

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO SOCIAL
MESTRADO EM COMUNICAÇÃO

João Victor Ribeiro Toledo

Juventude e escola no cenário discursivo e midiático: uma aposta no grêmio estudantil e no
recurso à palavra

Juiz de Fora
2024

João Victor Ribeiro Toledo

Juventude e escola no cenário discursivo e midiático: uma aposta no grêmio estudantil e no recurso à palavra

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Comunicação.
Área: Comunicação e Sociedade
Linha de Pesquisa: Mídia e Processos Sociais
Orientador: Prof. Dr. Wedencley Alves Santana

Juiz de Fora
2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca
Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo (a) autor (a)

Ribeiro Toledo, João Victor.

Juventude e escola no cenário discursivo e midiático : Uma
aposta no grêmio estudantil e no recurso à palavra / João Victor
Ribeiro Toledo. -- 2024.

123 p.

Orientador: Wedencley Alves Santana

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz
de Fora, Faculdade de Comunicação Social. Programa de
Pós-Graduação em Comunicação, 2024.

1. escola. 2. psicanálise. 3. juventude. 4. análise do discurso. 5.
grêmio estudantil. I. Alves Santana, Wedencley, orient. II. Título.

João Victor Ribeiro Toledo

Juventude e escola no cenário discursivo e midiático: uma aposta no grêmio estudantil e no recurso à palavra

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Comunicação.
Área: Comunicação e Sociedade
Linha de Pesquisa: Mídia e Processos Sociais

Aprovada em 27 de março de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wedencley Alves Santana -
Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Luiz Ademir de Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Willian Marcel Barberino
Universidade Estadual Paulista

Juiz de Fora, 27/03/2024.



Documento assinado eletronicamente por Luiz Ademir de Oliveira, Usuário Externo, em 27/03/2024, às 20:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Wedencley Alves Santana, Professor(a), em 27/03/2024, às 20:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Willian Marcel Barberino, Usuário Externo, em 17/04/2024, às 15:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador 1765203 e o código CRC B13BCD84.

Às escolas em que estudei e toda
reinvenção de sentidos e criações que
delas aprendi e me formei.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meus pais, Ronildo e Elizeth, pelo investimento em acreditar em minha educação e futuro, sempre me apoiando e dando estímulo para continuar.

Ao meu irmão, Thaynan, que divide comigo a possibilidade de se formar enquanto profissional e pessoa.

Aos meus avós, tios e primos, por todo suporte, aposta e incentivo que nunca faltaram em nossas rodas de conversa e afeto.

Aos amigos da faculdade, da vida, do trabalho e do mestrado, pela parceria, escuta e alívio nas horas mais difíceis.

Aos colegas do SENSUS, pelas diversas construções e debates conjuntos, que tanto fortaleceram meu trabalho de pesquisa e (des)construção.

Ao meu orientador, Weden, que esteve comigo durante todo esse trajeto me fazendo refletir sobre a importância de uma relação amigável e conjunta para a construção de um trabalho.

Aos professores convidados, que aceitaram meu convite de participar e contribuir para esta pesquisa.

Ao PPGCOM, que sempre ofereceu um espaço fértil para pensar a minha formação e consolidar o meu Mestrado.

A todos meus professores das escolas em que passei, que depositaram em mim um olhar de esperança e zelo com o papel da educação para a sociedade.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, em razão da Portaria nº 206 da CAPES, publicada em 04 de setembro de 2018.

*Acabei com tudo
Escapei com vida
Tive as roupas e os
sonhos
Rasgados na minha saída
Mas saí ferido
Sufocando meu gemido
Fui o alvo perfeito
Muitas vezes no peito
atingido...
(Maria Bethânia)*

RESUMO

Advindo de uma aposta de enlace entre a a psicanálise a análise do discurso, o presente estudo busca tecer considerações sobre o sujeito jovem e a escola. Ampliando a noção de educação para além de práticas normativas e curriculares, defende-se uma reflexão da instituição escolar sob a ótica da constituição dos sujeitos para o âmbito social, político e subjetivo, onde o jovem é destacado como personagem principal nessa trama. A dinâmica da midiaticização também será elucidada, buscando interlocuções entre as diversas produções de discursos sobre a juventude e a escolarização. Para contornar os sintomas manifestos pelos jovens na escola, advindos de situações de mal-estar, o grêmio estudantil será defendido como dispositivo crucial para dar voz aos sujeitos e possibilitar endereçamentos e desidentificação. Para tanto, iremos elucidar algumas falas de jovens do grêmio estudantil e educadores em uma escola estadual de Juiz de Fora, a qual foi alvo de uma intervenção em 2017 e outra em 2023. De um modo geral, os enunciados revelam desconfortos dos jovens com padrões de silenciamentos da escola, bem como a evidência de um esvaziamento escolar em voga após a pandemia, o que nos faz refletir sobre sintomas dos sujeitos da história e do desejo.

Palavras-chave: escola, psicanálise, juventude, análise do discurso, grêmio estudantil.

ABSTRACT

Emerging from an intertwining of psychoanalysis and discourse analysis, the present study seeks to weave considerations about the young subject and the school. Expanding the notion of education beyond normative and curricular practices, a reflection on the school institution is advocated from the perspective of subject constitution for the social, political, and subjective realms, where the young person is highlighted as the main character in this plot. The dynamics of mediatization will also be elucidated, seeking dialogues between the various discourses about youth and schooling. To address the symptoms manifested by young people in school, stemming from situations of discomfort, the student council will be advocated as a crucial device to give voice to the subjects and enable addressing and disidentification. To this end, we will elucidate some statements from young people in the student council and educators at a state school in Juiz de Fora, which was the target of an intervention in 2017 and another in 2023. Overall, the utterances reveal discomfort among young people with patterns of silencing in the school, as well as evidence of a school emptiness in vogue after the pandemic, prompting us to reflect on the symptoms of subjects of history and desire.

Keywords: school, psychoanalysis, youth, discourse analysis, student council.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 JUVENTUDE, ESCOLA E MÍDIA.....	15
2.1 O sujeito jovem	16
2.2 A escola.....	22
2.3 Juventude, escola e mediação.....	39
3 ESTUDANTE: SUJEITO DO DISCURSO, SUJEITO DO DESEJO.....	43
3.1 Problematizando a educação.....	43
3.2 O sujeito do discurso.....	53
3.3 Sujeito, discurso e desejo em tempos mediados.....	58
4 PROCESSOS DE DESIDENTIFICAÇÃO: ESCOLA E SUJEITO.....	67
4.1 O esvaziamento.....	68
4.2 O grêmio estudantil.....	83
4.3 Os enunciados.....	90
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	109

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende traçar interlocuções entre a educação, psicanálise, juventude e midiaticização, no argumento de uma escola que se funde através da luta e resistência dos sujeitos educandos. Parte-se da premissa de que os jovens ocupam um lugar de extrema importância na subversão de normas disciplinares e objetificantes que desconsideram o potencial de autonomia e construção de sentidos desses sujeitos, sendo evidenciado na sociedade e, conseqüentemente, nas instituições escolares. Tomada como um método de escuta que opera sob o desejo, a psicanálise pode incidir sobre esse processo e contribuir para uma práxis que considere as vozes e subjetividades dos jovens escolarizados, rompendo com modelos silenciadores e taxativos na educação, onde há constância de uma demanda procedimental, curricular e remediativa que não consegue alcançar as particularidades de cada sujeito e o potencial coletivo do espaço escolar (HOLLANDA & MANNONI, 2013).

O viés midiático e comunicacional será discutido a partir dos discursos que circulam no processo de construção do sujeito jovem. Parte-se de uma consideração de que as juventudes são moldadas pelo discurso da mídia, revelando formas de ser e estar que não podem ser descoladas do aspecto histórico-cultural. Por vezes a juventude acaba sendo diabolizada e nomeada a partir de classificações e padrões que não acessam o real de sua essência, o que produz nomenclaturas rasas e dicotômicas em seu episteme geral. Os jovens são retratados na mídia e nas falas dos pais e professores de forma que estes acreditam ter domínio sobre seus contornos, mas isso não se mostra suficiente (BARBOSA, 2016).

Ademais, a Análise do Discurso (AD) também trará considerações necessárias neste debate. Entendendo que os meios comunicacionais têm efeito sobre a produção de sentido, pensamos em um universo de sentidos das juventudes, onde sujeito e sentido vão se construindo simultaneamente. O sujeito jovem está entre o simbólico e suas produções de sentido e o político, com seu teor ideológico, e por isso constitui-se em um processo de identificação e interpelação. A posição em que ele ocupa permite analisar as projeções imaginárias e a trama discursiva contornada pelo âmbito social, indo além das nomeações simples e taxativas muitas vezes encontradas em estudos e projetos dedicados à juventude (BURITY, PAZ & RIBEIRO, 2014).

A juventude será elucidada no cenário escolar, entendendo ser este um importante local de circulação de significações que incorpora os aspectos midiáticos. Pensar o jovem no contexto escolar implica em considerar que ele está inserido em um local bastante promissor e tensionado, pois exerce sua autonomia e identificação de forma a gerar incômodos e inquietações nas gestões (SOUZA, 2009). Essa relação será explorada neste trabalho, buscando defender a presença dos jovens na escola e o ecoar de suas vozes na participação e mobilização.

Conforme discute Chauí (2016), a escola por vezes é reconhecida como uma instituição que prepara o sujeito para a sociedade, fornecendo recursos acadêmicos demandados para a carreira profissional e alinhados com as demandas civilizatórias vigentes. Com isso, sua função pode servir ao interesse das classes dominantes na prerrogativa de perpetuar pactuações que viabilizam a manutenção da ordem e disciplina social. Quando uma instituição se torna refém dessa postulação, seu potencial transformador e coletivo acaba se esvaindo e gerando desinteresse e esvaziamento.

A educação ultrapassa os vieses mercadológicos e precisa alcançar os âmbitos social, político e subjetivo na medida em que exerce sob o sujeito uma incidência direta nas suas vivências e formação psíquica, introjetando traços da cultura e gerando enredos de trocas interpessoais que possibilitam o laço social. Logo, a escola não pode se limitar a preencher as lacunas curriculares com a única finalidade de formar sujeitos para o mercado de trabalho, mas também trazer para as salas de aula discussões que viabilizem a cidadania, a transformação social, apropriação cultural e recursos que levem em conta o desejo dos sujeitos.

Para tanto, é necessário romper com as prerrogativas disciplinares e rotulantes da educação, reconhecendo o protagonismo dos sujeitos nessa dinâmica e ecoando suas vozes pela via do desejo, buscando produzir saberes e sentidos que localizem seus endereçamentos e tomem a escola como um lugar de construção de possibilidades de endereçamento e criação. Partindo desse argumento, este trabalho localiza no grêmio estudantil uma possibilidade de avanço na inserção e participação dos jovens no contexto da educação.

O grêmio é entendido como uma entidade colegiada que promove a mobilização dos jovens para questões relativas à sua educação e convívio social. Acredita-se em seu potencial para trazer à tona endereçamentos necessários para provocar um reposicionamento escolar, onde a gestão democrática se presentifica nas vozes dos jovens que pensam os problemas e as possibilidades da sua realidade educacional. E mais, o entorno das escolas, sua territorialidade e localização geográfica também podem ser considerados nas deliberações

agremiadas, onde o jovem detém a oportunidade de refletir sobre as interlocuções entre a escola e a comunidade.

O protagonismo juvenil se torna um ponto de debate importante neste trabalho, entendendo que este se revela na possibilidade de escuta aos jovens dentro das escolas. Uma série de sintomas e mal-estares podem estar repetidamente no cotidiano escolar, manifestados por atos e subversões que precisam dar lugar para a palavra, possibilitando contornos e mudanças. Com o grêmio, pretende-se defender a materialização desses espaços e a garantia de acolhimento e deliberação diante dos problemas e questões que aparecem na escola. Acrescenta-se que a escola é um lócus privilegiado de convívio e interação entre os jovens, os quais passam a maior parte do dia inseridos e por isso é necessário dar-se a devida importância.

A juventude, período decisivo no desenvolvimento humano, incorpora os embaraços de uma formação subjetiva que percorre a simbolização do real da cultura pela via da subversão e identificação. Dessa forma, o jovem ocupa uma posição crucial a partir da entrada do discurso pela via transformadora da puberdade, conseguindo se situar na sociedade enquanto sujeito que precisa romper com as suas introyecções precedentes e construir sua própria percepção e opinião das coisas, e portanto, sua localização no mundo. A educação exerce um importante papel nesse processo, ao passo que arranja uma série de significações e transmissões que direcionam o jovem para a cultura, devendo acarretar uma dinâmica de ação que se disponha a ouvir esses sujeitos e estimular o trânsito de discursos que circulam nesse cenário e interferem diretamente no curso do ensino e aprendizagem.

Portanto, o principal objetivo deste trabalho é fazer uma discussão teórica sobre a juventude e a escola no cenário discursivo midiático, buscando entender como estes elementos se conectam e se distanciam. Faz-se uma aposta no grêmio estudantil para pensar essas interlocuções, além de uma defesa do fortalecimento desses espaços. Esta inquietude se inicia no ano de 2017, quando foi desenvolvido um projeto junto do grêmio de uma escola estadual de Juiz de Fora, entendendo a promissora via de acesso aos jovens e seus discursos no dispositivo colegiado. Já em 2023, no final desta pesquisa, o retorno à mesma escola revelou outra situação: a ausência do grêmio e o esvaziamento escolar. Este acontecimento será elucidado ao final deste trabalho, buscando fazer uma crítica sobre a crise escolar e o distanciamento entre os jovens e a escola.

No primeiro capítulo iremos dar enfoque na questão da juventude e da escola. Primeiramente o conceito de juventude será problematizado sob o viés etário, social, político, fisiológico, afetivo e midiático. Entende-se ser necessário ampliar este conceito para que as

suas nuances sejam consideradas, tendo em vista que não é possível falar em juventude, mas sim em juventudes. A depender do contexto histórico-social, o jovem pode trazer algumas características e traços bastante específicos e compartilhados entre os pares, o que nos faz preconizar uma análise voltada para a filtragem de valores e consensos muitas vezes esvaziados de sentido ou pouco próximos da realidade. Daremos mais enfoque nas questões sociais, afetivas e midiáticas, entendendo que estas têm uma interseção importante na medida em que pensam a juventude de modo mais crítico e contextualizado.

Em seguida, a escola também será palco de discussão, entendendo sua constituição histórica e seus aspectos contemporâneos. Faremos um panorama geral da constituição deste locus institucional, buscando entender suas origens e identificar pontos de mudança e pontos de manutenção de uma lógica mercadológica e dominante. Além disso, seu potencial transformador será traçado para defender a primazia de estudos e ações que utilizam desse espaço para pensar as questões da juventude. A psicanálise entra como um recurso de leitura e aporte para as questões que despontam da educação, em principal o mal-estar entre os jovens diante do silenciamento na cena escolar.

Desta forma, o capítulo inicial faz uma tematização geral dos elementos centrais desta análise, caracterizando os elementos juventude e escola e formulando algumas provocações sobre suas relações. As referências abarcam desde a psicanálise, até a análise do discurso e teorias sociais que evocam o papel do jovem na formação escolar e o papel da educação na transformação social e política. Defende-se a ideia de teorizar sobre a associação destes elementos na tentativa de localizar no sujeito jovem a possibilidade de transformação institucional educativa, na medida em que sua linguagem impulsiona mudanças e denuncia discrepâncias no âmbito educacional e entre pares. A midiática também é revelada no fim do primeiro capítulo, compreendida enquanto processo decisório para se pensar as formulações sobre o discurso da juventude e o discurso da escola.

No segundo capítulo, a psicanálise e a análise do discurso são escolhidos como recursos para olhar a relação juventude-escola. Um trajeto teórico-conceitual será traçado na medida em que estes dois recursos estarão relacionados. Sabe-se que a análise do discurso aproxima-se da psicanálise na forma como utiliza dos aspectos inconscientes para pensar a formulações de sentido para os sujeitos. Dessa forma, os operadores discursivos propagam ideais que podem ser vistos à luz das duas metodologias. O estudante será apontado como sujeito do discurso e do desejo, fazendo-se uma problematização da educação sob o olhar psicanalítico e discursivo. Por fim, sujeito, discurso e desejo são interpolados em uma análise

sobre os tempos mediatizados e são feitas inferências sobre como estes elementos se conectam e produzem sentidos e efeitos.

Por fim, no terceiro capítulo, será feita uma reflexão sobre a questão do esvaziamento escolar e a proposta do grêmio estudantil. O esvaziamento foi identificado no momento de retorno à escola, seis anos depois do projeto com o grêmio, e gera uma preocupação com a forma como as instituições escolares vem lidando com os efeitos da pandemia. Porém, nota-se que não somente a crise sanitária tem função neste cálculo, já que antes mesmo de 2020 é possível notar uma certa decadência dos espaços de convívio e educação, onde os jovens demonstram desinteresse com a forma de se produzir e ensinar, como evidenciado nos enunciados das falas dos jovens do grêmio.

À vista disso, defende-se a apropriação dos conhecimentos da psicanálise, enquanto método que incide sobre o sujeito e suas formações inconscientes, nos espaços escolares, acreditando que essa leitura pode contribuir para uma práxis profissional que revele os entraves do jovem e seu potencial criativo e desejante de produzir saberes e saídas para seus conflitos. Ademais, a análise do discurso também é elucidada como aporte teórico para se pensar as produções de sentido para a escola e a forma-sujeitos-jovens, os quais estarão sempre em intermédio com os entraves midiáticos. Nossa prerrogativa por fim é demonstrar, através das falas dos jovens e dos educadores, a importância dos espaços colegiados que ecoam as vozes dos sujeitos escolarizados, possibilitando sua reverberação coletiva e reposicionamento da instituição escolar mediante o exercício da cidadania e da politização. Ainda que as escolas tenham se esvaziado de sujeitos e sentidos, é nela que continua a residir uma aposta no futuro promissor dos jovens.

2. JUVENTUDE, ESCOLA E MÍDIA

As interseções entre juventude, escola e cenário discursivo midiático se dão na medida em que pensamos o sujeito jovem para além dos seus aspectos etário e fisiológico. Abarcar o contexto sociocultural da juventude pode nos fazer atentar para o meio em que ele está inserido e a forma como se localiza no discurso da mídia e da cultura, ganhando significantes como “rebelde”, “complicado”, “frágil”, “inconsequente” e “aquele que pouco sabe”. Todavia, é na escola que ele mais recebe nomeações a partir da forma como se comporta e se insere nas normativas educacionais e disciplinares impostas, podendo responder de forma a compactuar com elas ou revelar sintomas e mal-estares que extrapolam os muros institucionais. Neste simples processo de adesão e resistência dos jovens ao nomeado, ao classificado e apropriado discursivo-ideologicamente é que podemos observar fenômenos de produção de sentido interessantes em nosso percurso de pesquisa.

Acredita-se que o sujeito jovem representa um importante instante de subversão e reinvenção das prerrogativas antes instauradas na sociedade, estando no marco de um período transitório que alcança a possibilidade de maturação para o dizer de si e dizer das coisas. Neste intervalo, e abarcando o jogo de poderes entrelaçados em cenários discursivos midiáticos, o jovem pode começar a questionar o seu meio e a sua própria identificação para fazer valer a sua palavra, o seu gesto e a sua mobilização. A nosso ver, a escola deveria proporcionar uma oportunidade valiosa para aqueles que não desejam se submeter às normas neutralizantes da sua identidade e com isso descobrirem a iniciativa do coletivo para a busca de diferenciação e mudança. Mas é isso que acontece?

Numa sociedade em que os processos comunicacionais se tornaram quase que plenamente midiáticos, a presente pesquisa não pode prescindir de, ao discutir a relação entre juventude e escola, atentar para o modo como a inserção de jovens num mundo absolutamente perpassado por redes e meios tradicionais, acaba por produzir outros cenários discursivos, operar deslocamentos de memória, estabelecer novas formas de subjetivação/identificação e redimensionar as relações de poder, em que eles estão integrado.

Portanto, a pesquisa acabou por caminhar por uma tripla articulação, em que juventude, escola e midiática são vistas sob suas relações intrínsecas. Para compreender este processo, partimos de uma perspectiva multidisciplinar, em que entram em jogo a Psicanálise, no que ela pode nos informar sobre os modos como os sujeitos lidam com o mal-estar da cultura, implicando demandas, desejos e processos de identificação, teorias

sociais e da Comunicação, porque são elas que nos auxiliam a compreender transformações sociais e processos globais de midiatização e a Análise de Discurso, a teoria geral dos processos discursivos desenvolvida por Pêcheux, na França, e Orlandi, no Brasil, dada a centralidade da linguagem e do simbólico em nossa pesquisa.

Neste capítulo, discutiremos juventude, escola e questões de midiatização, a partir de autores e modos de olhar que acabem por nos oferecer uma tematização ampla, de viés sócio-histórico, de como estes trinômio pode nos fazer pensar um fenômeno que vem nos incomodando há algum tempo, que é o processo de esvaziamento da mobilização estudantil, o que remete, talvez a um processo mais amplo de desidentificação com a escola. Nossa proposta de intervenção crítica vem no capítulo seguinte, em que tentamos demonstrar a relevância de uma abordagem que associe a Psicanálise e a Análise de Discurso para compreender aqueles fenômenos, sempre levando em consideração a realidade de uma sociedade, e por conseguinte, uma juventude fortemente midiatizada.

Num primeiro momento, tentamos entrelaçar conceitos e filtrar diferenças entre abordagens que fazem pensar o sujeito jovem inserido na cultura e correspondente de um discurso que contorna seus corpos. Em seguida, a escola será escolhida como palco principal para debruçar o olhar sobre a formatação das lógicas educativas e coercitivas e seu impacto na formação do aluno jovem que nela está inserido. Busca-se, por fim, iniciar uma discussão sobre os entremeios do jovem estudante e testemunho da mídia, podendo coadjuvar com suas premissas ou protagonizar em suas reverberações, as quais serão tratadas mais à frente.

2.1 O sujeito jovem

Caracterizar a juventude implica em considerar suas formulações a partir dos fatores etário, social, político, fisiológico, afetivo e midiatizado. Margulis e Ariovich (1996) alertam sobre a necessidade de se conceber o sujeito jovem como aquele para além da categoria da idade, do intermediário e da transição para a vida adulta. Martin-Barbero (2008) acrescenta que a condição juvenil precisa ser revisada de modo a localizar a primazia da cultura em sua constituição. Sublinha-se, portanto, o caráter da juventude como um sintoma social, o qual se manifesta na latência do ato jovem como aquele que responde às exigências do poder simbólico, mas que também se rebela diante dele (KEHL, 2007).

Naquilo que compete ao caráter etário, a juventude pode percorrer uma determinada razão de tempo em que o sujeito se situa na margem do envelhecer. Essa ideia de progressão faz referência em Saggese (2021), que coloca o significante da passagem em evidência ao transcorrer sobre a temporalidade do adolescer em comparação com o adoecer. Esse dilema se faz presente na comum alusão de que o sujeito caminha pela travessia de uma dicotomia entre o tempo e a finitude.

Por também ser social, a noção de juventude adquire um aspecto dimensional que se faz pelo laço social e a dinâmica da coletividade. Cunha (2013) diz que é incorreto falar em juventude, quando o apropriado seria falar em *juventudes*. Seu argumento parte do pressuposto de que “juventude” deve ser entendida como uma categoria social que expressa os limites de uma cultura, percorrendo o arco histórico de uma sociedade. Em referência a Groppo (2000), ela percebe os sujeitos jovens como estando entre a representação sócio-histórica e situacional e na condição de interlocutores do processo político e de participação pela via da percepção de mundo e existência.

Bock (2007) também faz alguns apontamentos sobre o caráter social da juventude, reverberando sobre as suas repercussões na subjetividade e na cultura. Sua leitura de livros destinados a pais e educadores demonstra a forte marca da remediação na juventude, oriunda de um processo de naturalização dos corpos e estabelecimento de regulagens e exigências mercadológicas.

Associado ao estudo de Batista (2021), é possível perceber um projeto de institucionalização da juventude que passa pela rotulação, diagnóstico e padronização de técnicas a produzir o jovem saudável, aquele que se adapta e se adequa ao sistema. Por conseguinte, práticas diversas são formuladas no sentido de circunscrever a juventude no campo da naturalização, da homogeneidade, afastando-se do olhar pelo social e pela história. O coeficiente político da juventude é elaborado por Augusto (2008) ao destacar a participação cívica dos jovens e seu potencial revolucionário e subversivo. Sua escrita caminha na direção de assinalar os embates entre a desinstitucionalização e a individuação, sugerindo uma necessidade de coletivização do aspecto juvenil e sua potência em se fazer pela vinculação da identidade e representação.

Adicionado a isso, Castro (2008) fala sobre a responsabilização possível do sujeito jovem em se atentar para a dinâmica politizada da sociedade e sua entrada nas discussões e deliberações de modo a não aceitar o silenciamento e de fazer ecoar as vozes e os endereçamentos.

Quanto ao fator fisiológico, a juventude pode se situar no acontecimento da puberdade e dos impasses no corpo em transformação. A vivência das mudanças corporais é tão importante na juventude que precisa ser entendida como um período de conflitos entre o sujeito, seu organismo e a sociedade. Todo o arranjo de hormônios e afetos que circundam esse instante faz com que o jovem esteja no trânsito de uma passagem ao aprontar-se, ao se ver em movimento e encarando os limites de um corpo em desenvolvimento, em maturação (DE ALMEIDA & FERNANDES, 2020).

