação se articulam e, juntamente com o discurso da cultura contemporânea, formam um ambiente de subjetivação dinâmico, denso, com várias características de aproximação, mesmo mantendo sua heterogeneidade. Percebemos, sim, traços nítidos de um e/ou de outro discurso nas justificativas conscientes dessas supostas decisões, mas percebemos, sobretudo, o quanto elas estão relacionadas e são impulsionadas pelo ideal mítico do "ser alguém". Suas supostas "decisões" expressam muito mais uma perspectiva de *desejo* do que propriamente de *escolha*. Os jovens são capazes de nominar seus cursos. Tanto os que já estão em andamento, quanto aqueles que ainda são aspirados. Nesse terreno da opção por um dentre um repertório, revela-se o que surge por influência da arte, da tradição ou do discurso político tipicamente oriundo dos espaços não escolares de ensino. Aí revelam-se também influências da família, do contexto cultural e da própria escola. Essa nominação de diferentes cursos, em todos os casos, entretanto, dará conta de um significante único, comum (embora multifacetado), referente à fantasia do "ser alguém". Observamos que essa fantasia é perseguida pelos jovens como um ideal, como uma ausência, como algo passível, inclusive, de transferência ao outro. Dois casos são emblemáticos nesse sentido. Um, de um dos jovens que, ao ser aprovado pela universidade federal, teria realizado o sonho da própria mãe de fazer um curso superior. Outro, de uma das próprias jovens entrevistadas, cuja maternidade lhe motiva a transferir seus desejos de prolongamento da carreira escolar para seu filho. Todos os jovens entrevistados expressam, assim, o desejo pelo prolongamento de suas carreiras escolares, pois veem nela e apenas nela a possibilidade de se enquadrarem no imaginário social do "ser alguém". São influenciados por discursos diversos e impulsionados pelo medo de "não serem". Ou, pelo medo de continuarem a ser o que

um imaginário social (o Outro) lhes faz crer que já são. O reconhecimento desse papel da fantasia na constituição subjetiva dos estudantes parece tornar-se, assim, ainda mais importante no momento em que velhas e novas fantasias parecem estar sendo disputadas e (des/re)mobilizadas por novos projetos que envolvem política, economia e educação no país. Mas esse é um tema para ser aprofundado e desenvolvido em estudos futuros.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. **O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro.** In FREITAS, Maria Virgínia (Org.) *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

ANDREOZZI, M.L. **Educação e Subjetividade**. Rev. Educação e Subjetividade, ano 1, n. 1, p. 79-102, 2º sem. 2005

ARENDT, Hannah. **A crise na educação**. In: Entre o passado e o futuro. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 3ª reimpressão da 5ª ed. de 2000. São Paulo: Perspectiva, 2005.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BASTOS, A. **A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon**. Rev. Psicólogo inFormação ano 14, n. 14 - jan./dez. 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-88092010000100010&script=sci_arttext Último acesso em 27/05/16.

BLOJ, Ana. **Educação, cidadania e subjetividade** in: Jornada sobre el derecho a la educación y a la salud hacia la construción del cidadania. Faculdade de psicologia da Universidade Nacional de Rosário, Argentina. 2010. Anais... Rosário, 2010. p. 41 - 49

BOURDIEU, P. **Lições da aula**. São Paulo, SP: Ática, 2001.

_____. **Meditações Pascalinas**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2007.

BRAYNER, F. **A Escola é "Contemporânea"?** Art. IV - Revista de Educação AEC Ano 35 N° 140 Julho/ Setembro 2006. (p. 47 – 56)

_____. **Homens e mulheres de "palavra":** diálogo e educação popular. Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho, 2009 (pp. 207 – 224)

_____. **Educação e República**. Em BARBOSA, FERRAZ (Orgs.) República Brasileira em Debate. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010. Cap. 4, p. 73 – 88.

_____. **O Clichê** - Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 557-572, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Último acesso em 08/01/16.