No que tange ao aspecto afetivo, é possível pensar a juventude a partir da leitura da psicanálise e seu teor subjetivo e desejante. O adolescente tem o incessante trabalho de transformar aquilo que recebe enquanto herança simbólica em algo de sua apropriação singular, embora sempre atravessado por traços do Real que transcende e excede na emergência do desejo pela desalienação das demandas do Outro (LACAN, 1964). A tensão gerada entre a alienação e a separação é central na juventude, onde o sujeito precisa se encontrar e confrontar para se separar numa constante reluta à objetificação e busca pelo assassinato do pai ¹(FREUD, 1915).

Lacan (1954) ainda faz referência ao real² da puberdade como um desencontro das identificações na perspectiva do falo, enquanto significante do desejo do outro. Dessa forma, ao entrar na adolescência, falta ao sujeito artifícios simbólicos para lidar com o real demarcado em seu corpo, fazendo-o buscar acesso pela via do imaginário. Não obstante, Lacan pondera, em *A Significação do Falo* (1958), que não existe imagem do falo, ou seja, esse traço de desejo do outro é impossível de ser representado e materializado. Portanto, esse arranjo pode trazer consigo uma série de angústias e passagens ao ato características da juventude, já que o sujeito jovem fica às voltas daquilo que não consegue simbolizar na relação com o outro, e suas expectativas sempre ultrapassam a exigência de identificar algo de uma certeza, o que gera mal-estar.

Viola (2017) ainda aponta a maturação do objeto *a*³ localizada na adolescência e em consonância com as primeiras assimilações do sujeito sobre a inerência da falta. O fato dessa percepção começar na adolescência, nos faz pensar sobre a relevância que esse instante tem para a vida dos sujeitos e como é preciso se atentar para ações que evoquem o potencial criativo e expressivo dos jovens. A autora indica a educação como um lócus nuclear na abordagem dessa transição, dizendo sobre pensar uma escola que dê lugar aos

¹ metáfora freudiana que consiste na morte do primeiro objeto de identificação, aquele que é todo poderoso e que resulta em um processo de culpa e pactuação social.

² aquilo que é impossível de ser simbolizado e que retorna sempre ao mesmo lugar.

³ objeto causa do desejo, aquilo que falta, que não tem imagem especular, não tem alteridade.

endereçamentos dos jovens em relação à cultura e a si mesmos.

Para tanto, Coimbra, Bocco e Nascimento (2005) subvertem o conceito de juventude no sentido de adotá-lo como um fenômeno cultural para além da lógica desenvolvimentista. Supondo que o sujeito é atravessado por múltiplas lógicas discursivas e de poder, as autoras apostam no caráter do devir (DELEUZE & PARNET, 1998) de não adotar uma fórmula estanque para pensar esses sujeitos, mas seu dinamismo em constante construção e desordem. Assim, pensar a juventude implica em considerar seu movimento ao longo da história e a não constatação de um modelo único, de uma unidade que feche um conceito ou norma da juventude.

Dayrell (2000) sinaliza que a juventude abrange as intercorrências da ambiguidade, da tensão, do limite e da mobilização. Sua proposta é pensar o jovem enquanto aquele que está a experimentar o alcance da palavra como um ato político, e, portanto, social. Nessa direção, a juventude precisa ser pensada em conjunto com as produções coletivas e midiáticas inerentes à sociedade.

Além disso, a linguagem, enquanto um sistema da diferença, está em jogo com as identidades formadas na juventude e seus impasses de se consolidar e legitimar uma vida adulta. Hall (2021) discorre sobre a fragmentação da identidade, concebendo-a pelas vias da política e dos regimes de gozo e poder, bem como na proliferação gerada pela globalização. Desse modo, em paralelo com Silva (2000), o jovem pode ser percebido como aquele que está entre a identidade e a diferença, o local e o global, e que emerge nessa situação de intermédio, nesse xadrez de dúvidas e incertezas quanto ao seu lugar no mundo por meio do processo de diferenciação.

Lacerda (2009) realiza alguns apontamentos sobre as relações entre a juventude, a mídia e a subjetividade. Sua tese problematiza os discursos produzidos e postos em circulação sobre o processo de subjetivação presente na vivência juvenil e disseminados pela mídia em modos de ser, agir e narrar a juventude. A hipótese de inferência de uma “diabolização” das juventudes é evidenciada como um quadro linguístico de fixação de um identitário presente na fala de pais, professores e alunos. Sua proposta está na criação de espaços coletivos nas instituições onde os significantes possam ser esvaziados de sentidos e produzir saberes outros para o jovem contemporâneo e o acesso à cultura através dos recursos audiovisuais feitos no ambiente escolar.

Ademais, Fischer (2008) trata das relações entre memória, mídia e juventude, no sentido de atribuir aos jovens o potencial de resgate simbólico por meio dos fluxos

comunicacionais e da interatividade nas redes sociais. A problematização gerada por essa relação pode suscitar a alteridade da experiência cotidiana operando processos de elaboração e construção de modos de existência específicos e pela via da diferença. Construir o outro pela cultura também é sugestivo em Tosta (2010), a qual considera a potência das sociabilidades produzidas no ambiente escolar que pretende ter acesso à mídia para promover discussões entre os jovens. A formação de entidades colegiadas pode subsidiar essa proposta.

McLuhan (1995) já dizia sobre a forma como os meios de comunicação se transformam em extensões do sujeito, afetando na vida física e mental. Seu argumento visa destacar a influência da mídia nas formações subjetivas e políticas que estão entre o sujeito e o outro, formando sua experiência de estar no mundo e desencadeando modelos e fórmulas que ditam regras e imposições.

Há uma longa tradição de estudos em comunicação, que não cabe aqui, sintetizar, que consideram o lugar dos meios de comunicação na constituição de subjetividades: das teorias críticas aos estudos culturais, das teorias cognitivas à tese dos meios e a contraparte das mediações.

Do ponto de vista discursivo, qualquer mudança nos regimes simbólicos, nos meios de circulação e nos modos de formulação dos discursos, o que os meios de comunicação e as redes contemporaneamente acabam por conduzir têm efeitos sobre a constituição dos sentidos, incluindo de “sentidos de juventude”. Como afirma Orlandi, sujeito e sentido se constituem simultaneamente (ORLANDI, 1999). Os jovens não escapam dessa prerrogativa, e por vezes são um público amplamente afetado, pois estão no instante da constituição psíquica e envoltos em enredamentos comunicacionais dispostos na dinâmica digital e relacional.

Para Baccega (2002), a mídia se alimenta das linguagens juvenis e expressam esboços da cultura contemporânea que formalizam sensibilidades, hábitos, atitudes e valores entre os jovens. Logo, a mídia participa de forma singular na constituição de subjetividades com a produção de saberes, imagens e significações que formulam modos de ser e estar na cultura. No que diz respeito aos jovens, sua ocupação diária dos espaços da televisão, do computador e internet gerando uma espécie de “amor à conectividade” acompanhado do instigante modo de ver a si mesmo como alguém que passa e que some no tempo, em uma velocidade incontrolável (SCHWERTHER & FISCHER, 2012).

Partindo do pressuposto de que a juventude marca a entrada no simbólico pela dita

maturação do objeto *a*, é possível trabalhar com a perspectiva de que a linguagem constitui os sujeitos e dá lugar para suas expressões e enlacs. Compreende-se a existência de um poder simbólico que age de maneira velada e produz um monopólio do saber que coloca em cena as tensões entre campos, endereçamentos e convocações. A detenção desse saber pode ser acessada pelos jovens que não se bastam pela censura da ausência e afrontam a dinâmica societária, entendendo que são produtores na mesma medida que sofrem os efeitos desse poder (BOURDIEU, 1989).

A perspectiva sócio-interacional também pode contribuir com nossa percepção da juventude. Nesta perspectiva, a representação pode ser encarada na juventude como uma teatralização da cena internacional, um anseio pela constituição do eu a partir de uma impressão a causar no outro. A herança tradicional é recuperada da criação de modos de ser, viver e se portar são disseminados nos códigos comunicacionais e na fala juvenil. O compartilhamento é realizado de maneira intensa na juventude e pode indicar a recuperação e criação de um eu que está posto na vida cotidiana e se constitui através das trocas que estabelece com o outro, formando pactuações comunicacionais pela emissão de códigos e aceção de fatores a serem internalizados (GOFFMAN, 2002).

Um autor mais próximo de nosso percurso, Foucault (1979), considera a articulação entre saber e o poder como inerentes ao processo de sujeição e que pode se tornar evidente na juventude. Concebendo a verdade como um dispositivo político, ele chama a atenção para o controle e disciplina dos corpos, que busca a docilização, o apagamento e a coerção.

A transmissão de saberes é insistente e se refaz na convenção coletiva, tendo grande entrada pela institucionalização. Isso indica pela importância das configurações discursivas que são denominadores importantes na equação entre a realidade objetiva e subjetiva. Os jovens, por estarem no entre-discurso, são atingidos por esse fenômeno de modo incisivo, seja no cenário familiar, no mercado de trabalho ou no espaço escolar (BERGER & LUCKMANN, 2004).

Todos estes autores nos ajudam, cada um em sua filiação teórica, a pensar a constituição da juventude para além de uma percepção subjetiva. É preciso levar em consideração sua constituição sócio-histórica, já que estão inseridos em um determinado contexto e constituem-se através dele suas formas de ser, estar e se identificar. Ademais, podemos perceber o jovem como ponto nuclear da apropriação de sentidos e interiorização, tendo em vista seu instante de localização no meio social e a possibilidade de poder

começar a dizer de suas inquietudes e formular seus sentidos e desejos.

2.2 A escola

A palavra “educar” vem do latim *educare*, que significa criar, cuidar, alimentar, formar, instruir e adestrar. Em francês, os alunos são chamados de *élèves*, derivado da expressão “*élever des animaux*”, fazendo alusão a um processo de desanimalização que coincide com o significante de adestramento apontado anteriormente. A partir do século XVII, na língua castelhana, educar adquire um caráter menos limitado e material que seu sinônimo originário “criar”, passando a incorporar as noções de moldar, esculpir e escrever, em acepção poética de possibilitar a condição existencial do sujeito (MACHADO, 1977).

Em sua obra *Maquinaria Escolar* (1992), Varela e Alvarez-Uria contam a história do surgimento da instituição escolar na Espanha, sendo recente e cujas bases administrativas e legislativas compreendem pouco mais do que um século de existência. Utilizamos esta obra por entender se aproximar bastante da forma como a escola se consolidou no Brasil. O formato de uma socialização privilegiada e de passagem obrigatória para crianças de classes populares começa na escola primária, enquanto que a escola pública, gratuita e obrigatória foi instituída por Romanones no princípio do século XX, convertendo os professores em funcionários do Estado e adotando medidas concretas para efetivar a aplicação da regulamentação que proibia o trabalho infantil antes dos dez anos.

Os autores pontuam que a composição da escola acompanha o processo de consolidação da criança enquanto sujeito social. A configuração dos estados administrativos modernos fez com que a Igreja intensificasse táticas de conservação da ortodoxia e moralismo, tendo a criança como alvo principal de assimilação por meio da educação e formando objetos de inculcação devido sua fragilidade biológica e psíquica. Os colégios jesuítas para as classes privilegiadas, e as instituições de caridade para as classes pobres, ambos promovendo proteção paternal e doutrinária, domesticando sujeitos para a manutenção do discurso dominante e silenciador.

As escolas surgem anexas às igrejas, contando com cônegos para instruir o baixo clero e converter os jovens menores de 12 anos, sem separação por idade, mas por nível de instrução, tendo como parâmetro o conhecimento do latim. Com o tempo, essas instituições começaram a se organizar pela faixa etária, separando os menores dos maiores por razões morais e de disciplina; e a criadagem que acompanhava as crianças eram acusada de armar suas

maldades, fazendo ainda mais esforço para a missão de salvá-las dos perigos mundanos por meio da educação.

A juventude, por sua vez, era alvo de programas missionários da fé e do bom costume, os quais se concentravam em internatos marcados pelo enclausuramento e distanciamento obrigatório. A marca de uma tutela individualizante se fazia pela via da família e da escola, na imposição de uma linguagem casta e proibições diversas, acompanhadas de controle e vigilância intensos e opressores. Esses sujeitos eram moldados para perpetuar os privilégios de classe e religiosos, acreditando ser uma medida de contenção de periculosidades e mal-estares caso estivessem no exercício de sua liberdade, além de retirar da responsabilidade e esforço dos pais para que assim os fizessem adultos com integridade e obediência (CONCEIÇÃO, 2012).

A emergência da família moderna faz com que as escolas apliquem práticas que se diferem para as crianças ricas e as crianças pobres. O acesso aos materiais escolares e até mesmo a conteúdos didáticos específicos é feito como parte de um programa político de dominação, onde assegura-se que as crianças ricas estejam em preparação para governar no futuro e as crianças pobres se contentam com espaços de correção da miséria e controle social. Assim, ambos se submetem ao modelo dominante escolar, mas com intenções que se separam pela demarcação social e econômica vigente.

Aos poucos, como dizem os autores, a escola vai assumindo o lugar de aprendizado, fazendo com que as crianças não precisassem mais ficar no meio dos adultos para se educarem, retirando, portanto, a possibilidade de uma aprendizagem direta e acompanhada pelo contato. Assim como os loucos, os pobres e as prostitutas, as crianças foram enclausuradas e mantidas à distância por meio dos colégios e na defesa de um modelo de escolarização. O modelo de espaço fechado, de convento, se funda na intenção de formar personalidades para o viés moralista, na regulamentação e ordenação minuciosa de todas as manifestações de vida, como uma maquinaria de constituição de sujeitos submissos à autoridade.

O adestramento para os ofícios, a moralização e a fabricação de súditos virtuosos são os pilares da política de escolarização para os pobres. Substitui-se a caridade pela ética de rentabilização do trabalho e manutenção da ordem social, a educação se dá pela imagem do mestre e do discípulo. As escolas ensinam formas concretas de transmissão de conhecimentos e modelos de comportamentos que vão se ajustando para o aparecimento da pedagogia e suas especialidades (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992).

O Estado só espera que o professor se estabeleça pela alfabetização de uma língua nacional por meio da leitura, escrita e cálculo para cumprimento da cidadania e formação para o mercado, bem como a ideia de pátria e unidade através da geografia e história. O objetivo não é facilitar o acesso à cultura, mas inculcar estereótipos e valores de imposição de hábitos de limpeza, regularidade, obediência, respeito, trabalho e diligência. O professor não transmite um saber que ele detém, mas uma moral que até ele mesmo precisa alcançar.

A partir do século XX os dispositivos escolares buscam tutelar o operário e convertê-lo para um produtor de honra, neutralizando a luta social que coloca em risco a estabilidade política. A obrigatoriedade escolar se promulga pela noção de que o sujeito precisa ser educado, cuidado e protegido para se obter os máximos benefícios econômico e social adiante. Não é uma educação para ensiná-lo a mandar, mas a obedecer, prevenindo rebeliões e fazendo-se por meio de táticas de coerção e apaziguamento de questões individuais e coletivas. O professor está acima da ignorância dos seus alunos e, conseqüentemente, distante do que é legítimo de suas famílias e vivências comunitárias (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992).

Para as crianças, a escola não tem nenhuma conexão com seu contexto familiar e social, pelo contrário, está em oposição. Toda uma roteirização de como falar, como se sentar, como mover se instaura de modo verticalizado e imposto. A ordem e a regra são impostas tanto para os alunos quanto para suas famílias, ao passo que se discursa sobre a valorização do tempo e renúncia de hábitos e rotinas para manter a disciplina e o trabalho. A Escola Normal surge como lócus dessa concepção, dando ainda mais autoridade e cientificidade ao professor, que agora é funcionário público e representante do Estado (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992).

O professor assume uma autoridade de regência de pensamentos, palavras e ações, precisando romper com laços de companheirismo, solidariedade e amizade como aqueles disfarces da caridade dos conventos. A competitividade e a comparação tomam espaço e seus efeitos provocam separações e segregações importantes dentro das escolas, fazendo emergir métodos de individualização e dissuasão contra tentativas de contestação e indisciplina. A própria invenção da carteira em frente a cadeira demarca uma distância física entre o sujeito e o grupo, evitando a indisciplina e promovendo ainda mais isolamento e imobilidade corporal. A psicopedagogia se fortalece na prerrogativa de assegurar uma colonização em massa que faz nos espaços escolares até os dias atuais, como apontam os autores:

“Não se trata, pois, de uma simples reprodução, mas, ao invés disso, de uma autêntica invenção da burguesia para "civilizar" os filhos dos trabalhadores. Tal violência, que não é exclusivamente simbólica, assenta-se num pretendido direito: o direito de todos à educação.” (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992).

A própria Revolução Industrial impôs a necessidade de letramento e cálculo para os trabalhadores em uma perspectiva de mão de obra qualificada, ao passo que a burguesia iniciou um processo de socialização e educação da massa trabalhadora dos grandes centros urbanos, em uma normativa de disciplinamento. Mais uma vez discute-se a formação das escolas com as funções de inculcar valores, hábitos e normas de uma ideologia burguesa, pretendendo mostrar a cada um o seu devido lugar a ocupar de acordo com sua origem de classe.

Schmidt (1989, p. 12) escreve:

[A] escola é uma instituição social, historicamente considerada, inserida numa certa realidade na qual sofre e exerce influência. Não é uma instituição neutra perante a realidade social. Deve-se organizar o ensino, de forma a considerar o papel de cada indivíduo e de cada grupo organizado dentro da sociedade. Sua função, portanto, é preparar o indivíduo proporcionando-lhe o desenvolvimento de certas competências exigidas pela vida social. É também dar-lhe uma compreensão da cultura e uma ‘visão de mundo’ e prepará-lo para [a] cidadania. [...] Assim, a educação escolar é caracterizada por ser uma atividade sistemática, intencional e organizada – organizada no que diz respeito aos conteúdos, e sistemática no que se relaciona aos métodos que utiliza.

A escola, portanto, não tem um papel neutro, mas intencional, ideológica e politicamente construído e reproduzido de acordo com os interesses da sociedade. Tardif e Lessard (2005, p. 55), por exemplo, tomam a escola como “um espaço sócio-organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações, mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e

reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações”. As contradições se misturam com as formalidades, indicando movimentos de aceitação e negação, de flexibilidade e estabilidade, já que é feita por sujeitos e incorporada dentro de uma norma social vigente.

Cândido (1973, p. 107) afirma que a escola tem uma amplitude nas relações ordenadas conscientemente e também aquelas que derivam da própria existência enquanto grupo social, indo além daquilo que está estabelecido e podendo envolver dinâmicas próprias de cada lócus em que se concentra. Porém, sua interface com os discursos sociais sempre será percebida tendo em vista sua legitimidade perante o Estado e sua formatação mais ou menos padronizada em seguimento das leis e normas que lhe regem. Uma certa autonomia docente faz com que marcas de resistência, releitura e adaptações sejam consideradas pelo autor.

Alarcão (2003) argumenta que a escola é uma instância educativa específica, dentre outras existentes. Designa o espaço escolar como *meso* por entender que ele está no meio, entre a sociedade (educadora) e a geração que precisa aprender para estar inserida em tal sociedade. Todavia, não se trata de uma visão fragmentária sobre a escola (até porque a relação entre os níveis macrossocial e micropessoal é afirmada), mas do reconhecimento da singularidade organizacional e funcional da instituição. A ideia de comunidade social organizada implica também no reconhecimento da especificidade e da dinâmica própria da dimensão entre os meios.

Forquin (1993, p. 167), por sua vez, também discorre sobre a dimensão simbólica presente na ideia de escola ao defini-la como um “[...] mundo social, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”. Afirma-se aí a existência de uma rede simbólica que não é dada e definitiva. A capacidade dos sujeitos que compõem a escola de ir além do estabelecido é demonstrada pelo autor ao afirmar que existem movimentos de criação através do imaginário, da regulação e da própria transgressão de sentidos.

Foucault (2010) tece considerações sobre como a disciplina organiza o espaço através de uma repartição dos indivíduos; controla a atividade através do controle do tempo; especifica o indivíduo generalizando-o através de uma vigilância hierárquica; organiza as diferenças através de uma sanção normalizadora e produz e reproduz saber através do exame. A ideia de espaço educativo, segundo ele, corresponde à instauração de internatos – quando se considerava que para educar era preciso isolar a criança num espaço ele mesmo transformador. Mesmo abandonando-se, mais tarde, o princípio de que era necessário o isolamento num espaço educativo para transformar as crianças, mantém-se, na escola, essa

noção de espaço transformador, devido a suas divisões internas e à ordem por ele criada, através de seu caráter celular e serial.

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias (Foucault, 2010, p. 126).

A organização de um espaço celular e serial, afirma Foucault, funcionou como condição de possibilidade do controle simultâneo de muitos alunos, através da classificação de cada um, que individualiza o conjunto heterogêneo de alunos. Na modernidade, o espaço celular e serial resolveu, na prática, o problema da falta de controle do conjunto dos alunos que ficavam às soltas, enquanto uma lição individual estava sendo ministrada. A série permite a repartição dos indivíduos na ordem escolar, hierarquizando-os em classes em que o trabalho simultâneo é realizado por todos que a ela pertencem, ordenando e especificando as multiplicidades.

Gesto e corpo são postos em relação. O controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos, mas impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez. “Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica – uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador” (Foucault, 2003, p. 130). A disciplina decompõe o ato em elementos, correlaciona o corpo com o gesto, articula o corpo com o objeto que manipula, e exercita os corpos com tarefas repetitivas, diferentes e graduais, através de uma utilização sempre crescente do tempo. A vigilância hierárquica é

uma técnica fundamental para o exercício da disciplina, que opera através do olhar indiscreto, do princípio da total visibilidade.

Trata-se de uma tecnologia para ocupar todos os espaços numa vigilância contínua das salas de aula, dos dormitórios, dos banheiros, exercida por fiscais perpetuamente fiscalizados – mestres, monitores, inspetores. “E se é verdade que sua organização piramidal lhe dá um chefe, é o aparelho inteiro que produz poder e distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo. O que permite ao poder disciplinar ser absolutamente indiscreto, pois está em toda parte e sempre alerta (...)” (Foucault, 2003, p. 148).

A escola, nesse sentido, funciona como um pequeno tribunal, com leis e infrações próprias para organizar as diferenças entre os indivíduos, atribuindo pequenas penalidades, bem como prêmios por merecimento. A sanção é normalizadora porque impõe a regra a todos os que dela se afastam, impõe “toda uma micro penalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência)” (Foucault, 2003, p. 149).

A sanção normalizadora é combinada com as técnicas da vigilância hierarquizada através do exame. O exame é um controle normalizador, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Como elemento dos dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Ele supõe um mecanismo que relaciona a formação de saber a uma certa forma de exercício de poder. A escola é uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino.

O exame permite que o mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, forme um campo de conhecimentos sobre seus alunos: “o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre. A escola torna-se o local de elaboração da pedagogia” (Foucault, 2003, p. 155). O exame é uma técnica tanto de poder como de saber; por esta razão, orienta a hipótese de Foucault segundo a qual o saber é diferente da ideologia e o poder é diferente da repressão, pois ambos seriam puramente negativos e o que Foucault mostra é a positividade do poder⁴.

Foucault aponta três características do exame que convém notar. Primeiramente, o exame inverte a economia da visibilidade no exercício do poder. Essa transcrição das existências reais de cada um funciona como um processo de objetivação e de sujeição,

⁴ Foucault rejeita a oposição entre ideologia e verdade ou mesmo ciência, porque põe em questão a própria noção de verdade, que seria constituída historicamente, daí a noção de “regimes de verdade”.

portanto de fabricação da individualidade celular, orgânica, genética e combinatória, que têm a norma e os desvios como referência.

Foucault observa que, num sistema de disciplina, a criança é mais individualizada do que o adulto, o doente mais do que o homem são, o louco e o delinqüente mais do que o normal. Através da disciplina surge o poder da norma. O normal se estabelece, em vários campos, como princípio de coerção: no ensino, com a instauração de uma educação padronizada e a criação de escolas normais; no esforço para organizar um corpo médico e um quadro hospitalar da nação capazes de fazer funcionar normas gerais de saúde e na regularização dos processos e dos produtos industriais, por exemplo.

Destarte, Dayrell (2007) propõe analisar a escola como um espaço sócio-cultural, compreendendo-a na ótica da cultura e do cotidiano, onde os alunos e professores são lidos como sujeitos históricos em uma trama social. A instituição escolar seria resultado de um confronto de interesses: de um lado, uma organização oficial do sistema escolar, que "define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos, definindo idealmente, assim, as relações sociais." (p.58); de outro, os sujeitos - alunos, professores, funcionários, que criam uma trama própria de interrelações, fazendo da escola um processo permanente de construção social.

Em cada escola interagem diversos processos sociais: a reprodução das relações sociais, a criação e a transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido.

A escola, como espaço sociocultural é entendida como um espaço social próprio e ordenado em duas dimensões: institucionalmente por um conjunto de regras e normas no intuito de delimitar e unificar a ação dos sujeitos; e cotidianamente, em uma trama complexa de relações sociais entre os sujeitos envolvidos com conflitos e laços, normas impostas, estratégias individuais e coletivas, acordos e transgressões. A apropriação dos saberes, espaços e práticas é constante e dá forma à vida escolar, onde a sua realidade é mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais (EZPELETA & ROCKWELL,1986).

O processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo, e nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva. A homogeneização dos sujeitos como alunos corresponde à homogeneização da instituição escolar, compreendida como universal. A escola é vista como

uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade.

Tais conhecimentos, porém, são reduzidos a produtos, resultados e conclusões, sem se levar em conta o valor determinante dos processos. Materializado nos programas e livros didáticos, o conhecimento escolar se torna "objeto", "coisa" a ser transmitida. Ensinar se torna transmitir esse conhecimento acumulado e aprender se torna assimilá-lo. Como a ênfase é centrada nos resultados da aprendizagem, o que é valorizado são as provas e as notas e a finalidade da escola se reduz ao "passar de ano". Dessa forma, o processo de ensino/aprendizagem ocorre numa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos, independente da origem social, da idade, das experiências vivenciadas.

Entretanto, como afirma Dayrell (2007), não podemos esquecer que os alunos chegam na escola marcados pela diversidade e evidentemente desiguais, devido ao acúmulo de experiências anteriores à escola. Assim, o tratamento uniforme dado por esta instituição desconsidera a importância da diferença e acabam revelando injustiças e indiferenças no modo como exerce a educação. Essas experiências demarcam expressões de gênero, raça, classe e papéis sociais que resultam de um processo educativo amplo que acontece no cotidiano das relações sociais e suas contradições. Ele ainda pontua:

“São as relações sociais que verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem os indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas. Nenhum indivíduo nasce homem. Portanto, a educação tem um sentido mais amplo, é o processo de produção de homens num determinado momento histórico.”
(Dayrell, 2007, p. 2).

Os alunos se apropriam dos espaços, que a rigor não lhes pertencem, recriando neles novos sentidos e suas próprias formas de sociabilidade. Assim, as mesas do pátio se tornam arquibancadas, pontos privilegiados de observação do movimento. O pátio se torna lugar de encontro, de relacionamentos. O corredor, pensado para locomoção, é também utilizado para encontros, onde muitas vezes os alunos colocam cadeiras em torno da porta. O corredor do fundo se torna o local da transgressão, onde ficam escondidos aqueles que "matam" aulas. O pátio do meio é ressignificado como local do namoro. É a própria força transformadora do uso efetivo sobre a imposição restritiva dos regulamentos. Fica evidente que essa

ressignificação do espaço, levada a efeito pelos alunos, expressa sua compreensão da escola e das relações, com ênfase na valorização da dimensão do encontro.

De qualquer forma, o cotidiano na sala de aula reflete uma experiência de convivência com a diferença. Independente dos conteúdos ministrados, da postura metodológica dos professores, é um espaço potencial de debate de idéias, confronto de valores e visões de mundo, que interfere no processo de formação e educação dos alunos. Ao mesmo tempo, é (mas poderia ser muito mais) um momento de aprendizagem de convivência grupal, onde as pessoas estão lidando constantemente com as normas, os limites e a transgressão.

Podemos dizer que a escola se constitui de um conjunto de tempos e espaços ritualizados. Em cada situação, há uma dimensão simbólica, que se expressa nos gestos e posturas acompanhados de sentimentos. Cada um dos seus rituais possui uma dimensão pedagógica, na maioria das vezes implícita, independente da intencionalidade ou dos objetivos explícitos da escola. É o que muitos autores entendem como "currículo oculto" (Silva, 1994). Os diferentes comportamentos dos alunos, a relação com os professores, a semana de provas são exemplos desses rituais escolares.

A escola se torna um espaço de encontro entre sujeitos, possibilitando a convivência com a diferença, de uma forma qualitativamente distinta da família e, principalmente, do trabalho. Possibilita lidar com a subjetividade, havendo oportunidade para os alunos falarem de si, trocarem idéias, sentimentos. Potencialmente, permite a aprendizagem de viver em grupo, lidar com a diferença, com o conflito. De uma forma mais restrita ou mais ampla, permite o acesso aos códigos culturais dominantes, necessários para se disputar um espaço no mercado de trabalho.

Na concepção desenvolvida por César Coll (1994), o aluno aprende quando, de alguma forma, o conhecimento se torna significativo para ele, ou seja, quando estabelece relações substantivas e não arbitrarias entre o que se aprende e o que já conhece. É um processo de construção de significados, mediado por sua percepção sobre a escola, o professor e sua atuação, por suas expectativas, pelos conhecimentos prévios que já possui. A aprendizagem implica, assim, estabelecer um diálogo entre o conhecimento a ser ensinado e a cultura de origem do aluno.

Subjetividade e educação se pressupõem mutuamente. A maioria da população de qualquer país não aprende porque, simplesmente, a nação em questão não consegue equacionar, segundo uma lógica expansiva, a possibilidade própria da educação. O ato educativo tanto filia sujeitos e conhecimentos quanto abre a possibilidade de que se opere uma ruptura a respeito de si mesmo - paradoxo entre educação nos tornar semelhantes ou

diferentes. O adulto não educa em razão de um dever-ser sempre a cumprir que emana do passado, mas em nome da quase certeza futurista embutida em toda teorização metódico-psicológica desenvolvimentista (cf. de Lajonquière, 1996).

Do ponto de vista sociológico, a obra “A Reprodução” de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron analisa o sistema de ensino francês na década de 1960 defendendo ser um sistema de reprodução da cultura dominante no ambiente escolar. Afirmam que a escola não é um ambiente mediador e justo com relação ao processo de ensino-aprendizagem, mas carregada de parcialidade em um discurso dominante.

Bourdieu apresenta o conceito de *habitus* como sendo as exterioridades interiorizadas pelo indivíduo de acordo com sua trajetória social. O *habitus* é formado durante a socialização do indivíduo, desde o seu relacionamento familiar, sua primeira educação, passando pela escola, religião, trabalho – todos os meios que, enfim, irão contribuir para a formação do indivíduo em determinado contexto social. O *habitus* tende à sua própria conservação, mas pode ser alterado na medida em que se alteram os contatos sociais do indivíduo.

Para Bourdieu, o *habitus* apresenta-se por meio de dois componentes: o *ethos*, correspondente aos valores interiorizados que direcionarão a conduta do agente, e a *hexis*, ligada à linguagem e à postura corporal. *Hexis* e *ethos*, constituídos dentro de determinado contexto social, revelam, respectivamente, as especificidades do indivíduo e as da classe social a que pertence.

A formação e manutenção do *habitus* torna-se assim fundamental no processo de reprodução social. O conceito de campo para Bourdieu refere-se à situação social em que os agentes sociais realizarão sua prática de acordo com o *habitus* apreendido. Um campo é marcado por agentes dotados de um mesmo *habitus* em que se movimentam como jogadores, cujas posições no jogo dependerão do acúmulo de capital correspondente ao campo que cada indivíduo, ou agente, adquirir. Por exemplo, no campo econômico, a posição dos indivíduos, se dominante ou dominado, dependerá do capital financeiro de cada um. Dessa forma, os indivíduos estão em constante luta para mudarem suas posições no jogo, utilizando estratégias que permitam aumentar o acúmulo de capital.

Assim, a ação pedagógica é a imposição de um arbitrário cultural dominante. Ela seleciona e legitima a cultura por imposição e inculcação, buscando formar o *habitus* do indivíduo de acordo com a cultura dominante. Para tanto, se utiliza de uma autoridade pedagógica em que seja possível garantir sua ação, seja por meio de sanções ou naturalizando suas imposições. A ação pedagógica é tanto mais eficaz quanto maior for o

prestígio da instituição por ela mediada, bem como o reconhecimento da sua autoridade pedagógica e a proximidade entre a cultura dominante e a cultura vivenciada pelo indivíduo na sua primeira educação.

Bourdieu e Passeron discutem a categoria teórica “violência simbólica”, e explicitam como a reprodução social acontece nas instituições, entre elas a escola, que se utilizam da ação pedagógica para inculcar um arbitrário cultural dominante de maneira natural e legítima.

O arbitrário não é percebido pelos agentes da sociedade capitalista, no caso específico da escola, pelos pais, alunos e até mesmo pelos professores que, por desconhecê-lo, envolvem-se na trama da reprodução, naturalizando-a. A imposição de um arbitrário cultural em uma sociedade crivada pelas relações de dominação acontece mediante os propósitos da classe dominante.

Nesse sentido, a ação pedagógica é aquela que vai levar o indivíduo a esse arbitrário; porém, nesse processo de legitimação da cultura dominante, a dissimulação de sua ação se faz fundamental, pois seu reconhecimento como tal poderia anular seu poder de reprodução. Para Bourdieu, numa formação social determinada, a cultura legítima, isto é, a cultura dotada da legitimidade dominante, não é outra coisa que o arbitrário cultural dominante, na medida em que ele é desconhecido em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 36).

Dessa forma, o alcance e a eficácia da imposição do arbitrário cultural dependem do desconhecimento dos processos e das relações que envolvem a inculcação e legitimação desse arbitrário, dependem do “desconhecimento da verdade objetiva da AP, desconhecimento que define o reconhecimento da legitimidade da AP e que, por essa razão, constitui a sua condição de exercício” (p. 29). Assim, a dominação é dissimulada, viabilizando, em consequência, o processo de reprodução.

Para Bourdieu, a escola é uma instituição fundamental na formação do ser social por trabalhar com a educação formal do indivíduo. Essa instituição reforça um habitus em conformidade com a reprodução social e torna-se eficiente na medida em que dissimula as relações de dominação e concede à ação pedagógica, pelo discurso da neutralidade, uma legitimidade inquestionável. Dessa forma, a escola obscurece a realidade e exclui o reconhecimento da sua força simbólica, concedendo uma aparência natural aos seus procedimentos, discursos e práticas na inculcação do arbitrário cultural.

Sob uma pseudoneutralidade, a escola, para Bonnewitz, como “instrumento oculto de dominação”, ignora as diferenças de habitus em um processo de “desculturação”. Nesse processo, o aluno submete-se ao arbitrário da cultura dominante legitimado e apresentado pela escola como meio de superação de sua condição anterior ao acesso escolar, necessário à busca do sucesso almejado. Nas palavras do autor, “a cultura escolar é uma cultura particular, a da classe dominante, transformada em cultura legítima, objetivável e indiscutível. Na verdade, ela é arbitrária e de natureza social, resultado de uma seleção que define o que é estimável, distinto, ou, ao contrário, vulgar e comum.” (p. 114).

É importante ressaltar, no entanto, que, assim como as diferenças existentes no âmbito escolar são provenientes da estrutura social capitalista, os meios de superação estão também relacionados com essa estrutura exterior. Assim, a escola, enquanto persiste em uniformizar as diferenças, contribui, de maneira contrária, para que essas sejam reforçadas.

Vicent Petit (1982, p. 47) afirma que “a escola reflete, pois, em seu seio, as contradições imanentes ao sistema capitalista: dele originária para contribuir para sua manutenção, ela contribui, ao mesmo tempo, para sua destruição”. Ainda segundo Petit, “a Escola é portadora de ‘fermentos’ de transformação irreduzíveis, que só podem levar a uma supressão da estrutura na qual ela aparece” (p. 48). Nesse sentido, sendo a escola uma instituição que exerce um papel fundamental para a reprodução da ordem social, também em seu interior podem construir-se as bases fundamentais para o questionamento e a transformação da sociedade.

O caráter autônomo do campo escolar é atribuído ao fato de ser a escola uma instituição que tem poder, legitimidade e alto grau de confiança conferido pelas classes sociais. Poder, legitimidade e confiança que se convertem, porém, em armas contra a reprodução, se comprometidos com o saber objetivo e o desvelar das relações de dominação social.

O sistema capitalista reconhece a força da escola no sentido de sua contribuição para a transformação social e, por isso, procura fazer da escola um instrumento ideológico cuja função seja apenas a da reprodução social. Se, na sociedade capitalista, o desenvolvimento do trabalho levou o indivíduo a procurar pelo saber na escola, conseqüentemente esse saber irá aumentar o capital do indivíduo, comprometendo o processo de reprodução. Assim, o sistema vê como saída a utilização da escola e do saber nela trabalhado de maneira a reverter tal ameaça.

Esse saber, ao invés de estar comprometido com o conhecimento das relações e da realidade desvelada, passa a ser universalizado. Dessa forma, a mudança no habitus e no

capital do indivíduo não impedirá o processo de reprodução, antes lhe dará maior força pela dissimulação com que esse processo acontece e a legitimação concedida ao sistema escolar.

Torna-se fundamental ao professor que não se quer reprodutivista lançar mão do trunfo que tem contra esse processo que é o conhecimento, a realidade desvelada, com todas as implicações e os limites de um agente formado dentro desse contexto. Cabe ao sistema de ensino e seus agentes, comprometidos com a contestação e a transformação, por mais utópico que isso possa parecer em nossos dias, desacreditar e buscar o conhecimento obscuro, desnaturalizando-o ao concebê-lo em suas relações. Aceitar o que está posto, ignorando as contradições e relações de dominação do esquema social, é contribuir diretamente para a reprodução da sociedade tal como se encontra.

Nesse sentido, na dialética apontada por Bourdieu, compreende-se que o habitus do agente social é o produto das relações objetivas. Porém, esse agente social age dentro do campo, modificando-o. Assim, compreendendo a escola como um campo, com autonomia relativa em relação aos outros campos sociais, o professor que tem seu habitus formado pelas estruturas objetivas desses campos sociais, como agente dentro do campo escolar, pode interferir mudando o jogo e o funcionamento do campo.

Longe de um determinismo objetivista, Bourdieu deixou-nos sua teoria fundada nessa relação entre agente e estrutura, cuja dialética possibilita a transformação social e não apenas sua reprodução. Nesse raciocínio, para além das contradições e dos esquemas de reprodução social dissimulados pela violência simbólica no campo escolar, buscar compreender os limites de um agente social formado nesse contexto exige um passo fundamental para romper com a dissimulação e, pelo conhecimento, conceber as possibilidades de ação do agente no campo. Dessa forma, através da teoria dialética de Bourdieu, tornam-se perceptíveis as possibilidades de um professor capaz de lançar mão do seu potencial transformador, desvelando a realidade e mudando a estrutura do campo escolar. Nesse sentido, outra função pode ser conferida ao sistema escolar que não apenas a de reprodução da ordem social. Nas brechas deixadas pelo sistema de reprodução da ordem social, por mais idealista que isso possa parecer na estrutura da sociedade capitalista, emergem as possibilidades de pensar, através do sistema escolar, em outra realidade, sem a qual nosso papel, como professores, seria por demais efêmero.

Durkheim promove uma discussão sobre o que é a educação, sendo uma ação que os homens imprimem sobre os próprios homens, sendo diferente se aplicada em homens da

mesma faixa etária ou entre mais velhos com os mais jovens, estando atrelada a uma concepção geracional.

Durkheim faz uma crítica ao fato de que nem todas as potencialidades de um ser humano podem ser elevadas de maneira semelhante. O simples fato de existirem diferentes “gêneros de vida”, “diferentes potencialidades”, impede que um ser humano atinja a perfeição por meio do movimento harmônico de suas faculdades. Para o autor, “a harmonia perfeita não pode ser apresentada como objetivo final da educação”. Durkheim faz uma crítica à concepção utilitarista de James Mill que concebe a educação como tentativa de transformar os indivíduos como “instrumentos de felicidade” para si e para os outros, visto que a felicidade é algo subjetivo.

Pelo fato de que a criança quando nasce traz consigo apenas as marcas da hereditariedade, sua natureza pessoal, se tipificando ainda como um “ser egoísta e associal”, cabe a educação revelar-lhe as potencialidades. Descortiná-las, para uma vida regulada em sociedade, indo além, pois este movimento é capaz de criar novos homens: a virtude criadora da educação humana (DURKHEIM, p. 55, 2013). A educação é um instrumento de transmissão de aptidões necessárias à vida social (DURKHEIM, p. 56, 2013).

Assim surge a tarefa educativa: promover uma “comunhão de ideias e sentimentos entre cidadãos”. Isto além de ser o que torna uma sociedade possível, evita que a educação fique a mercê de arbitrariedades ou “vontades individuais” (DURKHEIM, p. 63, 2013). O Estado, então, aparece como o verificador de princípios essenciais e garantidor de seu ensino nas escolas (DURKHEIM, p. 64, 2013).

Se a educação é uma ação exercida por adultos – pais e professores – sobre as crianças, a Pedagogia consiste “não em ação, mas em teorias”, maneiras de conceber a educação, não de praticá-la. A pedagogia consiste em uma maneira de refletir sobre a educação. Não adianta acreditar que podemos educar nossos filhos como quisermos. Somos obrigados a seguir as regras reinantes no meio social em que vivemos. A opinião nos impõe este comportamento, e a opinião é uma força moral cujo poder opressivo não é menor do que o da força física (DURKHEIM, p. 78, 2013).

As práticas educativas contribuem para a manutenção de um status quo de determinadas regras sociais e o papel das gerações anteriores passa a ser o de preparar as novas gerações para se adaptarem à vida em um determinado contexto social.

Para Durkheim o ideal pedagógico é fruto da sociedade, sendo ela que “traça um retrato de homem” no qual se refletem as “particularidades de sua organização” (DURKHEIM, p. 108, 2013). O papel da sociedade sobre a educação é tão marcante que

pode se observar a “iniciação” como elemento final da educação e rito de passagem para que o indivíduo possa ser inserido na sociedade ocupando um lugar específico (DURKHEIM, p. 111, 2013). A ideia clara de que a educação prepara seres humanos gerando seres sociais.

O fato é que a educação sempre busca atingir a coletividade a partir de reconstruções individuais. Seus meios, métodos e fins tentam satisfazer ideias e sentimentos coletivos. Embora a Psicologia ainda aponte ao pedagogo formas para agir sobre o indivíduo, é no estudo da sociedade que ele vai encontrar os princípios da sua investigação (DURKHEIM, p.118, 2013). E a partir disto, Durkheim chama atenção para o fato de que as profundas transformações sociais da contemporaneidade tiveram reflexo direto sobre os sistemas educacionais.

Bourdieu e Champagne (1998) irão falar em “práticas de exclusão brandas”. A diversificação dos ramos de ensino, associada a procedimentos de orientação e seleção cada vez mais precoces, tende a instaurar práticas de exclusão brandas, ou melhor, insensíveis no duplo sentido de contínuas, graduais, imperceptíveis, despercebidas, tanto por aqueles que as exercem como por aqueles que são suas vítimas (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 1998, p. 222 – grifo dos autores).

Em um primeiro passo, a exclusão é internalizada (no sentido de que o aluno permanece na instituição escolar mesmo sem aprendizagem, ao contrário de quando era puramente eliminado da escola) e ganha-se clareza e controle sobre os seus custos econômicos (com Programas de Correção de Fluxo, Classes de Aceleração, Classes de Reforço etc.). Em um segundo momento, o custo pode ser externalizado, via privatização, por terceirização. Antes, os custos da repetência e da evasão eram informais, como um mal necessário, e faziam parte do próprio metabolismo de maneira não-racional (por exemplo, a defasagem idade/série), agora eles foram contabilizados e formalizados, sendo, portanto, passíveis de maior controle (correção de fluxo e equivalência idade/série) (FREITAS, 2008, p. 306).

Quando analisamos o livro de José Ricardo Pires de Almeida, vemos a escola, que se estrutura junto com a Nação, significar como espaço de regeneração; e um aluno que é visto – e se vê – como alguém a ser regenerado, e não como aprendiz de um conhecimento ignorado.

A ignorância, aí, significava “falta” de moral, de bons costumes. “Ignorância” significava outras coisas além de saber ler e escrever, de dominar uma técnica, uma tecnologia. E quem era o “ignorante”? Era o escravo, o de cor, o de classe inferior, o órfão, o indigente, e, ao mesmo tempo, o ocioso, o vicioso, o vagabundo, o descarado, o depravado, o devasso, o imoral, fazendo parte deste fundo hereditário, herança de nossa barbárie. Era

preciso, portanto, estancar a ignorância, enquanto fonte, não de desconhecimento das letras e das ciências, mas de vícios, crimes e misérias em uma relação entre formações discursivas heterogêneas.

Falar em inclusão/exclusão, em igualdade de oportunidades, em defesa das diferenças individuais ou de classes, hoje, significa, pois, em relação a um interdiscurso, a uma memória discursiva de uma sociedade colonizada e escravocrata. Assim, as teorias educacionais e linguísticas que vão ser difundidas no Brasil a partir da segunda metade do século XX, como as da deficiência linguística, da carência cultural, das diferenças linguísticas, do mercado simbólico, da educação compensatória, produzem inversões, deslocamentos e, ao mesmo tempo, repetições. Desencadeiam processos discursivos que sustentam as desigualdades, mesmo que de forma transformada, ou mesmo as aprofunda. Importante pensar, então, nessa convivência constante e tensionada aí existente.

Cury (2008), em seu artigo “A educação escolar, a exclusão e seus destinatários” reafirma esses sentidos trabalhando o discurso jurídico. Ele pensa a escola, na modernidade, como “lugar do direito ao saber e da cidadania” (CURY, 2008, p. 208), como dever do Estado. A educação escolar, segundo ele, aparece nos códigos legais como um direito subjetivo do indivíduo e um direito social do cidadão. Ele se ocupa em analisar, mais diretamente, a desigualdade social em relação a esse direito universal de apropriação de bens socialmente produzidos, como o conhecimento. É nesse contexto mais amplo de análise que situa a categoria da “inclusão”, que prefere denominar “inclusão excludente”. Cury toma, nesse artigo, a memória histórica como categoria analítica e o sujeito como foco desse trabalho de rememoração, para observar “como o ontem se inscreveu” na categoria da inclusão, da perspectiva do discurso jurídico.

2.3 Juventude, escola e midiaticização

Debord (1967) aproxima a sociedade da imagem na perspectiva do espetáculo, bastante presente na dinâmica juvenil. O autor fala sobre um teor de dependência do aspecto social sob a imagem enquanto projeção de um ideal de eu e subsequente construção da realidade por parte dos sujeitos jovens.

O pressuposto central na obra do autor marcou de forma incisiva o cenário dos movimentos de Maio de 1968 e todo o imaginário juvenil no jogo de disputas de poderes e subversão de uma legitimidade subjetivo-política à época. Debord verbaliza sobre o magnetismo dos recursos audiovisuais em controlar as pessoas por meio de suas tecnologias de fazer emergir processos identitários que são facilmente aderidos por serem indubitavelmente demandados.

O projeto capitalista de modelagem, harmonização, enquadramento e reprodução se faz através da imagem e do corpo, os quais estão em disputa na cena da juventude. Logo, o espetáculo não é apenas um conjunto de imagens, mas uma relação social entre as pessoas, a qual é mediada pela imagem. Essa imagem é subordinada a uma disputa entre a alienação e a identificação, sendo que ambas se interpolam no processo de sujeição e vão determinar a constituição de um sujeito que assiste aos modos de vida e existência legitimados, difundidos pela mídia e que buscam controlar e disciplinar seus corpos. A saída estaria, portanto, na ruptura de uma censura que manifesta o silenciamento e a impossibilidade de emergência do desejo subversivo, tão marcante na juventude.

Nas últimas décadas, o conceito de midiaticização se consolidou como um dispositivo conceitual importante para compreender a relevância dos meios de comunicação na configuração dos processos sociais e dos modos de subjetivação.

Para Braga, por exemplo, o processo de midiaticização está sublinhado pela incompletude, como diz Braga (2011), através do constante processo de restabelecimento de fronteiras e preenchimento de lacunas, onde imagens, significações e saberes são produzidos na constituição dos sujeitos pela via midiática (FISCHER, 2006). Dessa forma, os modos de ser e estar na cultura são regidos pelos simbólicos transmitidos na mídia e que atuam de modo singular e coletivo, podendo alcançar os jovens de modo ainda mais imediato, conectado e incontrolável (SCHWERTHER & FISCHER, 2012).

Lopes (2011) percebe que as novas tecnologias não devem ser tomadas como meros instrumentos, mas como efetivos dispositivos de relação, tanto em sentido informacional

quanto em sentido comunicacional. Tais dispositivos, no dizer do autor, compõem-se de ferramentas que colaboram afetivamente no que diz respeito às construções identitárias dos sujeitos e, em especial, os jovens.

Dayrell (2007) enfatiza a importância das dimensões simbólicas e expressivas de grupos culturais jovens – na sua condição de fruidores e, principalmente, na condição de produtores (de músicas, vídeos, coreografias e assim por diante). Tanto numa situação quanto na outra, ali figuram elementos que, de certa forma, “produzem” modos de ser jovem, de afirmação de si mesmo na sociedade. As juventudes estão a páreo na comunicação - e portanto na globalização - envolvendo-se com as mudanças tecnológicas e produzindo efeitos como formas de enfrentamento e alternativas de relacionar-se com o outro no discurso e na temporalidade (BESLEY, 2003; CANCLINI, 2004; KRAUSKOPF, 2005; FEIXA, 2006; KEHILY; NAYAK, 2008).

No campo das pesquisas juvenis, portanto, um dos fios em debate é a relação entre vidas juvenis e o processo de midiaticização. Para Baccega (2002), a mídia tem se alimentado das linguagens juvenis expressas na cultura contemporânea, devolvendo-as sob a forma da linguagem midiática e exercendo, assim, poder de influência na formação de valores, sensibilidades, hábitos e atitudes entre os jovens.

Apontando à mesma direção, Fischer (2006) destaca que a mídia tem participado de forma singular na constituição dos sujeitos e das suas subjetividades ao produzir imagens, significações, saberes que de alguma forma se dirigem à “educação” das pessoas, “propondo-lhes modos de ser e estar na cultura” (FISCHER, 2006). No que se refere aos jovens, Schwerther & Fischer (2012) observam que a ocupação cotidiana desses jovens (em termos de dias e horas) com televisão, computador e internet “vai se acentuando de tal forma que pode ser tida como um ‘amor à conectividade’ acompanhado pelo instigante modo de ver a si mesmo como alguém que passa, que some no tempo, numa velocidade incontrolável” (FISCHER, 2012)

Ainda nessa direção, Lopes (2011) percebe que as novas tecnologias não devem ser tomadas como meros instrumentos, mas como efetivos dispositivos de relação, tanto em sentido informacional quanto em sentido comunicacional. Tais dispositivos, no dizer do autor, compõem-se de ferramentas que colaboram efetivamente no que diz respeito às construções identitárias dos sujeitos e, em especial, os jovens. No conjunto deste debate, a instituição escolar também enfrenta a sociedade posta em mudança. Podemos dizer que, nos últimos anos, o sistema escolar tem sido bastante solicitado a fornecer conhecimentos e competências

para o enfrentamento da “questão juvenil”, principalmente no que diz respeito à relação jovens/ novas tecnologias.