_____. **"Paulofreireanismo":** instituindo uma teologia laica? 37ª Reunião Nacional da ANPEd – UFSC – Florianópolis, de 04 a 08 de outubro de 2015

BUENFIL-BURGOS, R. **Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político de discurso**. Revista Electrónica Sinéctica, n. 35, 2010, pp. 1-17.

BURITY, J. **Teoria do Discurso e Educação**: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. Revista Teias v. 11 • n. 22 • p. 07-29 • maio/agosto 2010

BURITY; MENDONÇA; LOPES. **A contribuição de Hegemonia e Estratégia Socialista para as Ciências Humanas e Sociais,** in Laclau, Ernesto; Mouffe, Chantal. Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015. P. 7 – 32.

CANÁRIO, R. **A escola**: das promessas às incertezas. Rev. Educação Unisinos, volume 12, número 2, maio • agosto 2008. Disponível em http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5309 (Último acesso em 26/03/2016).

CARVALHO, C.A.; BISPO, D.A.; LIRA, R.O.S, **Estratégias, Disputas e Dinâmicas Territoriais No Quilombo Da Nação Xambá Em Olinda**. GESTÃO.Org Revista Eletrônica de Gestão Organizacional – N. 9. V. 2, p. 385 - 408, mai./ag. 2011. Disponível em http://www.revista.ufpe.br/gestaoorg/index.php/gestao/article/view/395 Acesso em 18/04/17.

CARVALHO, J. S. **A liberdade educa ou a educação liberta?** Uma crítica das pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah Arendt. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 839-851, set./dez. 2010

DAYRELL, J. ; CARRANO, P. **Juventude e ensino médio:** quem é este aluno que chega à escola. Em DAYRELL, J. ; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte, MG :Editora UFMG, 2014.

DERRIDA, Jacques. **Aporias**: morir – esperarse em los "límites de la verdad". Barcelona: Ediciones Paidós Iberica, S.A. y Buenos Aires: Editorial Paidós, 1998

FINK, B. **O sujeito lacaniano**: entre a linguagem e o gozo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998, p. 55 – 107.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. *L'Ordre du discours*, Leçon inaugurale ao Collège de France prononcée le 2 décembre 1970, Éditions Gallimard, Paris, 1971. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. Disponível em http://www.campusbreves.ufpa.br/ARQUIVOS/FACLETRAS/SANDRAJOB/foucault-m-a-ordem-do-discurso.pdf (Último acesso em 26/03/2016).

_____. **História da Sexualidade I**: A vontade de saber. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

GADELHA, S. **Biopolítca, governabilidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michael Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GENTILI, Pablo et al. **Golpe en Brasíl**: genealogía de una farsa. Buenos Aires: CLACSO. Buenos Aires: Fundación Octubre. Buenos Aires: UMET, Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo, 2016. Disponível em http://www.clacso.org.ar/difusion/Golpe_Brasil_genealogia/genealogia.htm (Último acesso em 05/05/2016).

GLYNOS, J.; HOWARTH, D. **Logics of Critical Explanation in Social and Political Theory.** London/New York: Routledge, 2007, p. 1-17.

GLYNOS, J.; STAVRAKAKIS, Y. **Lacan and political subjectivity**: fantasy and enjoyment in psychoanalysis and political theory. In *Subjectivity*: Palgrave Macmillan Ltd, 2008, No. 24 (p. 256–274)

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. **Entrevista Narrativa**. Em BAUER; GASKELL, Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 p. 90 - 113

LACLAU, E. **Discurso**. Publicado en Goodin Robert & Philip Pettit (Ed.). The Blackwell Companion to Contemporary Political Thought, The Australian National University, Philosophy Program, 1993.Traducción de Daniel G. Saur. Revisión de Nidia Buenfil.

_____. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo.** Buenos Aires: Nueva Visión, 2000, p. 19-99

_____. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

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

LACLAU, E; MOUFFE, C. **Más allá de la positividad de lo social**: antagonismo y hegemonía. In: Hegemonía y estrategia socialista. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004, p. 156-246

_____. **Hegemonia e Estratégia Socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LACLAU, E.; ZAC, L. **Minding the Gap**: The Subject of Politics. In LACLAU, E. The Making of Political Identities. London - New York: Verso, 1994, p. 11 – 39.