A escola enfrentaria questões como: a presença dos meios de comunicação nos processos formais de ensino presencial e a distância; a urgência da passagem de uma concepção inicial de recursos como auxiliares de ensino para uma compreensão mais sutil de qualidades próprias às imagens (com seu valor polissêmico); as possibilidades múltiplas de interpretação do jovem-aluno diante de produtos culturais com lógicas (e dimensões) distintas dos procedimentos escolares apoiados na linguagem verbal.

Outra questão importante a se compreender é que a sociedade – hoje caracterizada como “mediatizada” — tem seu funcionamento alargado através de processos de aprendizagens sociais diferidas e difusas (BRAGA, 2008). Na opinião de Lopes (2011), hoje se faz notório que a escola perde o monopólio sobre a construção dos gostos estudantis. Para tal autor, tais questões acabam por expor um processo conflituoso de desescolarização das práticas juvenis em contexto escolar. Lopes (2011) enfatiza que essa desescolarização não se esgota no que diz respeito ao debate curricular, mas é sentida numa pluralidade ainda maior, num jogo relacional de variadas prevalências.

Prevalências estas sentidas ora no campo da relação aprendizagem/entretenimento, ora por dimensões utilitárias e instrumentais de paradigmas mais generalistas e/ou das diretrizes em si mais ascéticas, na visão de Lopes.. E, por fim, acrescenta:

“Em boa medida os estudantes transitam entre os vários mundos (curricular e extracurricular; escolar e extra-escolar) sem sentimentos agudos de esquizofrenia, porque, de facto, a crença no monopólio da ‘cultura cultivada’ desmoronou-se”
(Lopes, 2011, p. 245).

As dimensões e os efeitos culturais são pensados e assumidos diariamente no interior das escolas, fazendo com que as tecnologias comunicacionais sejam transmitidas e fixadas dentro das salas de aula, tanto na relação professor-aluno, quanto na relação dos alunos entre si, através de uma hibridização cultural entre tradição e modernidade, entre o culto, o popular e o massivo (MARTÍN-BARBERO, 2014). Os dispositivos de produtividade e transformação circulam nos espaços educativos de modo bastante promissor e imediato, fortalecendo-se nas trocas entre sujeitos e nos seus modos de perceber, saber e sentir, incorporados pelas

tecnologias intelectuais em estratégias de conhecimento e não somente ilustração ou difusão (LÉVY, 1993).

A midiatização se estratifica em acessos instantâneos e extensos que interferem na percepção do tempo e na priorização de interesses cotidianos dos sujeitos, com ainda mais ênfase nos sujeitos jovens, os quais mergulham de modo bastante recorrente e particular. Numa comparação entre as leituras ofertadas pelas mídias e as oferecidas nas escolas, é possível identificar maior proximidade, acesso, diversificação e rapidez nas primeiras, o que atrai os jovens estudantes. A rigidez curricular acaba perdendo espaço para a fluidez das redes, tendo em vista seu caráter mais interativo e chamativo. Assim, a midiatização da leitura e da escrita convoca a escola a renovar suas técnicas, sem perder seu potencial argumentativo, crítico e coletivo.

Braga e Calazans (2006) discutem a amplitude da interface entre o humano e o midiático na esfera escolar. Pontuam que a escola tem sido convocada a responder, com conhecimentos e competências, questões postas pela sociedade midiatizada. A presença dos meios de comunicação nos processos formais de ensino, sejam eles presencial ou remoto, se dá na proliferação de imagens, gestos e mecanismos que transcendem as antigas metodologias de ensino pautadas na lousa, no papel e na caneta. Cada vez mais as escolas precisam investir em maquinarias inovadoras e que acompanham o passar do tempo e os novos modos de captar a atenção, o interesse e o desenvolvimento dos jovens.

Hoje, junto à escola e à família, a mídia se coloca como ambiência formadora e socializadora dos sujeitos. É neste sentido que Soares e Tosta (2009) destacam que não se pode excluir a presença e participação dos processos midiáticos na produção de sentidos e na modificação de hábitos entre os sujeitos. Para elas, a utilização da internet é um importante exemplo de ampliação de horizontes e novas possibilidades de acesso à informação, contato com a cultura, as leis, o tempo e o espaço. A mídia contribui para geração de novas formas de cultura e educação.

Dubet (2006) aponta para algumas mutações sofridas pela escola, em um processo de redefinição institucional, atingindo tanto os sujeitos quanto os programas por ela definidos. Novos modos de aprendizagem e convívio desafiam as antigas modelagens educacionais, destituindo os métodos, a temporalidade, os papéis e o currículo. Aqueles aspectos já instituídos, como o formato das turmas, o ordenamento dos alunos, as fileiras, as avaliações e a própria transmissão do saber precisam acompanhar as reformulações atuais, fazendo-se de modo mais transitório, circular, crítico e interativo. A escola, “como instituição educadora, com seus currículos, seus docentes, seus modos de educar, não pode se eximir de

compreender e se colocar no espaço das novas práticas educativas contemporâneas (SETTON, 2002, p. 87).

Portanto, defende-se aqui que a escola precisa tanto estar atenta para os aspectos subjetivos e políticos do sujeito, quanto apropriar-se das atualizações midiáticas da sociedade em que está inserida. O atributo educativo pode ser transformador na vida do sujeito desde que a instituição em que se realiza preconize pela escuta, oferta de palavra, convite ao diálogo e à construção coletiva de sentidos, bem como a garantia de informação sobre os direitos, a cidadania e o potencial de mudança e subversão. Todos esses traços estão imersos em uma cultura comunicacional e midiática que convive com os alunos nos corredores da escola, que atravessa as transmissões e o lecionar dos mestres e se fundamenta no dia-a-dia da formação desses sujeitos. Acredita-se que uma maneira de garantir essa ideia pode estar concentrada no fortalecimento dos espaços colegiados juvenis.

3. ESTUDANTE: SUJEITO DO DISCURSO. SUJEITO DO DESEJO

Feita uma tematização geral sobre os tópicos juventude, escola e midiatização em suas possíveis articulações, passamos agora à problematização desta relação a partir de pressupostos teóricos mais especificamente psicanalíticas e discursivos. Acreditamos no potencial conceitual destes dois campos em suas interfaces possíveis como uma contribuição relevante para entender a relação da jovem hoje com a escola numa sociedade midiatizada. O problema, basicamente, de pesquisa, é o processo de esvaziamento e desidentificação do sujeito escolar. A que tentamos responder no capítulo seguinte, a partir de escutas operadas com alunos da Escola Estadual Maria Ilýdia Resende de Andrade, acerca do grêmio estudantil. O presente capítulo se subdivide igualmente em três tempos: 3.1 Problematizando a educação – um olhar psicanalítico. 3.2. O sujeito do discurso; 3.3 Sujeito, discurso e desejo em tempos midiatizados

3.1. Problematizando a educação – um olhar psicanalítico

Numa perspectiva psicanalítica, Maud Manonni, em *Educação Impossível* (1988), faz uma crítica às práticas educativas excludentes comuns às instituições escolares francesas da década de 70 do século XX, onde o aluno assumia o peso dos comportamentos fora do padrão esperado e tido como ideal dentro dos parâmetros de normalidade. A ideia de ser diferente,

incapaz e limitado corrompe o desempenho intelectual e seus processos de sociabilização. Ele traz à tona um debate já apontado por Freud (1937) sobre a impossibilidade de educar. Isso agravado pelo dito anteriormente, onde a escola é um local de confinamento, impedindo qualquer possibilidade de inovação.

Mannoni (1988) compara a relação médico-paciente, pai-filho e professor-aluno ao dizer que nesta última há uma “educação” que aliena o aluno e o faz entregar-se aos mandos do mestre para sobreviver. Ela diz que “a escola, depois da família, passou a ser o lugar preferido para a fabricação de neuroses” (1988, p. 37) Na verdade, ela estabelece um paralelo entre as instituições de autoridade e poder dentro da sociedade: a familiar, a hospitalar e a escolar. Tais instituições abusam de seus poderes para adoecer (deseducar) tanto o filho, quanto o paciente, como o aluno, pois, do contrário, eles não têm a quem ‘educar’.

“A educação está subordinada a um ideal estabelecido logo de entrada pelo pedagogo e que, simultaneamente, proíbe toda e qualquer contestação desse ideal, ou seja, de desejo que serve de suporte à sua opção pedagógica; pede à criança que venha ilustrar o fundamento de uma doutrina”. (MANNONI, 1988, p. 44).

De acordo com Mannoni, o sistema das instituições educacionais modela o aluno de maneira tal que este consegue, no máximo, recusar-se diante do processo, desafiando a estrutura e assumindo o posto de desajustado, o que o envia, conseqüentemente, para o hospital, lugar onde – literalmente– ele é internado e impedido de viver. Para Mannoni, a cultura educacional é também tão doente quanto os docentes que ela cria, pois alicerçada em técnicas, das quais ela não abre mão, ela se distancia cada vez mais da possibilidade de inovação. As instituições escolar e médica realizam sua missão civilizatória e colonizadora.

Mannoni frisa que a criança, tanto no seio da família quanto na própria escola, encontra-se dividida entre a sedução e a punição como método educativo. O fato é que, a conduta autoritária ou liberal procede, por conseguinte, de uma só violência, manifesta ou encoberta. Ora, é óbvio que nesse contexto, não existe diferença fundamental entre a educação autoritária e a educação progressista, ambas adotam a coerção que, em um dado momento, assume a forma de violência física e, no outro, adota uma forma mais sutil de violência psíquica velada (MANNONI, 1988, p. 35).

Mannoni enfatiza o caráter mítico de uma pedagogia que faz do mestre – pai – o depositário do saber e do aluno – filho – o ignorante a ‘salvar’ de sua falta de cultura. Esse tipo de situação segregadora tende a favorecer o ódio do aluno mascarado em relação ao mestre, originado de um pai situado inconscientemente como o seu opressor (MANNONI, 1988, p. 36).

Lajonquiere (2006) argumenta que, quando o aprendiz adquire o domínio de uma série de conhecimentos, acaba se parecendo um pouco com seu mestre. Mais ainda, quando apr(e)ende o que antes era apenas delegado pelo mestre - um algoritmo histórico-mundano de interação com o real – acaba assujeitado, mesmo que seja por um fio, a toda uma tradição. Trata-se de uma marca que em si mesma carrega uma dose de existência, ou seja, uma cota de saber fazer com a vida, um saber comum compartilhado.

O ato de ensinar instala a pergunta inaugural e duradoura: *o que outro quer de mim?* Com efeito, ter certeza sobre o que o outro quer de mim obriga-me a pagar a dívida com a própria existência; entretanto, se o outro nada quer de mim, então, não há existência alguma a ser devida senão, apenas, vida a ser vivida ou gozada na sua solidão. O chamado desejo é precisamente o eco da natureza não-conclusiva dessa pergunta (QUINET, 2012).

Sobre o desejo não há conhecimento algum, mas, saber. O saber sobre o desejo é um certo *savoir faire* cujo grande valor reside na sua fútil inutilidade, uma vez que o mundo sobre o qual versa é aquele do impossível. Esse saber, ao contrário dos conhecimentos, não se estrutura em sistemas cada vez mais equilibrados conforme algum ponto virtual de referência histórico-mundana. O saber sobre o desejo apenas se articula nas vicissitudes da existência, pois sua natureza é da ordem de um paradoxo, qual seja: querer saber sobre o desejo e não querer saber que é impossível saber que não há saber sobre o desejo. Assim, cabe frisar que o saber sobre o desejo - sobre o não-possível - é, em última instância, o saber da mesmíssima impossibilidade. Nesse sentido, o saber sobre o desejo não deixa de ser o saber não-sabido - recalcado - do desejo (SANTOS, 2023).

Essa formulação, consensual na clínica, pode de alguma forma nos abrir caminhos para pensar o modo como a escola lida com o aluno, e como o aluno, sujeito assujeitado, vai lidar com a escola, em sua relação desejante. Justamente, porque a dívida de todo aprendiz para com seu mestre é de natureza simbólica, pois serão transmitidos símbolos e representações que advêm de uma tradição enraizada de sistemas epistêmicos, os quais o mestre se autoriza em continuar transmitindo aquilo que é significante da dívida do mestre

pelo empréstimo parcial do qual goza e do desejo em causa do ato educativo (QUINET, 2012).

Por outra parte, quando alguém ensina, está colocando alguma coisa em signos, ou seja, está ensi(g)nando ou fazendo alusão. O transmitido é uma insígnia ou fragmento mais ou menos tradicional de uma totalidade epistêmica e não todo o conhecimento que qualquer aprendiz, alguma vez, supôs a um mestre circunstancial. Assim, uma parte se transmite; mas ela não é toda a episteme (ALMEIDA, 2006).

No entanto, na educação está também em questão a transmissão de um certo saber, não redutível à ordem dos conhecimentos, sob a forma do (que é) ideal. Precisamente, em todo ato educativo há embutido uma cota de dever ser. Na educação, não só se trata da veiculação de ideais de ordem simbólica, mas também de ideais imaginários. O ideal imaginário é simplesmente um mandato feito de puro estofa especular; isto é, trata-se do pedido de complementação narcísica daquele mesmo que o enuncia. Assim, o ideal, em vez de levar embutido um dever ser - uma dívida para com o passado dos homens ou das matemáticas-, encerra em si mesmo o dever de ser a metade que ao mandante lhe falta para ser de fato, lembrando Freud, o Ego-Ideal (LEMOS, 2007).

Dessa forma, Lemos (2007) destaca que em toda empresa educativa, além dos conhecimentos transmitidos efetivamente, há algumas quantas coisas que, pelo contrário, perpassam em negativo no seio do ato. É o caso, precisamente, da própria alusão ao todo epistêmico impossível de ser veiculado na sua totalidade, da doação dos ideais que toma a forma de um dever-ser endividado, do saber sobre o desejo que revela ser ou um saber-não sabido ou uma certeza (isto é, um não-saber), bem como o desejo que, embora transmitido, sempre é do Outro.

Neste contexto, cabe afirmar que conhecimento, saber, desejo e dívida simbólica se pressupõem e se articulam em toda educação. Mais ainda, entendemos que educar não é nada mais que o corriqueiro pôr em ato de um processo de filiação ou assujeitamento a ideais, desejos, sistemas epistêmicos e dívidas.

Reconhecer a natureza simbólica da dívida em questão é aceitar (inconscientemente) a castração. O mestre não pode recusar-se a ensinar, pois o aprendido, por ele morreria, da mesma forma que uma língua, quando deixa de ser falada, acaba virando mais uma língua morta. O aprendiz, ao contrário do mestre, que atua por dever, é movido na sua tarefa por amor. Quando o mestre oferta seu ensino, instala no seu interlocutor o desejo de saber mais sobre aquilo que cai no ato da

transmissão, bem como alimenta o amor do aprendiz por aquele que lhe aparece como sabendo disso que faz falta nele.

O ato de ensinar instaura, retrospectivamente, um tempo no qual o sujeito-aprendiz estava desprovido de saber algum e, portanto, de agora em diante quer saber sobre aquilo que passou a fazer falta. Isso que se quer saber, o aprendiz o supõe no mestre, a tal ponto, de pretender usufruir um pouco dele, ofertando, em troca, seu amor, bem como demandando àquele o restante para, assim, ambos fazerem UM, a quem nada falte. Aquilo que o aprendiz deseja é impossível pois, por um lado, se porventura o fosse possível, então, acabaria a própria razão que move sua existência, ou seja, o desejo (LAJONQUIÈRE, 2013).

E, por outro, o mestre não pode, de fato, entregar aquilo que não possui no real. Entretanto, o mestre de plantão - sabedor do impasse que aprisiona a ambos - doa simbolicamente aquilo que, embora não tenha, conhece onde tomar emprestado. É verdade que dessa maneira não entrega o pedido, mas, enquanto cumpre com seu dever, abre para o aprendiz as possibilidades de uma existência educada. (LAJONQUIÈRE, 2013).

Veja-se uma definição psicanalítica de educação, que já se tornou clássica: “Educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem à criança usufruir um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem, e a partir do qual seja possível se lançar às empresas impossíveis do desejo” (LAJONQUIÈRE, 2006). Ora, essa definição apóia-se na concepção de sujeito da qual falamos até aqui. Educar é promover a constituição do sujeito e permitir que ele advenha no campo da palavra, para lançar-se às empresas impossíveis do desejo.

Freud apontou talvez essa direção em 1925, no prefácio para o livro de August Aichorn, *Juventude Abandonada* (FREUD, 1925/1973). Ali, Freud observou estruturas psicológicas para as quais não se aplica o que ele chamou de situação analítica. Freud referia-se ao adolescente associal ou dominado pelas pulsões, para os quais não era possível operar com os instrumentos principais da análise, ou seja, com a transferência e com a interpretação. Nesses casos, ele escreve, “[...] *é preciso recorrer a outros meios que não a análise, de modo a encontrar o mesmo objetivo [...]*” (FREUD, 1925/1973, p. 3216). Pode-se sugerir que os meios a que Freud faz menção seriam exatamente os educativos, caso se tome a acepção de educativo como nos referimos ao termo e não como referido no campo da Pedagogia, para o qual, por razões tanto teórico-epistemológicas como político-ideológicas, não caberia a noção de sujeito aqui apresentada. Assim, a educação e a subjetivação coincidem porque educar, de nossa perspectiva, é transmitir ou

retransmitir, no campo da palavra, as marcas a partir das quais um bebê poderá advir como sujeito.

Toda escola que venha a trabalhar com a noção de sujeito do inconsciente deverá abandonar a ideia do sujeito central, autônomo. Essa perspectiva é partilhada tanto pela Psicanálise quanto pela Análise de Discurso, disciplina que permitirá um ponto de contato mais efetivo com a questão da sociedade midiaticizada.

Ao levar em consideração o sujeito do inconsciente, precisará ter em seu horizonte de trabalho a perspectiva de um sujeito descentrado, sujeitado na e pela linguagem, determinado, de um lado, pelas práticas socioculturais e, de outro, pelas forças libidinais, mas também capaz de se separar. Não será nem livre nem sujeitado, mas poderão ocorrer, digamos, emergências de liberdade em meio à determinação que o escraviza – que o aliena – no Outro do desejo e da linguagem. Escrever é fazer a dialética entre o desejo e a lei. Entre gramática e estilo. Entre o eu e o sujeito. Entre o corpo e a letra

A partir da hipótese psicanalítica sobre o sujeito do inconsciente, o ângulo de visão do alfabetizador pode mudar. Ele não verá mais sua prática como aquela em que deverá escrever sobre a tela em branco de seu aluno. Verá a alfabetização como um trabalho a ser realizado per via di levare, e não per via di porre, como diria Freud parafraseando Leonardo da Vinci (FREUD, 1905/1973). O educador não colocará (via di porre) traços na tela em branco da criança, como faz o pintor, mas a ajudará a extrair (via di levare), a fazer emergir as marcas de sujeito que jaziam no ser da criança, do mesmo modo como o escultor arranca e dá forma para o que jazia na pedra de mármore.

Quando há uma emergência de sujeito, há uma separação do Outro, de sua Lei, de seu desejo. O sujeito se mostra em sua marca singular, própria, característica. Ele se separa, ou se pare, como Lacan diz em seu texto *Posição do Inconsciente* (LACAN, 1965/1998). Mas a separação provocará em seguida uma nova alienação, uma nova captura, como diz Lacan no mesmo texto. A hiância, o buraco, o intervalo no qual o sujeito apareceu se fecha rapidamente, e o texto, falado ou escrito, retoma seu curso egóico, fechadinho, bonitinho, bem comportado, alienado na língua e na gramática. A liberdade do sujeito é um sonho que dura pouco, e é bom que não dure, porque o risco é o de perder suas bordas, seus contornos, suas identificações nos momentos em que irrompe carregado da história de seu desejo, e desaparecer então sob o seu peso.

Assim, sobre a noção de sujeito do inconsciente não se poderão erigir as bases para a construção de uma ideia de homem emancipado. Mas um homem emancipado não poderá dar

um único passo, se não tiver construído seu destino sobre as bases de seu desejo (KUPFER, 2010).

Mesmo que esteja dele cindido, mesmo que o ignore, ele poderá talvez obter, com um tipo de educação como a Educação para o sujeito, instrumentos necessários para colocar seu desejo a serviço da transformação social. A psicanálise e a educação para o sujeito não são revolucionárias nem transformadoras. Mas se tiverem dado a uma criança os recursos necessários para escrever seu desejo, não será esse futuro homem um agente de transformação, um homem que recusará qualquer coerção escusa exercida sobre ele, se essa coerção o impedir de manifestar, com os instrumentos da cultura, seu desejo, sua verdade, sua humanidade?

Neste momento, cumpre-nos trazer para a nossa argumentação a relevância da linguagem para a psicanálise, o que, de certa forma, nos aproximará mais adiante de uma perspectiva discursiva, nesta relação dialética que propomos entre a Psicanálise e a Análise de Discurso como esteios teóricos para pensar a escola.

Na psicanálise, desde o trabalho freudiano com os sonhos, iniciado em 1900, até a associação livre, a interpretação sempre teve papel fundamental. Lacan (1998), relendo Freud e incorporando a essa leitura tanto a Lingüística, quanto a elaboração de conceitos como o de Outro (lugar da verdade do sujeito) e o de objeto a (objeto causa do desejo), deposita na interpretação do analista o testemunho da verdade sobre o sintoma e o desejo.

A respeito da interpretação analítica, diz Lacan (1998, p. 599): “A interpretação, para decifrar a diacronia das repetições inconscientes, deve introduzir na sincronia dos significantes que nela se compõe algo que, de repente, possibilite a tradução – precisamente aquilo que a função do Outro permite no receptáculo do código, sendo a propósito dele que aparece o elemento faltante”. Em outra obra, Lacan (1998, p. 236-237), afirma: “A interpretação é uma significação que não é não importa qual (...) Ela tem por efeito fazer surgir um significante irreduzível. (...) A interpretação não é aberta a todos os sentidos”.

O que temos em psicanálise é uma interpretação que vai de encontro ao sintoma e ao desejo do sujeito, revelados a partir dos vestígios do inconsciente, o que aparece no discurso sob a forma de atos falhos, lapsos, repetições e esquecimentos, por exemplo. Essas manobras do inconsciente são evidenciadas por dois conceitos postulados por Lacan (1998b): o de metáfora, que compreende a substituição de um significante por outro culminando com o ocultamento do significante que foi suprimido; e o de metonímia que liga um significante a outro numa relação de contigüidade, fato este que materializa o desejo, pois a metonímia

engana a censura do inconsciente ao substituir um significante por outro, deixando, deste modo, o significante substituído velado, porém sempre presente na cadeia.

Se Freud, em vários momentos da sua obra, como em *A interpretação dos sonhos* e em *O chiste e sua relação com o inconsciente*, pôde apontar para o fato de que, em relação ao inconsciente, tudo dependia da linguagem, Lacan (1992), por outro lado, com o apoio na Linguística, pôde avançar na teoria a partir de Freud e constituir o campo da psicanálise, marcado por alguns de seus famosos aforismos, que transcrevo a seguir: “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”, “o inconsciente do sujeito é o discurso do outro”, “todo ato falho é um discurso bem-sucedido”, “a lei do homem é a lei da linguagem”. Isso é possível, porque Lacan (1992), desde o primeiro de seus seminários – *Os escritos técnicos de Freud* (1953) –, percebe esse modo de Freud teorizar sobre sua própria prática clínica e chama a atenção para a presença, na obra freudiana, de inúmeras referências filológicas, inferências lógicas e “analítica linguageira” (LACAN, 1998, p.513).

Na análise da retórica do sonho, por exemplo, essa analítica linguageira sobre o modo como o discurso onírico é contado toma a forma de deslocamentos e condensações, nos termos de Freud, ou metonímias e metáforas, nos termos de Lacan (1998).

Em 1964, com o Seminário 11, Lacan pontua e formaliza os conceitos fundamentais da psicanálise: inconsciente, objeto a, pulsão e transferência. É nesse seminário que ele afirma que “só há causa para o que manca” (LACAN, 1988, p.27), indicando aí uma formulação para o inconsciente como algo que se articula no que escapa no encadeamento significante, e não no articulado. O sujeito do inconsciente é pontual e evanescente, no exato momento em que é produzido, na sequência, é perdido. Quando falamos, portanto, falamos alienados ao campo do Outro, uma alienação importante porque, sem ela, o sujeito não se constitui. O inconsciente, portanto, é da ordem da rachadura, do tropeço nessa fala alienada.

“Numa frase pronunciada, escrita, alguma coisa se estatela. [...] Assim, o inconsciente se manifesta sempre como o que vacila num corte do sujeito [...] em que o sujeito se saca em algum ponto inesperado.” (LACAN, 1988, p.30, 32).

Entre os anos 60 e 70, Lacan mantém sua conceituação de significante – um significante só representa a si mesmo; no máximo, representa um sujeito para outro significante –, e de sujeito, como sujeito do inconsciente, que emerge entre dois significantes. Mas ao longo dos anos 70, Lacan nomeia o que faz de “linguisteria” para se diferenciar do trabalho da

linguística e, também, do estruturalismo. Para ele, a linguística é construída para formalizar uma completude, uma totalidade e uma consistência da língua. Lacan afirma algo que, até então, aparentemente, não precisava ser dito: “Meu dizer que o inconsciente é estruturado como uma linguagem não é do campo da linguística. [...] e esta fórmula muda totalmente a função do sujeito como existente.” (LACAN, 1985, p.26).

Essa distinção de campos de trabalho se faz necessária porque aponta para uma aceitação (ou não) do conceito de real na ciência. A linguística, lembremos, é formulada na ordem da ciência, na ordem justamente da suposição de apreensão da língua objeto do conhecimento.

Ao lado disso, Lacan acentua a crítica de que a linguagem serve para a comunicação, dizendo que esse conceito – linguagem – é construído pelo discurso científico para dar conta do que ele, Lacan, formula como alíngua e como falasser (parlêtre), o ponto onde o sujeito e o desejo inconsciente se articulam. A linguagem”, diz Lacan (1985, p.27), “*é feita de alíngua*”. E prossegue: “*Se se pode dizer que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, é no que os efeitos de alíngua, que já estão lá como saber, vão bem além de tudo que o ser que fala é suscetível de enunciar.*”

Alíngua é um não todo suportado pela língua. Se a linguística constitui a língua como seu objeto, uma “rede” (conforme metáfora de Milner (1987, p.26)), trata-se de uma rede que comporta um objeto faltoso. A linguística e a gramática tentam representar a língua construindo imaginariamente sua completude: deslocam o real da língua materna, entendendo-o como “erro” cuja correção é signo de prestígio social. Aí funciona a exigência de completude, de correção, de homogeneidade. Como diz Milner (1987, p. 26-27),

“Sabe-se que o esforço dos linguistas estruturalistas consiste em obrigar o linguista a tratar toda língua como se ninguém a falasse e, se se trata da sua própria, tratá-la em idioma estrangeiro. Essa era, evidentemente, a via mais segura para impedir todo retorno incômodo do que poderia deixar incompleto o objeto a representar”. (MILNER, 1987, p. 26-27).

Freud, com o descobrimento do inconsciente, é o responsável pela entrada em cena de uma noção de sujeito distinta do conceito tradicional de sujeito agente, a qual subverte de

modo radical o cogito cartesiano e introduz a dimensão de uma racionalidade inteiramente nova.

O psicanalista Marco Antônio Coutinho Jorge , em seu livro “Fundamentos da Psicanálise: de Freud a Lacan”, já citado aqui, lembra que o próprio Freud chegou a comparar sua descoberta do inconsciente com dois outros golpes desferidos pela ciência sobre o amor-próprio da humanidade: Copérnico (a Terra não é o centro do Universo) e Darwin (o homem não está no centro da criação).

A partir de então, o sujeito passa a ser concebido como algo sempre dividido, cindido, conflitivo, impossível de se identificar de modo absoluto. A alteração no quadro teórico da psicanálise, em meados da década de 50, se deve a certos desvios que as idéias de Freud vinham ganhando. Isso porque a leitura de Freud seguia um acentuado viés cientificista, que colocava em risco a caracterização desse sujeito do inconsciente.

Na verdade, o freudismo reinante encaminhava-se para uma perigosa tendência biologizante, com o risco de perder sua identidade e permanecer prisioneiro do positivismo vigente, como afirma F.Dosse (op.cit.).

É aí que surge em cena a figura do psicanalista Jacques Lacan, ao propor uma releitura de Freud, inscrita na filiação saussuriana, o que vai provocar uma salutar reação, muito além das hostes psicanalíticas. Lacan, ao apoiar-se nos princípios da linguística saussuriana, fez da linguagem a condição do inconsciente, “renunciando à idéia freudiana do substrato biológico, herdado do darwinismo” (ROUDINESCO, 2000, p.137).

É preciso que os achados psicanalíticos adquiram uma ressignificação no mundo das idéias, junto a outras disciplinas, para sair “do gueto teórico muitas vezes criado pela ortodoxia”, conforme palavras de Jorge. E isso, sem dúvida, a Psicanálise deve a Lacan. Pêcheux se mostrou atento aos achados da psicanálise, fazendo aproximações teóricas entre os terrenos, mas estabelecendo também os devidos limites, preservando a especificidade do domínio discursivo. Com isso, procurou deixar claro o lugar de onde ele falava e em que condições certos conceitos poderiam ser apropriados.

3.2. O sujeito do discurso

O sujeito de que trata a Análise de Discurso é uma posição no Simbólico. Mais precisamente uma posição num ponto de contato entre o Simbólico – relações de sentido – e o Político – relações de poder, de forças, ideologia (ORLANDI, 2012). Mas também marcado pelo inconsciente, no sentido mesmo psicanalítico do termo, embora não seja o sujeito da clínica propriamente dita a estar em jogo. O sujeito sobre o qual se debruça a AD também não é o sujeito empírico, o indivíduo social ou a pessoa. Lógico que este é levado em conta por essa disciplina, mas apenas na medida em que pode ser pensado como posicionado discursivamente, na rede de memória do dizer e do significar. Em outras palavras, o sujeito da AD é o efeito de um processo incontornável de interpelação/identificação.

Em pesquisas da AD, escuta-se sujeitos empíricos para chegar às posições por eles ocupadas (ALVES & MELLO, 2014). Estas posições, como dito acima, são fruto de processos de interpelação/identificação, que, embora não possam ser ignoradas, não necessariamente derivam de marcadores sociais, mas, sim, das projeções imaginárias que a trama discursiva opera sobre o social⁵. Por isso analistas de discurso falam de identificação e não de identidades. Operar a escuta sobre sujeito da/na escola é tentar identificar os discursos sobre a escola com os quais o sujeito (empírico) se identifica e nos quais se constitui fazendo-se sujeito do/no discurso. Da mesma forma, pensar o sujeito na juventude é pensar os sentidos e o imaginário mobilizados sobre “juventude” que, nestes sujeitos, produzem identificação e auto-reconhecimento.

Discursivamente, deve-se perguntar pelos sentidos de “escola”, pelos sentidos de “juventude”, pelos sentidos de “estudante” mobilizados por aqueles que o analista se dispõe a ouvir. Estes sentidos são o efeito das formações discursivas constituídas na história e em circulação na sociedade. Uns dominantes, outros nem tanto, mas que mesmo assim podem e devem ser considerados.

A AD, portanto, leva em consideração o inconsciente (psicanalítico), porque percebe que os processos de interpelação/identificação não se dão totalmente na esfera da consciência, mas não se predispõe a operar uma clínica, visto que seu objetivo é compreender estes processos historicamente – e não como parte de uma história ou percurso individual.

⁵ É como se perguntássemos ao sujeito: com que “sentido de jovem” você se identifica? Que “sentidos de escola” o atravessam? Em busca de respostas que talvez ele nem mesmo tenha elaborado, mas que está em seus dizeres e silenciamentos. Algo substancialmente distante de uma pesquisa sociológica, quando estes marcadores sociais são determinantes. Por isso a AD não trabalha, por exemplo, com identidades, mas “sentidos de identidade”.

O sujeito do discurso não é a origem dos sentidos que mobiliza, embora em cada momento em que trabalha sobre os sentidos, desloca-os, atualiza-os, embora “não da forma como ele quer”, se recorrermos à paráfrase de Marx, quando considera os “homens que fazem a história”.

O sujeito do discurso ocupa posições no Simbólico/no Político (Orlandi, Princípios e Procedimentos), sujeito à estrutura e ao acontecimento (PÊCHEUX, 1997), numa tensão contínua entre paráfrase, que tende à repetição, e polissemia, à abertura e deslocamento de sentido. Em algum momento da história desta disciplina, o sujeito fora concebido como encerrado em si mesmo, preso numa relação imaginária irremovível. Posteriormente, no entanto, o fundador desta disciplina vai compreender que os processos ideológicos que o interpela falham – e por isso mesmo podem ou não ocorrer processos de desidentificação e reidentificação do sujeito em outras posições (PÊCHEUX, 1995).

Outro conceito importante na AD é o de forma-sujeito, que pode ser sintetizado aqui como o “ideal do sujeito” da ideologia, no sentido mesmo althusseriano, o todo complexo estruturado, sobredeterminado econômica, jurídica e politicamente (ALTHUSSER, 1982). As primeiras formulações de Pêcheux são marcadas fortemente pelo pensamento de Althusser, o que depois vai, de certa forma se deslocando, quando Pêcheux considera, numa interpretação própria, certas posições lacanianas. A noção de falha, por exemplo, vem desse momento (PÊCHEUX, 1978).

Quando a Análise de Discurso fala de “assujeitamento” é porque considera que: o sujeito é necessariamente constituído discursiva e politicamente. O ser humano torna-se sujeito, na medida em que é constituído necessariamente como sujeito da linguagem e da história. Este é um princípio fundador da Análise de Discurso, da mesma forma como um princípio fundador da Psicanálise é a hipótese do inconsciente; assim como a percepção de que o sujeito é um ser social é princípio fundador das teorias socioantropológicas.

E como sujeito da linguagem e do simbólico, o sujeito é representado/posicionado numa cadeia de significantes/formações discursivas que o antecedem, para se constituir falante/desejante por meio da sujeição ao Outro/Identidiscurso. Observe como é possível fazer aqui certas aproximações, em que pesem as diferenças conceituais típicas, entre a Análise de Discurso e Psicanálise, quando se trata especificamente de uma teoria do sujeito.

Mas a AD é uma disciplina de entremeio, ocupando uma região epistemológica que se constitui nos interstícios de disciplinas que marcavam o ambiente intelectual do momento da sua fundação, no ano de 1969. Como dizem Pêcheux e Fuchs (1997):

“O quadro epistemológico reside, a nosso ver, na articulação de três regiões do conhecimento científico: o Materialismo Histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias; a Linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo; a Teoria do Discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos; convém explicitar ainda que estas três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de base psicanalítica) “ (PÊCHEUX & FUCHS, 1997, p. 146).

Do **materialismo histórico**, a AD adota o conceito de ideologia, postulado por Althusser a partir de sua releitura da obra de Marx. Em relação à **lingüística**, a maior influência para a AD foi a de Ferdinand de Saussure e seu Curso de Lingüística Geral, principalmente no que diz respeito a uma releitura moderna, em especial aquela empreendida por Gadet (1990) e Milner (1987), relativa a conceitos até então recalcados pelo Estruturalismo Científico, tais como: valor do signo, arbitrariedade do signo e relação. Finalmente, a **teoria do discurso** e a adoção do conceito de formação discursiva de Foucault (1996) dão à AD seu objeto de estudo: o discurso, que passa, nesta disciplina, a ter o acréscimo do estudo de suas condições de produção.

Como notamos no trecho grifado acima, Pêcheux e Fuchs (op.cit.) referem-se a uma teoria do sujeito de base psicanalítica, porém a articulação da AD com a psicanálise não chegou a ser trabalhada em profundidade por Pêcheux, conforme comenta Maldidier (2003), ficando a tarefa para analistas que viriam depois, e principalmente, no Brasil, a exemplo de Ferreira, Mariani, Baldini, Tfouni, Chiaretti entre outros.

De qualquer forma, num gesto inaugural, ao trazer a Psicanálise para o campo epistemológico da análise do discurso, em sua reflexão sobre a história das ciências e sobre a teoria das ideologias, Pêcheux se mostra um homem ligado ao seu tempo. A conceituação tradicional de um sujeito centrado no seu próprio eixo não respondia mais às inquietações da época. A ideia da determinação que atua sobre o sujeito era prevalente e incompatível com a existência de um sujeito livre, senhor de seus atos e de sua vontade.

É nesse ponto que se atravessa a Psicanálise, com a hipótese do inconsciente formulada por Freud. O sujeito do discurso vai, então, colocar-se estratégica e perigosamente

entre o sujeito da ideologia (pela noção de assujeitamento) e o sujeito da psicanálise (pela noção de inconsciente), ambos constituídos e revestidos materialmente pela linguagem.

Como se vê, a Análise do Discurso ao construir a categoria teórica do sujeito o faz, desde o início, pautando-se por uma singularidade que a torna muito peculiar. O sujeito do discurso não é apenas o sujeito ideológico marxista-althusseriano, nem apenas o sujeito do inconsciente freudo-laciano; tampouco, é apropriado afirmar que esse sujeito seja uma mera adição entre essas partes. O que vai fazer a diferença desse sujeito é o papel de intervenção da linguagem, na perspectiva de materialidade linguística e histórica que a AD lhe atribui.

Enfim, para a AD, como afirma Henry “O sujeito é sempre e ao mesmo tempo, sujeito da ideologia e do inconsciente e isso tem a ver com o fato de nossos corpos serem atravessados pela linguagem antes de qualquer cogitação” (1992:188-189).

A partir de agora, é preciso pensar que efeitos têm sobre nosso objeto todo o aparato conceitual da Análise de Discurso em diálogo com a Psicanálise para pensarmos o sujeito da/na escola, não sem antes algumas poucas considerações sobre o processo de escolarização no Brasil.

Para isso, recorremos a Silva (2018), que tenta compreender os processos discursivos que estruturam a posição sujeito urbano escolarizado e os respectivos efeitos nas políticas de língua(s) pela perspectiva de análise de discurso pecheutiana. Ela recorre aos termos “pobre” e “excluído”, entre o século XIX e a segunda metade do século XX, explicitando contradições no processo de nomeação, de construção de referentes discursivos, de individuação do sujeito e nos confrontos entre o simbólico e o político.

A partir principalmente da década de 1960, no Brasil, acentua-se a migração rural para os centros urbanos, provocando a necessidade da expansão da rede escolar, e trazendo, como um problema social, educacional e linguístico a ser resolvido por políticas públicas e pela escola, um aluno diferente, que fala diferente, advindo de segmentos das classes populares – negros, pardos, migrantes do campo, trabalhadores manuais, moradores da periferia, alunos fora da faixa etária legal -, bem como professores diferentes, dada a precarização do trabalho docente e a formação do professor feita, em grande parte, por universidades particulares e faculdades isoladas nem sempre qualificadas.

Por outro lado, a pobreza se movimenta, desloca-se em um novo espaço físico e simbólico que demanda escolarização. E os pobres lutam por ela.

Os sentidos de e sobre a exclusão-inclusão – um par em que os sentidos se engendram em sua historicidade – em termos de limites e de fronteiras sempre em movimento, passam a

circular, no Brasil, a partir dos anos de 1990, no âmbito de políticas públicas, criando condições para que o sujeito urbano escolarizado se individualize em relação ao Estado e suas instituições, de modo homogeneizante enquanto grupo social, e possa ser identificado, avaliado, controlado (SILVA, 2018).

Pêcheux chama de lutas ideológicas de movimento, “não como lutas entre classes constituídas como tais, mas, em vez disso, como uma série de disputas e embates móveis...” (PÊCHEUX; GADET, 2011, p. 97). Funcionamento este centrado em um movimento entre ser/estar “dentro” ou “fora” de algo, por motivos externos ou internos ao sujeito. Podemos apreender esse movimento pela estrutura do verbete e pelas relações de intertextualidade e de interdiscursividade, marcadas pelo processo de formação dos termos, pelas categorias gramaticais, pelos enunciados definidores, pelos exemplos, referidos a formações discursivas heterogêneas, indicando a posição do sujeito lexicógrafo e o efeito leitor (NUNES, 2006; SILVA, 1996).

Outros autores irão buscar compreender não só a relação entre desigualdades sociais e educacionais, mas compreender o que há de específico na exclusão escolar, ou seja, nos mecanismos internos à escola para produzir a exclusão-inclusão, evidenciando repetições, apagamentos, silenciamentos, deslocamentos nessas lutas ideológicas de movimento entre o “dentro” e o “fora” que ali se travam, no interior de uma mesma sociedade.

A questão da relação do sujeito com a linguagem aqui é fundamental, ou, mais do que isso, estruturante. Pêcheux (1988) já chamava a atenção para o fato de que os processos discursivos presentes na escolarização de uma língua tida, imaginariamente, como comum a todos de uma nação, depositam na noção de sujeito aquele que realiza as contradições da linguística entre unidade e diversidade, e as da educação entre indivíduo e sociedade.

Se o sujeito do discurso é constituído numa relação do Simbólico com o Político, a relação do sujeito é e sempre será marcada pela tensão entre o dizer e o poder. No âmbito da escola, esta questão é especialmente dramática, na medida em que o jovem, em seu processo de formação, está ali para se reconhecer como sujeito da linguagem e sujeito histórico-político.

Há uma forte relação entre a dinâmicas das inclusões e exclusões do sujeito no processo de escolarização, e o seu reconhecimento ou não como sujeito da língua e do discurso. Não são poucos os trabalhos no campo linguístico, que chamam a atenção para o modo como o não reconhecimento do estudante pode, de certa forma, produzir um processo de desidentificação com a escola. No que diz respeito especificamente ao ensino da língua, por exemplo, a escola, por mais que haja alertas, continua disseminando preconceitos

linguísticos (BAGNO, 1999), principalmente, a partir de um ensino eminentemente normatizador (POSSENTI, 1996), e de um discurso autoritário (ORLANDI, 2003), em que a expressão “português é uma língua muito difícil” aparece como um enunciado-sintoma deste processo – ou, mais especificamente, sintoma de um sujeito que não se reconhece na própria língua, justamente no espaço em que ele deveria se fazer falante/desejante.

A dissociação entre a língua da escola e a língua do cotidiano familiar/comunitário, onde o jovem se reconhece e se identifica com seus pares é uma lacuna aberta, mais acentuadamente nos grupos sociais populares, que, pela desigualdade brasileira, representam o mais amplo segmento populacional.

Mas, embora, as reflexões advindas do campo da Linguística e da Análise de Discurso priorizem a dissociação linguística, é evidente que isso produz efeitos sobre todo o universo escolar e o próprio processo de escolarização – a língua é a base para todo o ensino.

Este sujeito que aparece como identificado a um discurso não raras vezes rejeitado e desprestigiado pela instituição escolar, é ele próprio desprestigiado e rejeitado, justamente porque se faz sujeito do/no discurso.

É a visão discursiva, em diálogo com aportes provenientes da Psicanálise, que vai mostrar a dramaticidade do não reconhecimento do sujeito do discurso na escola, seja a partir dos processos de silenciamento que um certo desprestígio fomenta, seja porque o que está em jogo é também é não somente o sujeito falante, mas também o sujeito do desejo.

3.3. Sujeito, discurso e desejo em tempos mediatizados

Em suas investigações sobre a juventude contemporânea, o psicanalista Joel Birman (2006) aponta para o desamparo e as transformações dos registros biológico, histórico, institucional e psíquico. O processo de diferenciação torna-se imbricado pela explicitação de novos conflitos e aspirações pelo discurso de afirmação da diferença e da identificação, onde passagens ao ato são reveladas. Assim, o acesso às diferentes tecnologias de comunicação e a circulação das imagens e das palavras, em escala global, faz circular modos de vida e de lutas políticas numa associação veloz com as estranhezas dos pedidos de escuta particular e as mobilizações coletivas.

Jovens do desamparo expressam seu mal-estar no contato com o outro - o diferente - que o interpela, questiona e faz pensar, faz sofrer (KEHL, 2008).

“Talvez pudéssemos pensar que tal forma de ocupação plena do tempo esteja relacionada (além de outras variáveis que poderiam ser aqui consideradas) a um movimento próprio propiciado pela onipresença das diferentes mídias e pela ampliação das possibilidades de comunicação, de modo especial considerando se as práticas cotidianas dos mais jovens. Com base na teoria lacaniana, quanto mais nos deixamos guiar pelo imaginário – isto é, pelas imagens que nos aparecem e se cristalizam como significações estáveis –, mais nos deixamos ficar no estado confortável “da certeza e das ilusões totalizantes” (KEHL, 2008, p. 127).

A psicanalista fala no “gozo do sentido” e “gozo da identificação”, propiciados pelas imagens midiáticas dos nossos tempos, sendo, em princípio, necessários para a atividade psíquica. Estes surgem no encontro daquilo que indagamos na fala do outro, tirando-nos da inquietação e da dúvida ou, quando oferecidos em excesso, podendo agir de modo a homogeneizar psiquicamente a sociedade, barrando a produção de sentidos alternativos, olhares de alteridade e inscrições de si mesmo no social pela via da expressão artística, política e diferenciada. As juventudes estão no cerne frenético dessas contradições, em contingências que extrapolam os muros das casas, das escolas e das periferias.

Nesta perspectiva, se a pulsão é a matéria-prima do psiquismo, conforme nos ensinou a metapsicologia freudiana, se anunciando na fronteira entre o somático e o psíquico, sem dúvida, a sua inscrição no discurso psíquico está na estrita dependência do outro, sem o qual isso não ocorreria. Porém, este outro apresenta múltiplas dimensões que são complementares, não se restringindo então à univocidade. Da incidência constitutiva da imagem especular, e da linguagem, como enfatizaram Freud e Lacan, é preciso evocar ainda a incidência fundamental dos operadores social e político na construção do psiquismo. Estes incidem também sobre as pulsões de maneira crucial, sempre pela mediação dos registros da imagem e da linguagem, modulando e precipitando, enfim, os efeitos destes (BIRMAN, 2006).

Assim, foram as crianças dos anos 50 e 60 que enunciaram em alto e bom som que era proibido proibir, que ecoaram nas barricadas de maio de 68, nas ruas de Paris e das capitais de todo o mundo. Foi neste contexto histórico que ocorreu a revolução da juventude, pelas quais os jovens queriam não apenas ocupar o poder político, mas também se confrontar com as hipocrisias cristalizadas na geração de seus pais. Estas condensavam o que fora produzido e reproduzido pelas gerações anteriores, desde o século XIX. Em

decorrência disso, falou-se literalmente na existência de um poder jovem, que pode denunciar mazelas, reivindicar subversões e mobilizar transformações a nível individual e coletivo.

Mas nenhuma destas revoluções juvenis podem ser dissociadas de transformações no aparato dos meios de comunicação. A rebeldia dos anos 50, a Geração Beatnik não pode ser dissociada de uma indústria cultural e de consumo afluyente, com uma televisão nascente e um rádio potente. A contracultura dos anos 60 e suas performances audiovisuais tão pouco. De certa forma o que se considera o poder jovem é, também, um discurso sobre a juventude que se avoluma e ganha espaços nos meios de comunicação, associadas ou não ao consumo.

Enfim, transformações sociais, transformações discursivas, transformações comunicacionais, e, por fim, transformações na esfera do desejo.

Efeitos dessa efervescência são visualizados nas dinâmicas de abandono tão características da juventude, onde existe uma relativa ausência referencial nas famílias e nas escolas. Algo se deu a partir de um certo momento em que este protagonismo otimista parece ter sido refreado e esmaecido. Um dos discursos mais constantes é de uma juventude adoecida mentalmente e desesperançada, ou seja, em desamparo.

Aquelas instituições, família e escola, são fortemente presentes na vida e constituição dos jovens e seguem precarizadas de processos transferenciais que se fazem pelo investimento na transmissão, no afeto e no amparo. Sim, ainda assistimos repetições nas telas e nos discursos que evocam a exposição desenfreada da sexualidade, da violência, do excesso e da performance. É um protagonismo, mas parece-nos outro. Mais para sujeitos da angústia do que sujeitos da revolução. Esses são os únicos meios encontrados pelos jovens para suprir a carência de cuidado e a solidão de suas existências. Com isso, o trauma se transforma numa experiência agora comum, pois se os jovens não puderem aprender para anteciparem o perigo, ficam expostos então à experiência traumática (BIRMAN, 2006).

“Assim, se está evidente o que pretendo dizer aqui com tudo isso, uma mistura explosiva se delinea e se impõe com crueza neste cenário atual da juventude. Quando a privação relativa se conjuga com a fragilização e a infantilização, declinando tudo isso no contexto social de falta do horizonte para o futuro, não deve nos espantar que as culturas das drogas e da violência se imponham como marcas da juventude hoje. Isso porque se as drogas funcionam como antídotos para o sofrimento dos jovens, pelo gozo e pela

onipotência que lhes possibilitam, o exercício da violência e da agressividade em geral são as contrapartidas para a impotência juvenil nos tempos sombrios da atualidade” (BIRMAN, 2006, p. 12)

A adolescência é um tempo de transformações, que se inicia na puberdade com as mudanças físicas inscritas no corpo. Ao mesmo tempo, acionam-se angústias destinadas às incertezas, aos temores relativos ao futuro e ao desamparo. A ausência de palavras e impossibilidade de mediação das forças psíquicas encontram no ato sua forma de expressão. Por definição, o termo atuação, que vem da tradução da palavra alemã *agieren*, significa agir, atuar. Ato por meio do qual o sujeito, sob o domínio dos seus desejos e fantasias inconscientes, vive-os no presente com um sentimento de atualidade, “na medida em que desconhece a sua origem e o seu caráter repetitivo” (PONTALIS & LAPLANCHE, 2001, p. 44).

Como já referido, a psicanálise tem nos mostrado que aquilo que não é dito, que não é escutado, manifesta-se em ato ou no corpo. Denuncia, por assim dizer, a força da energia psíquica que não é esgotada através da fala. É consenso entre os autores pensar a adolescência como um período da vida em que a atuação adquire uma característica destacada no comportamento. Portanto, ao comunicar enigmas que não encontram palavras para se expressar, os adolescentes impõem o decifrar, nas entrelinhas, de seus códigos postos em atos ou marcados no corpo. O adolecer sofreu importantes alterações às respostas dadas à pressão interna, decorrentes da energia psíquica, gerada pela passagem do sujeito criança para seu tempo adolescente. As condições singulares determinam, diretamente, a capacidade de elaborar ou não questões ligadas ao processo de amadurecimento – a história de vida de cada indivíduo é fundamental.