LOPES, Alice. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LARROSA, J. **Tecnologias do eu e educação**. In: Silva, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

MACEDO, E. **Como a diferença passa do centro à margem nos currículos**: o exemplo dos PCN. Revista *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009

_____. **Currículo, cultura e diferença**. In: LOPES, A; DE ALBA, A. Diálogos curriculares entre Brasil e México**.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2014, p. 83-101.

_____. **Políticas de currículo e diferença**. Conferência proferida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, em 05/05/2017.

MAINGUENEAU, D. **A propósito do ethos**. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Org.). Ethos discursivo. São Paulo: Contexto, 2011 p. 11-30.

_____. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MARTINS, M.S.C **Ethos , Gênero e Questões Idenitárias**. Rev. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada; volume 23, número 1, páginas 27-43. 2007

MARTINS, C.H.S.; CARRANO, P.C.R. **A escola diante das culturas juvenis:** reconhecer para dialogar. Educação, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011 https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2910/1664 (Último acesso em 26/03/2016).

MESQUITA, R. G. M. **Movimentos Sociais e Escola Pública**: uma metodologia para analisar projetos políticos pedagógicos antagonísticos. Revista *Educação e Realidade*, v. 35 n. 2, p. 207 – 227, maio – agosto, 2010

MOUFFE, Chantal. **Por um modelo agonístico de democracia**. Revista de sociologia e política. Curitiba, nº 25: 11-23 NOV. 2005 (p. 11 a 23)

NASCIMENTO, E. **Derrida**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar. 2004

OLIVEIRA, G; OLIVEIRA, A; MESQUITA, R. **A teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em Educação**. Educação e Realidade, Porto Alegre v. 38, n. 4, 2013, p. 1327-1349

PRATA, M. R. S. **A produção da subjetividade e as relações de poder na escola**: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade**.** Revista Brasileira de Educação No 28 Jan /Fev /Mar /Abr 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100009 (Último acesso em 26/03/2016).

RAMOS, Aura Helena et al. **Democracia y conflicto en contextos pluralistas**: entrevista con Chantal Mouffe. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.21, n.2, abr.-jun. 2014, p.749-763.

ROCHA, D. et al. **A entrevista em situação de pesquisa acadêmica**: reflexões numa perspectiva discursiva. Polifonia, v. 8, n. 8, p. 1-19, 2004.

SANTIAGO, S. **Glossário de Derrida**; trabalho realizado pelo Departamento de Letras da PUC/RJ, supervisão geral de Silviano Santiago. Rio de Janeiro, F. Alves, 1976.

SILVEIRA, R.M.H. **A entrevista na pesquisa em educação** – uma arena de significados. Em COSTA, M.V. Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina editora, 2007 p. 120 - 141

SOUTHWELL, M. **Em torno da construção da hegemonia educativa**. In: MENDONÇA, D; PEIXOTO, L. Pós-estruturalismo e teoria do discurso. Porto Alegre: PUCRS, 2008, p. 115-132.

SPOSITO, M.P. **Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola**. REVISTA USP, São Paulo, n.57, p. 210-226, março/maio 2003

STAVRAKAKIS, Y. **Laclau with Lacan**: comments on the relation between discourse theory and Lacanian psychoanalysis. In ZIZEK, S. Jacques Lacan: Critical evaluations in cultural theory. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2002. Vol.III, p. 314 – 337.

STREK, D.R. **Territórios de Resistência e Criatividade:** reflexões sobre os lugares da educação popular. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 185-198, Jan/Abr 2012.

TOSTA, S. P., **Sociabilidades contemporâneas:** juventude, mídia e escola. Rev. Interfacis. v. 1, n. 1, 2015. Disponível em http://facisabhead.no-ip.org/ojs/index.php/interfacis/article/view/9/36

VEIGA-NETO, A. **Algumas raízes da Pedagogia moderna**. In: ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci D. & POLENZ, Tamara (org.). *Pedagogia em conexão*. Canoas: Editora da ULBRA, 2004. p. 65-83.