Diante das fragilidades subjetivas apresentadas por determinados sujeitos, abre-se o campo para o fenômeno da destrutividade, presente na mudez da pulsão de morte, a qual aparece nas manifestações em ato (MONTEIRO, 2011). Entende-se a atuação como uma manifestação de dor, que, se escutada, poderá traduzir-se em busca de decifração, em formação de demanda para (re)significações; caso contrário, poderá cristalizar-se no comportamento do sujeito. Comprometerá, necessariamente, a possibilidade de subjetivação.

Pensar a subjetivação é necessariamente pensar a mediação, afinal, como esclarece Sodré (2008), a mediação se refere à ordem das mediações realizadas socialmente, compreendendo diferentes tipos de interação social, mediante aparatos

tecnológicos que, a partir das mesmas interações, se integram à organização das relações e, inclusive, à dinâmica da cognição humana. A potencialidade desses aparatos se concentra no poder de interferir não apenas nas relações do indivíduo com a realidade, mas do indivíduo consigo mesmo, pelas múltiplas possibilidades abertas, pelas conexões interpessoais rápidas e amplas, pela mudança que operam na percepção do tempo e espaço ordinários. A midiaticização afeta tanto os sujeitos quanto as sociedades que eles configuram com suas conexões.

No centro dessas reflexões, percebe-se que a questão do mundo privado não se separa do tema da constituição das identidades individuais. O pensamento contemporâneo da vida cotidiana e o espaço privado da vida das pessoas estariam sendo capturados e reprocessados pela mídia. O sucesso da mídia reside nesta capacidade simultânea de valorização do individual e do estandarizado. As imagens midiáticas prestam-se à constituição das identidades; elas penetram, capturam e jogam luz nos modos privados de ser, os reelaboram, os devolvem novamente ao espaço público e outra vez os retomam, nomeando-os sob outras e novas linguagens.

Portanto, os jovens são atores sociais que trazem consigo os sintomas da produção de uma nova ordem cultural que problematiza os modos de “ser sujeitos” (FISCHER, 2006). Nas palavras desta autora: “a produção dos sujeitos, em nosso tempo, estaria estreitamente relacionada à experiência cotidiana, em particular dos mais jovens, com as imagens e textos oferecidos pelos meios tecnológicos de informação e comunicação”. Esses meios operariam nos processos de “formação de nossas memórias individuais, bem como na construção de modos de existência específicos relacionados à construção de nós mesmos e de nossas diferenças” (FISCHER, 2008, p. 667).

Em sua tese em 1996, Fischer já havia demarcado que a fluidez e efemeridade de imagens que fala concretamente às pessoas, que capta aspirações e ocupa espaços de frustração, incita o olhar para dentro de si; e é do (e no) interior desse mesmo processo, em que ideias, compromissos e ações se transformam em figuras de estilo ou bordões publicitários, que talvez possamos pensar e produzir rupturas. (FISCHER, 1996, p. 17). A juventude, portanto, tendência a romper com as lógicas vigentes e produzir a novidade pela via do laço social.

A partir destas considerações, faz-se necessária uma breve apresentação de dois conceitos destas duas disciplinas: o de real da língua e o de real da história. O primeiro diz respeito àquilo que escapa à língua e que a revela enquanto sujeita a falhas. É o que Lacan

(1996) denominou de *lalangue*, em português, alíngua. O segundo diz respeito ao real que a história comporta e que seria o da luta de classes (PÊCHEUX E GADET, 1981). A psicanálise lacaniana trabalha essencialmente com o real da língua e a AD alia a este conceito o real da história. Juntos, estes dois reais trabalham para a construção de sentidos do objeto de estudo da AD, e também da psicanálise, que é o discurso (Safouan 1993).

Para Pêcheux (1997, p. 53): *[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro. [...] Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, lingüisticamente descritível como uma série [...] de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que se pretende trabalhar a análise de discurso.*

O analista de discurso vai trabalhar num lugar logicamente desestabilizado e marcado pela tensão entre o dito e o não-dito, pois será nos deslizos e pontos de deriva da língua que o analista vai pinçar um sentido (entre outros possíveis) no corpus a ser analisado. Os conceitos fundamentais neste processo são o de efeito metafórico (PÊCHEUX, 1997), que atesta o deslize e a possibilidade de múltiplos sentidos, e o de ideologia, cujo papel é naturalizar o sentido para o sujeito no momento da enunciação, lembrando sempre que estas manobras devem ser consideradas pelo analista, no sentido de acatar tanto o equívoco, quanto a opacidade da língua.

Para começo de conversa é bom antecipar que não dá para entrar nessa ‘morada do sujeito’, sem ser pela porta da linguagem, que ocupa o principal cômodo nos domínios da psicanálise e desfruta também de um lugar nobre no território do discurso. Afinal, a suposição inicial em ambos os campos é a de que o sujeito não está dado, nem tampouco nasce ou se desenvolve, mas é construído. E para explicar o modo pelo qual o sujeito se constrói, é preciso trazê-lo para o campo do qual ele é efeito, isto é, o campo da linguagem. Para tratar do sujeito, é preciso puxar também os fios da linguagem e da ideologia, que se encontram imbricados na mesma urdidura.

Esse ponto de entrelaçamento que forma nós comuns que se sustentam uns aos outros marca o terreno próprio da análise de discurso nos moldes em que foi concebida por filósofos, psicanalistas e linguistas.

Embora nas hostes psicanalíticas, a ideologia não encontre a mesma acolhida, já que a psicanálise não costuma operar com essa noção, ainda que seja possível admitir uma passagem entre o inconsciente e a ideologia, há algumas décadas, psicanalistas têm se mostrado aberto às discussões sobre as relações de poder na sociedade. A psicanálise fundamentada na história do indivíduo e na frieza do significante talvez não seja mais uma

realidade, principalmente, por estar constantemente interrogada politicamente pelas questões que sempre deixara de fora, como raça, gênero e classe.⁶

A Psicanálise parte de dois conceitos fundamentais – inconsciente e pulsão – que caracterizam a poderosa singularidade de suas descobertas, ao tratar da emergência do sujeito. Lacan vai deter-se, particularmente, no inconsciente, chegando a constituir um novo nome ao inconsciente freudiano, que tem a ver precisamente com a tríade real – simbólico – imaginário, três registros distintos e essenciais da realidade humana, aqui já apresentada. Devido a essa configuração tão particular do lugar do sujeito, ocorreu-me representá-lo na teoria do discurso como uma figura topológica – o nó borromeano (FERREIRA, 2010).

O sujeito estaria assim sendo afetado, simultaneamente, por essas três ordens e deixando em cada uma delas um furo, como é próprio da estrutura de um ser-em-falta: o furo da linguagem, representado pelo equívoco; o furo da ideologia, expresso pela contradição, e o furo do inconsciente, trabalhado na psicanálise. Daí decorre o fato de a incompletude ser tão marcante para todo o quadro teórico do discurso e contaminar, de certa forma, os principais conceitos que o compõem.

É precisamente essa falta que vai acabar tornando-se o lugar do possível para o sujeito desejante e para o sujeito interpelado ideologicamente da análise do discurso. O que intriga nessa questão da falta enquanto região intersticial comum à Análise do Discurso e à Psicanálise é o paradoxo que aí se manifesta, já que a falta é algo que nos completa pela ausência – é “a presença na ausência”, a que faz referência Lacan (LEITE, 1994).

Se não houvesse a falta, se o sujeito fosse pleno, se a língua fosse estável e fechada, se o discurso fosse homogêneo e completo, não haveria espaço por onde o sentido transbordar, deslizar, desviar, ficar à deriva. A falta é, então, tanto para o sujeito quanto para a língua, o lugar do possível e do impossível (real da língua); impossível de dizer, impossível de não dizer de uma certa maneira – o não-todo no todo, o não-representável no representado.

Outra marca fundante do sujeito que vem da psicanálise e é incorporada pela Análise do Discurso é sua natureza intervalar. O sujeito é aquilo que um significante representa para outro significante, o significante é, então, binário, ‘lugar de escansão entre dois significantes’. (LEITE, 1994).

Como diz Marco Antônio Coutinho Jorge (2000, p.99), “o sujeito é esse entre significantes”. É ele que liga os significantes uns aos outros. Assim como Pêcheux se

⁶ Durante o processo final da feitura desta dissertação, o psicanalista Joel Birman lançou o livro Guerra e Política em Psicanálise, que trata justamente das mudanças no campo psicanalítico mais sensível ao político nas últimas décadas (BIRMAN, 2024).

angustiava em seu tempo com o sujeito centrado e hegemônico que reinava absoluto nos estudos dos pesquisadores sociais da época, também nós nos questionamos hoje sobre as inúmeras formas de manifestação de singularidades subjetivas, transgressoras e renovadoras de sentidos que desafiam toda interpretação que atribua ao sujeito uma condição de efeito exclusivo de determinações de diferentes ordens.

As discussões em torno da natureza da liberdade e da possibilidade de produção de novas significações acompanham o pensamento humano, desde o nascimento da filosofia até nossos dias, passando por um longo processo de segmentação das áreas de conhecimento. Contemporaneamente, na tradição francesa, esta questão se renova, tanto no campo da psicanálise lacaniana, quanto no campo da Análise de Discurso, onde a noção de Grande Outro (Lacan) concorre com o conceito de Sujeito da Ideologia (Althusser) para denunciar o caráter ilusório de qualquer pretensão de autonomia das consciências (ALTHUSSER, 1964).

Um trabalho que tematiza o sujeito como objeto central de análise não poderia ser efetivado sem considerar esse lugar nodal que a noção ocupa em diferentes domínios das áreas de saber. Isso determina, por si só, que outros campos teóricos sejam convocados para um olhar sobre o sujeito constituído na trama do discurso, como aqui se pretende. Ao nos propormos investigar uma concepção de sujeito alicerçada nas relações entre o real, simbólico e imaginário, tal como proposto por Lacan e retomado pela Análise de Discurso, temos o intuito de demonstrar que uma concepção de sujeito alicerçada nestes três registros não admite “ênfases” ou “prevalências” de nenhum deles.

As propriedades do nó borromeano, escolhido por Lacan para representar estas relações, mostram que sempre será necessário um terceiro elo para que os demais se mantenham unidos. Da mesma forma, as relações entre real, simbólico e imaginário se definem a partir das mediações que cada um dos termos exerce em relação aos demais (CAPANEMA, 2017).

Uma outra questão fundamental a investigar dentro desse quadro das relações entre Análise do Discurso e Psicanálise aponta para os deslocamentos que Michel Pêcheux e outros teóricos do discurso fazem nessa tríade Real/Simbólico/Imaginário. Desde seus primeiros escritos, ainda como Thomas Herbert, há referências diretas à Psicanálise, na obra de Michel Pêcheux, especialmente no modo como ele constrói o objeto discurso, dependente, como já vimos, da Lingüística, como ciência da linguagem, do Materialismo Histórico, como ciência das formações sociais, e da Psicanálise, como ciência do inconsciente (HENRY, 1992)

Até aqui tentamos mostrar as proximidades entre as duas disciplinas, sem desconsiderar suas diferenças. Agora é hora de caminhar para pensar quais efeitos esta interlocução vai ter sobre a consideração dos sujeitos em cenários midiáticos.

.Quando Pêcheux concebe a Análise de Discurso, ele parte de uma crítica a teorias da informação, conforme mais ou menos aceita no final dos anos 60. Essa crítica é feita ao modo de uma nova formulação sobre o processo comunicacional. Não mais uma mensagem transmitida de um emissor para um receptor, mas efeito de discurso entre um ponto A e um ponto B (os interlocutores), ocupados por sujeitos posicionados ideologicamente. Não é uma transmissão de informação, mas um efeito de sentido, sujeito a interpretações que não estão dissociadas da história, da política e da ideologia (PÊCHEUX, 1997).

Estes sujeitos posicionados discursivamente partem de projeções imaginárias sobre o outro e sobre si. Estas projeções ou formações imaginárias são constituídas a partir de cruzamentos discursivos. No caso em estudo nesta pesquisa, a interlocução professor/aluno, ou qualquer outra no espaço escolar, se daria entre sujeitos inscritos discursos por meio de processos de interpelação e identificação. Mas o mesmo vale para a relação sujeito e escola, e sujeito e mídia.

Marcada pelo equívoco, pela natureza intervalar e pela incompletude, tanto sujeito, quanto efeito de sentido (o próprio discurso e não “mensagem”) são sujeitas a falhas, à equivocidade, à deriva. Ou seja, o que é visto como efeito negativo de uma transmissão ineficiente de mensagem, aquilo que perturba o processo comunicacional, o ruído, é para a Análise de Discurso, é parte constitutivo da relação do sujeito com o discurso.

Os discursos sobre a escola, portanto, em circulação na sociedade, podem ser potencializados ou silenciados pela ação dos meios de comunicação e das redes. Não há o que duvidar da forte centralidade que as mídias exercem nas sociedades contemporâneas. Mas estes discursos são sujeitos a derivas, estão em relação heterogênea com outros discursos, e os processos de interpelação/identificação dos sujeitos-alunos, interlocutores neste processo discursivo, são complexos e devem ser verificados empiricamente.

As mudanças nos regimes de circulação dos discursos afetam diretamente seu modo de formulação e incidem sobre a constituição dos sentidos, num efeito de recursividade sobre a memória. E é aqui que podemos perguntar objetivamente que sentidos de juventude, de sujeito escolarizado, de escola estão circulando mais ou menos; estão sendo silenciados mais ou menos.

A partir do discurso sobre “o esvaziamento escolar”, o que pode ser compreendido é algum deslocamento nos modos de interpelação/identificação destes sujeitos pelo discurso

escolar. Algo falha nesta relação. Algo parece não incidir sobre o desejo e cabe a nós olhar isso mais de perto no próximo capítulo.

4. PROCESSOS DE DESIDENTIFICAÇÃO: ESCOLA E SUJEITO

Neste capítulo, apresentamos a proposta de percurso conceitual que nos permita compreender o “esvaziamento escolar”, um enunciado-tipo que apareceu de forma recorrente em entrevistas que fizemos com professores e diretores da escola. Não é objetivo desta pesquisa atestar, por meio de levantamento sociométricos, a realidade efetiva deste “esvaziamento”, mas porque de certa forma aparece como acontecimento discursivo na fala de atores da escola. O enunciado é típico, porque aqui é tomado uma série de outros enunciados para outros enunciados. Materializado nas escutas feitas por nós, este enunciado produz evidência na forma de lamento e constatação, e aponta para a percepção de que os estudantes estão em processo de desidentificação com a escola, ao menos, “mais do que antes”.

Ou seja, o discurso de que a escola passa por “um esvaziamento”, que reverbera nas falas de jovens e professores de uma escola estadual de Juiz de Fora, é o ponto de partida para se pensar a relação do sujeito (do discurso e do desejo) jovem e a escola, aventando a hipótese de que esse processo não é indiferente a uma captura jovem em cenários discursivos midiáticos, principalmente, no cenário pós pandêmico.

O discurso sobre o esvaziamento ancora-se tanto no registro concreto da ausência de um número maciço de alunos nas salas de aula, quanto no lamento dos profissionais sobre a falta de ideias e ações para avançar na educação para os direitos e os desejos. Mas o discurso do esvaziamento, capturado em escutas na escola pesquisada, não ocorre nesta única circunstância. Estamos a testemunhar, nos corredores e, também, nos meios midiáticos, certa descrença no poder da educação no seu marco para a formação de sujeitos para a mobilização e a luta coletiva, bem como que os considere detentores de sentidos próprios que compõem sua trama subjetiva. Duas reportagens da Folha de São Paulo, a primeira em 2013, e a segunda em 2023, evidenciam este dito anterior, sobre o olhar descrente dos estudantes do ensino

médio e a denúncia dos professores sobre a falta de recursos e estrutura das escolas (FOLHA DE SÃO PAULO, 2013; 2023).

É neste viés que também apontamos o grêmio estudantil, atualmente escondido nas projeções curriculares, como um mecanismo potente de resistência e reposicionamento nas escolas. No entendimento de que ele pode fundamentar uma proposta de gestão democrática nas escolas, iremos traçar seu panorama histórico e fazer algumas reflexões sobre sua ação mediante a oferta de palavra/voz e deliberações para os jovens escolarizados.

Não obstante, a questão do esvaziamento toca a dimensão do grêmio quando visualizamos, a partir das falas dos jovens e dos professores, a ausência desses espaços e o enfraquecimento de locais de discussão coletiva e mobilização nas escolas. A urgência da pandemia fez com que outras prioridades fossem tomadas, na medida em que a sociedade neoliberal delibera exigências que são atraídas pela escola, a qual instrumentaliza sua reprodução e perpetuação.

4.1 O esvaziamento

Ao significante “esvaziamento” remetemos não somente, por derivação lexical, “tornar vazio”, como também por aproximação discursiva “retirar o conteúdo” ou “sua importância”, ou, de certa forma seu sentido e significação. No campo político, por exemplo, quando se fala de uma “pauta esvaziada” é que ela deixou de fazer sentido para certos setores sociais. No subcampo político das lutas sociais, o “esvaziamento” aparece sempre como “desmobilização”, “enfraquecimento”. Quando pensamos em uma sociedade que se organiza através dos meios de exploração e dominação, esvaziar é, portanto, uma alternativa de enfraquecimento, onde as instituições são importantes alvos dessa ação.

Santos (2013) escreve que os modos de alienação e coerção atuam como forma de retirar o sentido real da educação e fazer com que o seu compromisso seja apenas uma determinação legal e imposta, vazia de desejos e intenções para além do seu cumprimento. Como aponta (VALENÇA, 2023), a escola contribui para a formação de sujeitos assolados por um padrão de normatividade que proíbe qualquer manifestação dos seus aspectos subjetivo e políticos, o que consolida ainda mais um esvaziamento de significado.

Tornando a escola hegemônica, os objetivos reais da educação são mascarados por lógicas mercadológicas e do desempenho, as quais são lidas como interesses gerais e comuns. Dessa forma, os sujeitos escolarizados têm dificuldade de reconhecer seus desejos dentro das normas que lhe são impostas, identificando apenas aquilo que a dominação os faz acreditar que precisam. As escolas se tornam locais de competição, de adversidade e obrigação de um exercício formal e pré-determinado que lista suas possibilidades e limita sua oferta de participação conjunta e construção coletiva. (AZEVEDO, 2020).

Embora este diagnóstico não seja novo, parece ter se consolidado a ponto de aparecer de maneira reiterada nas entrevistas, ainda que também sob outras formulações discursivas.

O problema da formação docente revela-se crucial neste contexto. Carvalho (2004) defende que é preciso olhar para este processo, entendendo ser o pivô para transformar a educação nos moldes democráticos e incitar na figura do mestre o potencial de transmissor dessa perspectiva. Em sua formação, os professores precisam ter contato com leituras críticas que possibilitem sua atuação para uma prática contrária ao esvaziamento. Reconhecer este processo é o primeiro passo para poder atuar diante dele, não apenas seguindo as normativas curriculares e promovendo debates nas salas de aula e nos corredores da escola.

Freire (2014) chamava atenção sobre o modelo formativo, o qual não promove participação ativa, reflexiva e dialogada. Ele acrescenta que o tradicionalismo na formação de professores atrapalha o movimento dialético e dialógico, o qual precisa ser mais estimulado tanto em suas licenciaturas quanto na prática docente. A formação de profissionais críticos e autônomos é um importante antídoto para o que os autores diagnosticam como esvaziamento escolar. Deve-se insistir em uma prática pedagógica que abarque os saberes do contorno geográfico e social dos educandos, enchendo assim a escola de conteúdos e sentidos que se aproximam da realidade a qual está inserida.

Atualmente o processo de esvaziamento pode se expressar na precariedade de recursos destinados à educação, tendo em vista constantes desmantelamentos de verbas e investimentos para este âmbito. As condições de trabalho são fundamentais para formalizar uma escolarização coesa e quando não se revelam de forma efetiva, acabam por desmotivar ainda mais os educadores e os educandos (SILVA, 2021). Klees e Edwards Jr. (2015) acrescentam que a política neoliberal de restrição orçamentária para o setor público culminando na privatização da educação e na diminuição de financiamentos para avanços e aprimoramentos.

Segundo Freitas (2018), o neoliberalismo tem um olhar de livre mercado para a educação, produzindo uma lógica de avanço social a partir da ineficiência e concorrência. A disputa entre as escolas poderia impulsionar a melhora da qualidade de ensino oferecido, onde a escola torna-se uma mercadoria disponível em vários níveis e preços e pode ser comprada pelos pais. Com isso, cabe ao Estado a simples garantia basal de ofertar vagas em instituições precarizadas e vazias, fazendo com que a educação seja transformada em um negócio lucrativo para as empresas com o aval do Estado.

Tendo em vista a mera necessidade de atender aos interesses empresariais, os sistemas escolares passam por um processo de rebaixamento de currículos, buscando atender às necessidades mercadológicas. A padronização é um recurso bastante evidenciado e que impulsiona o esvaziamento, onde os diplomas formais são desvalorizados e a prática educativa perde sentido e fica submissa à empresa e reduzida a um produto (LAVAL, 2019).

A escola precisa permitir o desenvolvimento da crítica para o questionamento e dar lugar para a diferença. Uma instituição que se vende para a lógica do mercado, como discutido anteriormente, tende a colocar barreiras na construção de sujeitos para a sociedade, anulando seus desejos e restringindo sua linguagem para aquilo que o mercado espera deles. É preciso lutar contra esses limites e garantir o ingresso, a permanência e o êxito escolar. Não se trata apenas de entender o esvaziamento a partir da evasão escolar, mas também entender que muitos sujeitos nem chegam até os portões da escola, por diversas condições e realidades que ultrapassam o que a instituição pode oferecer (PISTRAK, 2009).

No Brasil as funções de socializar e instruir os sujeitos fica precária a depender da realidade das escolas. A estrutura escassa de recursos e fragilidades na formação docente tornam ainda mais difícil o exercício de uma escolarização frutífera e que alcance os jovens e os seus familiares, onde na maioria das vezes se unem na ideia de que este espaço não tem tanta importância (OLIVEIRA & VIEIRA, 2010). As escolas e os professores têm também uma função importante de proteção ao bem-estar das crianças, institucionalizada nos programas de merenda escolar e tempo integral, o que traz a dimensão do cuidado para as mãos dos professores, embora este não seja o objetivo expresso de sua função na escola (NORONHA; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2008).

É evidente que um processo educacional tem variadas finalidades e comporta diversos sentidos para os sujeitos nele inseridos. Mas é igualmente evidente que temos experienciado um aparente paradoxo nesse campo: à medida em que se multiplicam as finalidades

atribuídas à escola – que vão do domínio de certas competências à preparação do cidadão democrático ou do empreendedor social – seu potencial sentido parece se esvaír, abrindo espaço para toda sorte de nihilismos.

Dentre as múltiplas razões para esse fenômeno, uma parece merecer especial atenção no contexto em que vivemos: a crença pedagógica no protagonismo dos alunos como “[...] forma de realização em escala coletiva do ideal cartesiano de rejeitar todos os saberes transmitidos pelos seus mestres a fim de edificar suas certezas a partir do cogito” (BLAIS, GAUCHET, OTTAVI, 2016, p. 51).

Não se trata, é evidente, de postular a existência de uma pedagogia cartesiana, mas de trazer à tona os efeitos nas práticas e nos discursos pedagógicos contemporâneos da recepção dessa imagem cartesiana de um sujeito soberano e autossuficiente (CARVALHO, 2001), que de si mesmo retiraria a autocompreensão da existência.

Com o desenvolvimento do capitalismo, o eixo de produção desloca-se do campo para a cidade, da agricultura para a indústria. Houve desenvolvimento das forças produtivas, tornando-se necessária a apropriação de diversos conhecimentos que não são adquiridos somente no convívio familiar, na comunidade e no trabalho. Assim, a educação escolar torna-se a forma social mais dominante. Todavia, esse processo não deixou de ser contraditório, pois, se por um lado, o (MASIGLIA, 2017).

Marsiglia (2017) alega que levando em consideração que o capitalismo inaugurou uma nova era para a educação escolar, ao mesmo tempo, as relações sociais de produção não possibilitaram/possibilitam levar a democratização do acesso ao saber às últimas consequências, e que o saber é também um meio de produção, essa contradição atravessa também todo o campo educacional, pois se a classe trabalhadora luta pela democratização do acesso ao conhecimento produzido pelo conjunto da humanidade ao longo de sua história, a burguesia busca secundarizar a escola esvaziando-a. Esse esvaziamento escolar, fruto de uma concepção burguesa de currículo, se expressa de forma explícita na definição de quais conteúdos, objetivos e finalidades educacionais estarão presentes nos currículos escolares.

É preciso lembrar que a Constituição de 1988 foi a primeira a exigir que prefeituras e estados garantissem vagas na educação pública, o que teve um efeito muito produtivo sobre a redução drástica do analfabetismo e não-letramento que, até o início da Nova República, vigoram em estatísticas alarmantes. A chamada “universalização” da educação pública em pouco mais de uma década, mesmo que durante um século e meio inteiro, não se cumpriu.

No entanto, entre os anos de 1990 e 2000, a educação também passou por um período de reforma que impactou questões que envolveram a oferta da educação básica e a

valorização dos professores, tendo como marco a própria alteração da Lei de Diretrizes e Bases que resultou na Lei (LDB) 9.394/1996.

De maneira subterrânea, o mesmo cenário que via a expansão da escola pública para grupos sociais que tinham ficado alheio à escola durante décadas testemunhou o fortalecimento do discurso reducionista da coisa pública, persuadindo a população com a ideologia que as instituições privadas ofertavam maior qualidade em seus serviços, e isso não só em relação à educação, mas a todos os serviços básicos de responsabilidade do Estado, na tentativa de minimizar as atribuições do Estado para com a sociedade, pressupondo um Estado Mínimo na concepção que deu origem ao neoliberalismo⁷.

Nessa nova fase, a escola pública conviveu tanto com sua ampliação na direção do processo da inédita universalização do ensino, quanto com o movimento contrário de tentativas de sua precarização e da corrosão do direito à educação. Típico desse momento é a internalização pelas escolas dos valores e métodos gerencialistas que transformaram a qualidade em bases quantitativas, necessário aos interesses privados ligados ao mercado da educação, que buscavam interferir diretamente na gestão educacional com vistas a substituir os intelectuais da educação nesses espaços e a direcionar decisões compatíveis com interesses particulares e mercantis.

De todo modo, além da privatização direta de serviços públicos, estamos assistindo a um processo que garante aos empresários a ampliação do “(...) controle político e ideológico da escola e garantem as suas funções clássicas: exclusão e subordinação” (FREITAS, 2014, p. 54). Essas tendências recentes ganharam lugar específico em dois fortes grupos ligados aos setores neoliberais e neoconservadores que, no Congresso, aprovaram a recente Reforma do Ensino Médio e tentam, ainda sem sucesso, aprovar o projeto da Escola sem Partido.

Entendemos que o empresariamento da educação permite a redução das atribuições do Estado, dado o fato de que a gestão privada supostamente deixa de ser ideológica para assumir, criar e executar projetos públicos educacionais, uma vez que a interferência do setor privado se dá por dentro das escolas e dos sistemas de ensino, interferindo na gestão, na definição dos objetivos educacionais, na organização curricular, na formação docente e até mesmo no ensino.

Um governo que coloca a educação como uma mercadoria a serviço do capitalismo assume novos paradigmas, cuja compreensão de qualidade fere o princípio da oferta do

⁷ De certa forma, isso também ocorreria com o SUS. Nunca houve nada parecido no Brasil em termos de inclusão cidadã, mas ao mesmo tempo o Sistema teve que enfrentar não somente seus próprios desafios operacionais e já complexos, como também o desafio adicional de ter que lutar contra um discurso de difamação da coisa pública.

direito à educação. A perspectiva neoliberal que o Estado impõe ao adotar esse modelo de gestão educacional revela, para tomar o exemplo de um dos estados da federação, que o governo atual do Espírito Santo implanta uma política pouco dialógica, institui projetos que desintegram o direito à Educação Básica e Profissional pública, integral e integradora e adota a perspectiva do gerencialismo, que prioriza a lógica de gestão mercadológica, empresarial e privatizante da educação (LIMA, 2021).

Ademais, a pandemia do coronavírus (Covid-19) exigiu dos gestores públicos a adoção de medidas para controlar sua disseminação, sendo o distanciamento social a estratégia mais adotada. Essa medida impactou os sistemas educacionais no mundo, culminando no fechamento das escolas e, conseqüentemente, no encerramento das aulas presenciais nas instituições de ensino.

Posteriormente, a continuidade das atividades de ensino baseou-se em importantes mudanças na forma de organização do trabalho docente: as atividades de ensino presencial passaram para a modalidade a distância, visando assim assegurar que a escola continuasse a atender alguns de seus objetivos durante a pandemia. Esta mudança vai exigir uma grande adaptabilidade dos trabalhadores docentes, gerando desafios que foram documentados através da pesquisa Trabalho docente em tempo de pandemia (TDTP) (GESTRADO/ CNTE, 2020), que registra os efeitos do distanciamento social e das novas formas de organização do trabalho sobre o trabalhador docente.

Temos como ponto de partida, para refletir sobre os desafios do trabalho docente na pandemia, a dupla função da escola pública de socializar e instruir as crianças. Cabe destacar preliminarmente que no Brasil estas funções são realizadas em condições estruturais de funcionamento não ideais, frequentemente atravessadas pela deficiência na infraestrutura, escassez de recursos financeiros e materiais de trabalho (OLIVEIRA & VIEIRA, 2010).

Além das funções explícitas, as escolas e os professores têm também uma função importante de proteção ao bem-estar das crianças. Ela é assumida de forma institucional, através de programas amplos como merenda escolar ou programas mais focalizados, como educação em tempo integral, mas repousa sobre as tarefas de cuidado assumidas de forma tácita por docentes, embora este não seja o objetivo expresso de sua função na escola (NORONHA, ASSUNÇÃO & OLIVEIRA, 2008).

As características da escola pública brasileira estão na base das reflexões sobre sua reabertura no contexto da crise atual. A desvalorização do trabalho docente e a vulnerabilidade econômica de parte de seu público são heranças que antecedem a pandemia, contudo, condicionam as respostas a serem dadas a ela. A transferência das atividades de

ensino para a modalidade a distância afeta de modo desigual os diferentes grupos de professores bem como as famílias, segundo suas características socioeconômicas.

O fechamento das escolas públicas limitou a realização das funções de educar, mas também as funções de proteção social assumidas pelo Estado, gerando aprofundamento de desigualdades sociais. Pensar a continuidade do funcionamento da escola na modalidade a distância apresentou enormes desafios para a regulação do trabalho docente, a desempenhar-se em condições novas, gerando incertezas e ampliando cargas de trabalho e riscos para a saúde mental desses trabalhadores, com consequências para a socialização e instrução dos estudantes.

A mudança nas condições de acesso ao direito à educação para os alunos e a mudança nas condições das práticas docentes nas redes públicas de ensino são desafios complexos para os sistemas públicos de ensino e para o trabalhador docente. Visando contribuir para uma análise dos riscos para a saúde mental dos professores responsáveis por dar respostas a estes desafios, Gonçalves (2020) atentou para as estratégias de proteção colocadas em ação pelas redes de ensino.

Grande proporção de professores sentia que lhe falta habilidades ou capacitação, já que 53,6% afirmam que não possuem “preparo para ministrar aulas não presenciais” (p.11) o que se soma às identificadas “limitações materiais”, pois embora 83% dos professores possuam “recursos para ministrar aulas não presenciais em casa (...), metade compartilha estes recursos com outras pessoas no domicílio” (GONÇALVES, 2020).

O sofrimento no trabalho docente em contexto de pandemia também é evidente. Os sentimentos negativos são esperados para um período de pandemia, considerando-os até naturais em um quadro de crise econômica e mudanças estruturais em nível societário. Todavia, além da angústia, medo, insegurança, apreensão e solidão, a pandemia trouxe implicações para a organização familiar, mudanças nas rotinas de trabalho, isolamento, levando a sentimentos de desamparo e abandono (ORNEL, 2020; RUSSO, MAGNAN & SOARES, 2020).

Como o trabalho docente não ocorre fora da sociedade que o abriga, os professores são afetados por esta crise, desenvolvendo ainda outros sentimentos decorrentes de sua condição própria e desafios da profissão docente no contexto da pandemia. Ramos e colaboradores consideram que a mudança brusca na rotina, associada às incertezas e inseguranças do contexto da pandemia, pode afetar a saúde mental de toda a comunidade escolar. Sugerem a necessidade de novas estratégias de planejamento coletivo amparadas por

tecnologias interativas para o fortalecimento de vínculos e a garantia de interações fundamentais para o bem-estar psíquico (RAMOS, 2020).

Ainda que o ambiente de trabalho das escolas públicas eventualmente possa ser precário, em geral elas dispõem de espaço de convívio entre professores de diferentes áreas e coordenação o que viabiliza o planejamento e o trabalho coletivo (OLIVEIRA & VIEIRA, 2010; OLIVEIRA & VIEIRA, 2012).

Este, por sua vez, tem uma importante função para a manutenção e/ou recuperação da saúde dos professores e para a realização dos objetivos do trabalho docente, já que estudos sugerem uma correlação entre trabalho docente coletivo e a proteção ao desgaste do professor.

A partir da dados do survey “Trabalho docente na educação básica no Brasil” (OLIVEIRA & VIEIRA, 2010), Gonçalves e Oliveira (2016) observaram que professores com vozes saudáveis relataram realizar mais “trocas de experiências sobre métodos de ensino”, “trocas de experiências sobre conteúdos de ensino”, “discussão sobre projeto político-pedagógico da escola” e “discussão sobre alunos e crianças” que professores com problemas de voz, indo ao encontro de outros estudos como Doudin, Curchod-Ruedi e Moreau (2011).

Com o trabalho remoto, as possibilidades de reunião para trocas presenciais são substituídas por um trabalho mais solitário realizado em uma nova rotina no cotidiano doméstico. Há pouca disponibilidade de apoio institucional no contexto da pandemia no Brasil. Somente cerca de um terço dos professores recebe apoio da sua rede de ensino em momento de altas demandas e exposição a estressores.

Ao contrário do que seria desejável, observa-se maior atomização dos trabalhadores, e professores com medo e inseguros, em isolamento social em suas casas. É compreensível, portanto, que o distanciamento físico e escolas fechadas exponham professores à maior probabilidade de desenvolver problemas de saúde mental. Soma-se a isto problemas de infraestrutura e de formação e um contexto de políticas públicas pouco eficazes na capacitação e acompanhamento para uso das TIC no processo ensino-aprendizagem (GONÇALVES, 2020).

Um ponto a ser ponderado sobre as mudanças no trabalho docente são as alterações em fatores de risco associados ao adoecimento do trabalhador. A nova forma de produção à distância favorece a posição sentado, o uso de microfone, o fim dos deslocamentos, anulando enfim alguns dos fatores de risco, sobretudo físicos, relacionados à posição em pé e ao uso

intenso da voz, identificados no estudo Delcor (2004, citado por GASPARINI, BARRETO & ASSUNÇÃO, 2005).

Por outro lado, surgem novos riscos de sofrimento físico e psíquico relacionados ao sedentarismo e ao elevado tempo de trabalho no computador, demandando do trabalhador novas estratégias para mitigá-los. Na medida em que a experiência dos professores aumenta, sugere-se que essas tecnologias para o ensino a distância sejam apropriadas, permitindo incentivar os estudantes a construir um caminho de maior autonomia. O uso dessas tecnologias poderá, então, contribuir para maior autonomia e fortalecimento da educação, com a utilização efetiva desses recursos em uma perspectiva educacional (MENEZES, 2020).

Embora as análises dos dados do survey não permitam um olhar mais focado no nível local, a comunidade escolar e sua inserção territorial são unidades importantes para pensar redes de apoio e fatores de proteção para o trabalho docente. As desigualdades são características do nosso país e marcam a diferença entre unidades educacionais, estudantes e professores em bairros, municípios e estados do Brasil que a pandemia desvelou e ampliou. As estratégias de proteção da saúde devem passar por uma validação em nível local (MENEZES, 2020).

Considerações sobre a dificuldade de acesso à rede internet e equipamentos informáticos e mesmo sobre ritmo de contaminação pelo COVID-19, que culminam em obstáculos para a reorganização da vida escolar dos estudantes e professores, principalmente da rede pública, precisam ser compreendidas em um nível local. Trata-se de seguir os preceitos da gestão democrática da educação previstos nos artigos 12 e 13 da LDB, o que permite a construção de pactos que protejam igualmente o interesse das famílias e dos trabalhadores docentes.

A transformação da dimensão temporal da educação pode ser agregada à não presencialidade espacial dos alunos, gerando desafios para a transmissão de realizações simbólicas e materiais feita pelo professor. Foram impostas transformações radicais nos processos de aprendizagem e nas formatações pedagógicas e institucionais, gerando uma dissolução da forma escolar, tal como assistimos a partir do século XVI, quando a escola começa a tomar o lugar da educação doméstica (LAHIRE, 2008).

O sentido da experiência escolar vai se remodelando a partir deste novo contexto, trazendo questionamentos de como a escola pode enfrentar esta situação e o que vislumbrar para o futuro (CARVALHO, 2020).

A sala de aula já não mais configura a totalidade de traços próprios e não redutíveis de sua composição, tendo em vista que cada aluno precisa se isolar em seu espaço privado.

Deixa de existir uma turma específica, e o espaço virtual faz com que diversas turmas estejam em contato de forma simultânea e compartilhada. Carvalho (2020) assinala que a escola precisa continuar sendo escola, fazendo resistência a esses mecanismos e demarcando seu espaço na esfera cultural dos sujeitos. Porém, suas finalidades são múltiplas - desde o domínio de competências para a cidadania e o mercado de trabalho, até a promessa de um protagonismo dos estudantes na sua formação. Estas podem ficar ocultas diante das novas formatações impostas pela pandemia.

A novidade pandêmica e o período que o sucedeu podem fazer revelar formas de criatividade e reinvenção que obrigaram as instituições a remodelar suas técnicas. Porém, as condições dos alunos, suas possibilidades de acesso ao meio virtual e mesmo as características de convívio doméstico e social precisam ser consideradas nessa mudança. Dar voz aos jovens escolarizados torna-se ainda mais importante neste cenário, até mesmo para entender suas exigências e limitações diante da pressa de se fazer acontecer a educação ainda que com a adversidade sanitária mundial.

Aqui entram jogo, portanto, uma tripla consideração sobre discurso, desejo e processos de mediação. O que educadores discutem como ensino à distância, podemos discutir em termos de plataformação, que é uma das faces da mediação. Mas é preciso que a discutamos em termos discursivos, com seus efeitos sobre os sujeitos, em seu imaginário sobre a escola, em seus sentidos de escola.

Observem que em geral as abordagens tradicionais do campo educação apontam para uma abordagem instrumental dos meios de ensino à distância. No entanto, é preciso considerar que uma vez fora da escola e pelas redes, o sujeito-aluno está diante de uma série de mudanças no próprio processo de interpelação/identificação com o discurso escolar.

Remetemos aqui, para começar, às pesquisas de Dias, que vem longamente se dedicando à Análise de Discurso Digital, e vislumbrando transformações no estatuto do sujeito do discurso, a partir de uma sociedade fortemente digitalizada. A autora discute como o discurso digital produz modos de leitura que geram efeitos nos processos de significação e existência dos sujeitos na sociedade, onde os algoritmos e a automação nas redes sociais são determinantes para as relações de sentido. Ela considera a necessidade de reflexão sobre os procedimentos e dispositivos para a pesquisa atual do funcionamento discursivo (DIAS, 2022).

Mais especificamente sobre o contexto escolar, Marques (2023) indica que com a pandemia, a relação entre os sujeitos no contexto escolar se modificou, observando-se a falta de participação ativa, ausência de interações e movimentos de desaparecimento do corpo nas

imagens refletidas nas salas de aula virtual. As câmeras e microfones desligados denunciam o silêncio enquanto sentido que afeta diretamente na subjetividade, atenuando o distanciamento afetivo no entremeio estudantil. O monólogo das falas dos professores torna ainda mais evidente o despreparo das instituições para trazer pra perto os seus alunos, bem como intensifica a descrença e desmotivação dos mesmos com a educação.

A autora acrescenta que a desigualdade foi sendo acentuada, muito por conta de divergências materiais e econômicas. Muitos estudantes passaram a contar com recursos didáticos impressos, por falta de equipamentos e acesso à internet, gerando um distanciamento ainda mais contundente no que tange ao vínculo com os colegas de turma e profissionais da escola. Já àqueles que puderam acompanhar as atividades e aulas on-line, esse distanciamento, para além do aspecto físico, configurou-se de outra maneira, pois os discentes, de certo modo, passaram a ocupar um lugar de recepção apenas, consumindo os materiais on-line sem, muitas vezes, estabelecer um diálogo a respeito. Quando não se promove debate, não se busca contradições e divergências, o processo de ensino se torna mecanizado e empobrecido de sentidos e construções (MARQUES, 2023).

Marques (2023) destacou alguns recortes discursivos das falas dos alunos inseridos no contexto do ensino remoto. Estes, segundo a autora, remetem a uma regularidade na ação de ver e não ver, tais como: *“não dá nem pra ver se os outros estão curtindo o que tu tá falando”* e *“sinto-me intimidada pelo fato de não ver o rosto das outras pessoas”*. Logo, com o ensino remoto, a visualização dos colegas de sala se torna importante para que a distância física seja diminuída, mas isso nem sempre acontece.

Ainda que presentes nas aulas, os alunos ficam atrás das câmeras e os professores enfrentam dificuldades para acessá-los e promover uma experiência compartilhada. Não ver os colegas reconfigura a formulação de projeções vinculadas às formações imaginárias, além de refletir nos mecanismos de antecipação. E como formula Orlandi (2017): “[...] o corpo significa, se textualiza, circula pela existência de significantes distintos, sendo o homem um sujeito que interpreta e é interpretado” (ORLANDI, 2017, p. 87). O corpo, então, constitui-se como materialidade discursiva que se coloca à interpretação do outro; na sua ausência, esta interpretação fica comprometida.

Assim, o outro gera efeitos de sentido e também constitui o sujeito, pois, ao mesmo tempo em que os estudantes apontam que não podem ver os demais colegas, porque ninguém liga a câmera e o microfone (RD 3) e que, com isso, não se sentem à vontade para participar, esses mesmos estudantes repetem esse funcionamento discursivo. Desse modo, a leitura que fazem – Não dá nem pra ver se os outros tão curtindo o que tu tá falando (RD 1) – torna-se

igual a que passam, ou seja, seus colegas também não podem vê-los e perceber se eles estão curtindo o que se está falando, configurando-se um ciclo (MARQUES, 2023).

Para Leandro-Ferreira (2013, p. 100), “a inscrição do sujeito no mundo se faz através do corpo” e, com isso, entende-se que não querer ser objeto da visão do outro ou não ver o outro, mesmo em 2D, também gera sentido e afeta, portanto, esses sujeitos no ensino remoto.

Por isso, muitos alunos podem alegar que não falam ou não se presentificar por conta do julgamento dos outros, criando projeções daquilo que podem deixar escapar de si e se revelar diante do olhar alheio. No ensino presencial, os corpos em movimento, em diálogo, em contato, no barulho, são os que dão caracterização para a instituição escolar. Já no ensino remoto, ocorre o contrário. A ausência desses elementos gera uma nova formatação de significados. Os sentidos vinculados aos corpos evocam uma falta, uma contradição, que se refere ao real do discurso e que fica demarcada na memória desse corpo que vivencia e se distancia no contexto pandêmico. A ausência do corpo, desse modo, conduz os sentidos para um lado oposto às vivências afetivas materializadas na memória corporal. (MARQUES, 2023).

A autora acrescenta:

“O corpo, portanto, é uma materialidade discursiva que além do sujeito, engloba a história e a língua, e, por isso, é objeto de leitura. Desse modo, não só a sua presença permite um gesto de interpretação, mas também a sua ausência suscita efeitos de sentido que afetam a constituição da subjetividade. Entende-se, logo, que o corpo do outro, ou melhor, a ausência do corpo do outro também configura a forma como, no caso desta pesquisa, os estudantes são afetados discursivamente ao longo das atividades remotas.” (MARQUES, 2023, p. 8).

Orlandi (2017) escreve que o corpo não fala, mas significa, e assim também acontece com o silêncio. A ausência do corpo do outro não se associa à falta de sentido, mas sim passa a ser lida enquanto materialidade significante, que funciona discursivamente a partir de seu silêncio. O aluno se constitui e se subjetiva também no ensino remoto, de modo que este não está deslocado das questões políticas, sociais e históricas, as quais interferem diretamente na práxis escolar. A pandemia fez com que os métodos precisassem se reformular, mas as dinâmicas continuam um pouco parecidas.

À respeito da psicanálise, Silva e Alcantara (2020) postulam sobre o conceito de *posteriori*, discutindo o valor traumático da experiência pandêmica, a qual só pode ser elaborada posteriormente em forma de lembrança. O impossível do ato educativo está inscrito para além da competência do professor e da estrutura das aulas, sendo marcado por questões psíquicas, históricas e tecnológicas no contorno entre o docente e o aluno. Este encontro com o outro, promovido pela escola, se remodela a partir da pandemia e produz sentidos e movimentos no percurso pelo desejo de saber. Mesmo em tempos disruptivos, como cita a autora, é importante lembrar que aprendemos por amor, através da transferência, que mesmo que algo prejudicada pela distância concreta, ainda se faz nas aulas remotas.

Carneiro e Scherer (2021) também utilizam da psicanálise para pensar a participação do corpo no ensino não presencial. Elas discutem a questão dos encontros e desencontros na relação professor-aluno, bem como as falhas de comunicação entre os sujeitos e as escolas provocadas pelo distanciamento físico. De portas fechadas, as instituições acabam deixando faltar em suas práticas o acolhimento, a escuta aproximada e a possibilidade de embates que existem de maneira mais proeminente quando no presencial. Esta espacialidade afetada acaba por gerar inquietações na relação com outro, como apagamentos ou antecipações, e que agem diretamente nos modos de aprender e desejar o aprendizado.

A palavra que circula nas mídias e que adentra na escola está posta como algo que rastreia aquilo de mais íntimo do sujeito e da sociedade, e isto não se altera tanto com a educação remota. Calixto (2007) faz importantes considerações sobre a palavra em Paulo Freire, aquela que oca e verdadeira, e a palavra em Lacan, plena e vazia. Ambos estudiosos consolidam bússolas que podem ser seguidas no trabalho clínico e educacional, se assumirmos que a palavra exerce função constitutiva para o sujeito que precisa preenchê-la com sua gramática histórico-afetiva e colher os restos dos desencontros com o outro em contato e o Outro da cultura, exposto nas paredes das escolas. Essas palavras, circuladas nos meios digitais, podem perder um pouco seu tom enfático, mas ainda assim o faz de modo a entrelaçar os sujeitos.

Entendida como signo, a palavra forma um sistema fechado em que a significação se faz pela articulação signo-signo, e não signo-coisa, como se esses signos remetessem diretamente às coisas (GARCIA-ROZA, 2019). Segundo Lacan (1979), as palavras estão situadas no registro do erro, do equívoco, e por isso sua presença não aflora uma verdade por

si só, mas somente sua circulação de signo a signo pode fazer abrir furos e acessar onde habita a interioridade do sujeito. A suposição Saussure de que o significante e significado estão em relação de arbitrariedade se comprova pelo matema lacaniano de que a linguagem é concebida como uma teia sobre a totalidade do Real e o conjunto das coisas, inscrevendo o plano simbólico pela rede de significados estabelecidos e amplamente transmitidos na rede social e no formato online.

Redimensionar o estatuto da palavra implica em considerar os lugares da voz e do olhar na constituição do sujeito, os quais se fazem presentes nas aulas remotas. Na álgebra lacaniana, e que guia uma ética em psicanálise e na clínica do Real, a voz é tida como objeto à parte da estrutura linguística, ainda que a-fônica, é tanto léxica como sintaxe. Sua presença está no mais íntimo da subjetividade, vista como objeto *a* na perspectiva de causa do desejo pela ausência de substancialidade pelo vazio da castração. Assim, o objeto vocal inscreve o desejo, instaura a falta e permite a deflagração de latências que dão notícia de uma verdade localizada na própria existência e na experiência do mundo. A voz como cadeia significante para Lacan nos indica um para além do efeito sonoro e sensitivo, ressonante do regime de desejo do sujeito e que pode levar a produções discursivas audíveis de uma cultura pandêmica e imersas na comunicação. Os paradoxos da língua estão dispostos aos nossos ouvidos quando se fala da mídia, da escola, e dos sintomas desse choque sinfônico (MILLER, 2013).

Quanto ao objeto escópico, que também é visto como objeto *a* por Lacan, centra-se no vazio de onde se inscreve o desejo do sujeito. No olhar, como vê Ribeiro (2012), existe uma metafísica que passa primordialmente pelo espelho e o seu outro constitutivo, que dá força ao argumento de proeminência do laço como aquilo que possibilita a identidade, a significação. A imitação do olhar torna-se determinante para a constituição do eu e está diante dos sujeitos que assistem às telas, que se informam das notícias e com elas formam sua subjetivação. Esse espaço entre, no olhar do telespectador e da cena que transmite e produz sentido nos meandros do assistir e na trama que é feita nesse espaço. Trama esta que pode fazer circular

significantes que denotam a estrutura das instituições e seus membros, os quais constroem e sustentam um saber proveniente da cultura e da comunicação.

Trevisan (2019) também fez alguns apontamentos sobre a questão significada pelos entrevistados como “esvaziamento escolar” que valem ser ressaltadas aqui. O autor aponta a crise escolar como efeito de uma marginalização cultural e política de exclusão já há muito tempo difundida nestas instituições. A prática educativa reproduz, perpetua e legitima os modos de organização das classes sociais, formando hábitos e sentidos que comportam uma lógica estrutural que precisa ser repetidamente atualizada. Ademais, ele defende a existência de um arbitrário cultural elitista que afasta os sujeitos do reconhecimento da escolarização pra si, sendo sucumbidos pela disciplina e a obrigatoriedade de testes e normas. Estes aspectos, antes da pandemia, já faziam com que as escolas ficassem esvaziadas de alunos e sentidos.

Dewey (1958) alertou:

“Quantos estudantes, por exemplo, não chegaram a ser insensíveis às ideias e quantos não perderam o ímpeto para aprender, dado o modo com que experimentaram a instrução? Quantos não adquiriram capacidades especiais por meio de um adestramento automático, de modo que ficou limitada sua faculdade de julgar e sua capacidade de atuar inteligentemente nas situações novas? Quantos não chegaram a associar o processo de aprender com o enfadamento e o cansaço?”
(DEWEY, 1958, p. 24)

Essas indagações demonstram como a escola acaba contribuindo para uma certa insensibilidade de ideias, bem como automatismos e desinteresse por parte dos alunos. Eles ficam entediados com o processo de aprendizado e perdem o entusiasmo para a mudança, pois nem mesmo querem estar presentes na escola. O fracasso escolar pode estar relacionado com a forma como a escola se materializa no cotidiano de suas práticas, negando aos sujeitos o direito de contribuírem para sua constante e necessária reformulação. Segundo Dewey (1959), conforme diversos conceitos formais não têm nexos com a experiência, uma distância cada vez maior se faz entre o jovem e a escola, ainda que sem a exigência sanitária da pandemia.

A seguir vamos destacar o grêmio estudantil como possibilidade de se repensar a ocupação escolar pelos jovens. Contrário ao evidenciado até aqui, estas entidades colegiadas podem promover mais aproximação dos alunos com as práticas educativas, ampliando seus horizontes de percepção sobre a função da escola e suas possibilidades extracurriculares.

4.2 O grêmio estudantil

Enraizado na década de 1960 no Brasil, o Grêmio Estudantil surge como um movimento de iniciativa estudantil através da lei federal nº 7398/85, representando um ganho democrático para o processo educativo. Constituído como um espaço de representatividade, sociabilidade, reivindicação, lazer e política (ANDRADE & MACHADO, 2017), o grêmio pode incorporar o cerne da criticidade do modelo educativo, assumindo um protagonismo no horizonte de uma educação alinhada com as demandas da sociedade e o desejo dos sujeitos, podendo valer-se de recursos da mídia e interlocuções com a comunidade para dar voz aos alunos e alinhavar suas demandas e endereçamentos.

A legislação, de autoria do deputado federal Aldo Arantes (PCdoB), assegura “*a organização de grêmios estudantis como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes, com finalidades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais*”. Essa demarcação ilustra o aspecto ampliado da educação, entendendo a escola como um espaço para além do aprendizado, atingindo nuances culturais, subjetivas e políticas que podem ser envoltas no grêmio.

O grêmio representa e acarreta inúmeros ganhos aos estudantes, como, por exemplo, a capacidade de mobilização, o crescimento individual e social, a mediação de conflitos, dentre outros, sendo, por isso, reconhecido como um espaço de aprendizagem não formal, haja vista que a educação não está restrita à sala de aula e nem à escola. Muitos espaços e vivências trazem aos sujeitos conhecimentos tão valiosos quanto aqueles construídos em sala de aula. Porém verifica-se que o currículo escolar, tal como organizado, indica falta de formação permanente aos gestores/servidores sobre a temática, dificuldade para o acolhimento da demanda pela equipe multiprofissional e uma visão tradicionalista que ainda impera na educação, constituindo entraves para a organização estudantil (ALBUQUERQUE, 2023).

Pensar no grêmio estudantil, neste caso, é fazer uma defesa ético-política ao inscrevê-lo não só como espaço de representação discente, mas também de formação política com vistas a uma sociedade democrática. Nesse sentido, é importante discutir os movimentos sociais no

contexto da educação, entendendo como as entidades colegiadas foram ganhando corpo e espaço ao longo da história brasileira.

Gohn (2011) destaca que a educação é atravessada por espaços de participação e ação coletiva, desde sua formalização curricular até a sua manutenção de um potencial transformador e de referência para os sujeitos e as comunidades. Existe um caráter educativo nos atos de participar e opinar, pois a coletividade promove a transmissão de saberes e símbolos que se estabelecem na relação de uns com os outros, seja nos modos de dialogar, de debater, de construir projetos ou desconstruir normativas vigentes. A autora avalia que os confrontos e negociações são de extrema importância para a formação subjetiva e política, e muitas vezes se sobressaem sob os dialetos padronizados das salas de aula.

A autora supracitada assinala que os movimentos sociais têm sua origem desde o Brasil Colônia, época em que os cidadãos iniciam um posicionamento contra a exclusão social. Com o golpe de 1937, estes movimentos começaram a ser combatidos com maior força e perseguição, haja vista o desmonte e a criminalização dos movimentos negros. Todavia, de 1945 a 1964 as lutas sociais foram mais frutíferas, graças aos governos de aspecto mais populista.

Em 1937 houve o surgimento da União Nacional dos Estudantes (UNE) “que revolucionou a dinâmica do movimento estudantil brasileiro, transformando-o em *“um dos movimentos sociais com maior expressão do país”* (IFCE, 2016, p. 7). A maciça mobilização estudantil articulada às demais categorias demonstrou a coesão social dos movimentos pela busca da liberdade à época. Entretanto a UNE e tantos grupos organizados tiveram suas ações encerradas pela Ditadura Militar de 1964, ressurgindo com vigor nas décadas de 1970 e 80, após o processo de redemocratização da sociedade brasileira, na defesa por uma educação pública, e da retomada da democracia.

Mesmo os movimentos mais organizados e coesos não o são na integralidade, justamente por serem constituídos por sujeitos diversos, de classes sociais diferentes e com interesses por vezes conflituosos (GOHN, 2000). Nem sempre a harmonia impera, o que não exclui a essência do processo e dos pleitos em si. A marca da diferença, discutida no viés da psicanálise, está intimamente ligada neste âmbito.

Há dissensos entre os autores acerca do momento exato de origem dos grêmios. Para uns, é anterior à UNE e, para outros, é posterior. O fato é que, desde o Brasil Colônia, os estudantes sempre se constituíram como um grupo atuante na defesa dos direitos que julgavam pertinentes. Mas, em alguns momentos da história brasileira, tiveram sua atuação prejudicada, como durante a Ditadura Militar, passando a agir de forma clandestina. Com a

instituição da Lei Federal nº 7398/85, **Lei do Grêmio Livre**, os movimentos estudantis passaram a ser legalizados novamente e os grêmios voltaram a atuar livremente (AMARO; QUADROS, 2016).

A literatura aponta o primeiro registro de movimento estudantil, organizado no ano de 1710, no Rio de Janeiro, por alunos de colégios religiosos e conventos contrários à invasão francesa. Posteriormente, esses grupos se envolveram em causas diversas, como arte, cinema, alfabetização de adultos, dentre outras (SCORSOLINE; MOURA; SANTICS, 2006).

Contudo a “*Questão dos Moços Pardos*”, apresentada por Santos (2015), em 1681 na Bahia, pode ser considerada movimento semelhante anterior, quando jovens mulatos e pardos, após terem acesso negado às escolas de nível superior, recorreram a D. Pedro II, o rei de Portugal à época, e, em 1689, conseguiram autorização para frequentar esses espaços, demonstrando assim que a mobilização juvenil em prol de causas específicas já se fazia presente, embora em menor medida e de modo mais pontual e individualizado.

Severo (2006) destaca que, ao longo da História do Brasil, os jovens participaram ativamente em diversos momentos decisivos, como Inconfidência Mineira, campanha pela abolição da escravidão, proclamação da República, organização do Partido Comunista Brasileiro (PCB), fundação da União Nacional dos Estudantes (UNE).

Vale ressaltar que a história dos movimentos estudantis não se deu de maneira linear, sendo marcada por quatro fases de atuação, divididas por Mendes Júnior (1982) em: 1) individual, da segunda metade do Século XVIII ao início do Século XIX, em uma sociedade colonial, cujo evento de destaque foi a expulsão de franceses por estudantes de conventos no Rio de Janeiro em 1710, mas ainda de forma isolada; 2) coletiva, no final do Século XIX, em torno sobretudo das campanhas pela abolição da escravatura e o desenvolvimento da República brasileira, especialmente pelos clubes acadêmicos que, a princípio, tinham foco mais cultural, porém, posteriormente, passaram a se mobilizar em pautas políticas, como a Revolta do Vintém no Rio de Janeiro, mas ainda sem organicidade.

Mendes Júnior (1982) complementa com a terceira fase, organizada, marcada pela fundação da UNE em 1937, com a bandeira da defesa pela democracia. Porém, apenas em 1938, após a separação da Casa do Estudante do Brasil (CEB), a entidade passou a representar os jovens universitários brasileiros politicamente, resultando no maior engajamento estudantil com o cenário social, político e econômico e as pautas das classes populares.

Por fim, a quarta fase, conhecida como clandestina, em que houve fechamento do Congresso Nacional, perseguição aos movimentos sociais, após instauração do Ato

Institucional nº 5 (AI-5), em 1968. Os estudantes passaram a se mobilizar de modo clandestino e armado em um movimento de resistência à ditadura e censura. Nesse cenário, os grêmios estudantis foram fechados, substituídos pelo Centro Cívico Escolar, e só retornaram em 1985, em um contexto de redemocratização social, com a publicação da Lei do Grêmios Livres.

A partir do decreto do Ato Institucional nº5 em dezembro do ano de 1968, os grêmios estudantis escolares passam a ser substituídos por Centros Cívicos que se vinculavam ao Ministério da Educação, tornaram-se “apêndices” da instituição, dependentes de orientações e verbas, o que causou uma deformidade na entidade estudantil de acordo com Poerner (1979). Somente no ano de 1985, os grêmios estudantis são retomados e os centros cívicos extintos. A Lei nº 7.395 de outubro de 1985, tendo como Presidente José Sarney, posteriormente, reformulada pelo Deputado Aldo Rebelo como Lei nº 7.398, assegura o direito dos jovens de organizarem os grêmios estudantis como atividades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educativas, culturais, desportivas e sociais.

No âmbito estadual, em Minas Gerais, a Lei nº 12.084 de 1996 assinada pelo então Governador Eduardo Azeredo traz ainda outras considerações ao tratar o grêmios como representante dos interesses e reivindicações dos alunos, salientando ainda que compete, exclusivamente, aos estudantes, a criação, estruturação normativa e organização da entidade, vedando a interferência externa e garantindo local para realização de reuniões, livre circulação e expressão dos dirigentes estudantis, bem como, espaço na unidade escolar para divulgação das atividades e promoções do grêmios.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) Art. 3º, inciso VIII e do art.14 que diz:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, segundo as peculiaridades e os seguintes princípios: I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

A gestão democrática do ensino público é assim estabelecida através dos princípios que consideram a autonomia, a cooperação e a construção por meio dos profissionais e dos demais sujeitos que se inserem no campo educacional. O seu teor participativo pode ser

tomado pela desigualdade e fragilidade estrutural da realidade das escolas públicas brasileiras, as quais acabam por não estarem aptas para a práxis de uma gestão democrática e o exercício da cidadania (FERREIRA, 2011).

Há um conjunto de ações que podem efetivar a democratização escolar, a partir de práticas que rompem com o autoritarismo e alcançam o percurso da palavra dada aos sujeitos. Cury (2002, p.173) nos afirma: “*A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência*”.

Para o princípio da gestão democrática se efetivar e romper com tradições autoritárias é preciso que se implementem mecanismos e instrumentos de gestão afeitos aos processos participativos, oportunizando ações que construam mudanças significativas considerando a realidade de cada escola e as dificuldades enfrentadas no contexto educacional. A respeito de participação Lück (2011, p.80) afirma: O processo participativo na gestão educacional se realiza em vários contextos e ambientes que manifestam sua peculiaridade e seus efeitos específicos, e se espraiam também para outros espaços e ambientes, demandando que todos sejam igualmente envolvidos nesse processo.

Silva e Santos (2019, p.4) em seus estudos sobre o grêmio destacam: “A participação se torna um aspecto propício na organização escolar, pois estabelece uma relação de diálogo permitindo a todos os envolvidos participar do funcionamento da escola [...]”. Os estudantes presentes nos processos de tomada de decisão da escola possibilitam avanços significativos na gestão.

Sobre a visão de oportunidades e integração Martins e Dayrell (2013) compreendem o grêmio estudantil como um espaço favorável para estabelecer as relações pessoais e vivenciar as situações de amizade, diálogo, respeito as diferenças e a opinião do outro. As vivências nos espaços da escola contribuem para o aprendizado dos jovens. Desde sua criação o grêmio contribui no processo de construção dos jovens.

Amaro e Quadros (2016) afirmam que o alcance de um propósito democrático está na estimulação de grêmios, ofertando suporte teórico e técnico para que se realizem. Assim, o diálogo entre a escola e a comunidade pode ser melhor desenvolvido e garantido. Segundo Bastos (2002), o grêmio é um espaço coletivo, social e político, de aprendizagem da cidadania, de construção de novas relações de poder dentro da escola, ultrapassando as questões administrativas e interferindo no processo pedagógico”. Os alunos que fazem parte dele participam das decisões por meio da representatividade e devem manifestar suas

opiniões nos debates e reuniões adquirindo maior autonomia, sentindo-se parte dos processos decisórios da escola e da comunidade.

As agremiações são constituídas com o objetivo de fortalecer a permanência do aluno na escola, e a partir disso são construídas as oportunidades de engajamento social. Nos estudos de Amaro e Quadros (2016) acerca do fortalecimento do grêmio: “Os jovens precisam ser estimulados para o sentimento de pertencimento à escola, sendo protagonistas do processo educativo”. Por meio desse estímulo os jovens assumem diversas atividades que fortalecem a gestão democrática.

Nessa perspectiva, o grêmio proporciona possibilidades de melhorias nas práticas pedagógicas e também nas atividades artísticas e culturais, pois abre um leque de ações para que o jovem se sinta valorizado e construa projetos que propiciem seu desenvolvimento por meio de experiências significativas. Nos registros de Amaro e Quadros (2016, p.8): “O Grêmio é um elemento institucional legal, onde os estudantes da educação básica têm a possibilidade de se organizarem e desenvolverem atividades das mais variadas, visando promover o desenvolvimento intelectual, social e político de seus integrantes”. Essas contribuições por meio do grêmio se estendem para a vida social do jovem.

As vivências do jovem fora do espaço escolar também devem ser consideradas para as propostas de aprendizagem no processo de ensino, principalmente como é construído o currículo para um público tão heterogêneo e que faz parte de uma sociedade que passa por transformações bruscas, e que tem no centro dessas mudanças os avanços tecnológicos. Essa situação da participação juvenil é discutida por Carrano (2011). A “questão juvenil” vem ocupando, nas últimas duas décadas, um lugar de significativa relevância no contexto das grandes inquietações mundiais. Isso se expressa tanto em preocupações mais gerais relacionadas com a inserção dos jovens na vida adulta quanto em âmbitos específicos que relacionam os jovens com as famílias, a educação, o mundo do trabalho, a sexualidade, as novas tecnologias, as drogas e a violência, dentre outros aspectos que transformam a juventude em “campo problemático” (CARRANO, 2011, p.7).

No campo dos princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude há um avanço legal que institui o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013)(Lei 12.852, de 05 de agosto de 2013) é um marco significativo de direitos dos jovens sobre as diretrizes das políticas públicas de juventude, que até então não tinha um documento sistematizado que assegurasse às pessoas entre 15 e 29 anos com o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE), expondo estratégias que garantam o direito à cidadania e a participação social (BRASIL, 2013).

Nesta Lei é instituído o art. 12 do estatuto, rege sobre a participação efetiva do segmento juvenil, dando ênfase ao respeito pela sua liberdade de organização, nos conselhos e instâncias deliberativas de gestão democrática das escolas e universidades. Compreendendo o jovem com sua historicidade e respeitando sua condição de sujeito social que constrói seus espaços conforme as suas necessidades.

O jovem contemporâneo tem dificuldade para encontrar na escola espaços de diálogo, onde seus dilemas sejam compreendidos e a relação com os professores e a gestão seja fundamentada na efetivação de projetos que incluam a participação do jovem. Em relação a esses desafios as autoras Reis e Falcão (2016, p.78) destacam: É nesse sentido que entendemos a escola como um dos principais espaços de construção e intervenção para mudança na sociedade, e isso nada mais é do que um fazer político, uma vez que visa ao desenvolvimento da autonomia, e o protagonismo social do indivíduo diante do coletivo, pois prescinde que sejam formadas as bases para a construção de uma sociedade crítica.

Nessas novas relações constituídas em nossa sociedade a escola não pode ficar alheia desses processos, ela precisa possibilitar espaços de discussão ao jovem para que ele se sinta acolhido e estabeleça relações de autonomia e independência. Segundo Falcão e Carrano (2016), a escola dentre seus elementos constitutivos da condição juvenil, continua distante de promover uma aprendizagem significativa ao jovem, ele associa a mesma somente um lugar de encontro com outros jovens e partilha de vivências.

Na intenção de contribuir com o jovem para a democratização nos espaços escolares, já se observa o grêmio estudantil ocupando lugar de destaque em alguns movimentos sociais, mas isso de forma tímida, porque ainda não há um interesse maior no fortalecimento deste órgão. A implementação e permanência do grêmio na gestão escolar requer um esforço maior de todos os membros da escola, a fim de que se possa estabelecer o desenvolvimento de habilidades que integrem a vida escolar a vida social do jovem. Portanto, as políticas públicas destinadas aos jovens do Brasil merecem ser analisadas considerando o contexto social da juventude e sua trajetória de vivências e diversidades. O reconhecimento de espaços que possibilitem o diálogo e a participação daqueles que se encontram em uma sociedade marcada por intolerâncias e exclusões devem ser pautas em caráter de urgência, propondo investimentos que assegurem os jovens a viver dignamente sua juventude (FALCÃO, CALDAS & FREIRE, 2023).

Na implementação das políticas públicas deve-se considerar que os marcos legais para a promoção de uma gestão participativa precisam ser defendidos pelos que acreditam na educação pública e destacamos o direcionamento para os jovens de nosso país que precisam

sentir-se parte desse processo de construção. Esta prerrogativa será mais evidenciada na seção seguinte, onde trazemos alguns enunciados com falas de jovens e educadores de uma escola estadual de Juiz de Fora.

4.3 Os enunciados

Como apresentado anteriormente, este trabalho se encerra com enunciados de falas de jovens e educadores inseridos em uma escola estadual do município de Juiz de Fora. Faz-se uma contraposição entre uma experiência de quatro encontros realizada com membros do Grêmio Estudantil em 2017 e a fala dos professores, em 2023, na mesma escola. O primeiro momento marca a potência da entidade colegiada da escola para se pensar questões referentes à juventude e aos mal-estares na educação. No segundo momento, cinco anos depois, nos deparamos com a escola esvaziada após o advento da pandemia e a inexistência de representação estudantil.

O encontro com o grêmio surgiu a partir de uma experiência de estágio em psicologia comunitária na Unidade Básica de Saúde do bairro Olavo Costa, como parte de requisito para graduação como psicólogo na UFJF. Durante este estágio, notou-se a relevância de atuar no âmbito da principal escola do território, tendo em vista que muitas questões relativas ao convívio social perpassam esse cenário. A partir de discussões junto da supervisora e preceptora do estágio, iniciamos a construção de um projeto que envolveu o grêmio estudantil da escola, na época composto por 16 jovens. Nosso objetivo foi promover debates sobre a relação entre educação, saúde e sociedade.

No primeiro encontro buscou-se fazer a apresentação e integração geral do grupo. Os estagiários apresentaram a proposta do projeto e pactuaram junto dos jovens alguns acordos de funcionamento, bem como feita colheita de expectativas e sugestões para a organização dos encontros. Os jovens foram convidados a traçar uma linha do tempo, marcando eventos importantes em suas vidas. Sugeriu-se reservar algum espaço para pensar a relação de si com a escola e detectar algum momento marcante na instituição. Os significantes “perda” e “violência” foram bastante repetidos nas falas:

“O mais marcante foi o nascimento do meu filho. Eu tive que sair da escola por um tempo e o pessoal fazia contato, perguntava como eu estava, vi que se importam comigo e que não é só colega de sala, é da vida mesmo. Depois que nasceu foram lá em casa, me chamaram pra voltar, porque eu não pensava em voltar, mas senti falta e também queria me desgarrar um pouco do meu menino. Vir pra escola era lembrar que eu sou jovem né, que tenho tempo ainda, que ser mãe não é tudo, nem tudo está perdido...”

A aluna faz menção a um acontecimento marcante em sua vida, o nascimento do filho. Outros colegas também lembraram situações parecidas, onde exigências pessoais acabaram se sobressaindo do compromisso formal de ir à aula. Lembramos que a escola abarca vivências para além do currículo regular e muitas vezes perde espaço na vida dos jovens quando não os considera enquanto realidade compartilhada. Neves (2023) traz esse olhar sobre a escola enquanto uma representação daquilo que os jovens convivem no dia-a-dia e sinaliza sobre a importância que o meio escolar tem na formação dos sujeitos, para além de educandos, mas como pessoas que podem dizer de suas experiências e conotar sentidos para o que acontece fora dos muros da instituição.

“Eu coloquei a minha festa de 15 anos. Foi muito legal porque geral da minha sala foi e também pessoas que já tinham saído da escola, abandonado... a gente ficava falando de coisas que aconteceram aqui, de gente que passou pelas turmas, que foi embora, dos professores, principalmente das tretas e coisas engraçadas. Tem gente que estava lá e morreu também. Aqui tem uma lista de colegas que já perderam pro crime e violência... a gente conseguia ficar junto fora desses ambientes, a escola antes era o ponto de encontro, mas nesse dia foi minha festa”

Nesta outra passagem podemos elucidar o caráter afetivo nas relações estabelecidas na escola. A jovem aponta a importância da presença dos amigos, mas também elucida a ausência de outros. A violência e a criminalidade apontam para um alerta sobre os impactos

sociais de uma lógica de dominação e silenciamento que acaba por ofertar espaços de risco como possibilidades de abrigo para muitos jovens, quando na verdade a escola poderia fazê-lo com primazia (KREZNIGER & SOARES, 2020).

Outra passagem interessante é a descrita abaixo, onde podemos perceber também a multiplicidade de motivos que podem levar à evasão escolar, discutida por Krenzinger e Soares (2020) como multifatorial:

“Quando meu avô morreu... porque as coisas mudaram muito lá em casa. Eu fiquei um tempo ajudando minha mãe e minha avó, elas não tinham condição de segurar a barra sozinhas. Faltava muito aula, a diretora chegou a ligar e ir lá em casa falar que podia ajudar, mas que era pra eu voltar, porque meu avô também falava que eu tinha que estudar, que a escola era um lugar de futuro, de melhoria pra nossa família...”

Considerar a escola como “um lugar de futuro” e de enfrentamento de adversidades é um ponto muito comum nas considerações sobre o papel transformador da educação. A preparação para o mercado de trabalho e formação cidadã tem na escola um palanque privilegiado. Ademais, o mundo do trabalho ao longo é cenário de aprendizagens, trocas e reflexões necessárias para a compreensão e transformação das injustiças sociais, como cita Vivaldi (2020).

Outra passagem interessante repousa na seguinte fala de um dos jovens:

“A gente não tem incentivo de estar aqui não, isso aqui é lei pra gente porque é pros nossos amigos também. Melhor do que ficar na rua né, aqui tamo protegido dos perigo, ninguém nunca invadiu aqui pra fazer nada contra alguém, eles parece que respeita os muro da escola”

A ausência de incentivos para a educação, advinda tanto dos ambientes familiares quanto do próprio contexto escolar, é apontada como um fator importante para se pensar a relação dos jovens com a escola. Ele fala sobre o aspecto protetivo da escola, assumindo que ela fornece um espaço para além da aprendizagem e da convivência, o de segurança. De certo

modo, a escola é tida como pólo de importância para a comunidade. O respeito aos professores, à instituição e à sua seguridade fica evidente nesta fala e como discutido por Ferreira (2023), que associa a instituição escolar com as redes de proteção oferecidas pelos espaços de saúde e convivência comunitária.

“Tem amigos que perdi pro crime. A gente tenta conversar, professor chama, a diretora daqui troca muito ideia quando fica sabendo, mas não adiantou... perdemos porque saiu da escola, a gente nem encontra mais, some, não é igual quando tá aqui que a gente vê todo dia...”

Mais uma vez a perda, a violência e o crime ganham lugar na cena escolar. Antes a escola era o local de encontro, de contato e de pertencimento. Posteriormente, pode vir a ser um lugar nostálgico onde as lembranças dão lugar para o ressentimento com as perdas. Lahr (2022) postula sobre esses territórios vulneráveis e defende que a escola precisa estar atenta aos conflitos que circulam no entorno dela, dando espaço para discussões e deliberações que entendem a educação como via de proteção, pertencimento e mobilização.

Já no segundo encontro buscou-se falar da escola de um modo aprofundado. Os jovens foram estimulados a falar sobre sua relação com a instituição e foram criadas posições de defesa e ataque à instituição. A distância e o desconforto com silenciamentos foram evidentes em seus discursos:

“Essa escola tem muita coisa errada! A gente não tem cadeira e mesa direito, tá tudo velho e caído. Muitos professores não gostam de dar aula, a gente vê na cara deles que tem preconceito com bairro, com a gente. É como se a gente por ser do morro tivesse que se acostumar com o pouco...”

Santos (2019) aborda esta questão da precariedade escolar. O autor alega que uma escola com condições precárias torna mais difícil o desafio de educar e convocar os sujeitos para as noções de pertencimento e participação. Acrescenta que estas condições podem induzir à desistência, evasão e desilusão com a escola, o que promove ainda mais

esvaziamento e desmantelamento destas instituições. A fala acima dá tom para este argumento, dizendo do “pouco” que a escola tem a oferecer no olhar dos alunos do grêmio.

Outro enunciado importante a ser destacado cita a questão do silenciamento promovido nas escolas, quando não se considera dar voz aos sujeitos:

“Muitas ideias que a gente tem não é ouvido. Eles que falam o que tem que ser feito, como que tem que fazer. A gente fica só seguindo, mas nossa opinião não é nem chamada pra ouvir.”

Ao silenciar, a escola contribui para a perpetuação de desigualdades intra e extraescolares, bem como faz emergir atuações que poderiam ter o contorno da palavra antes de sua ocorrência. De um modo geral, poder falar de si e das coisas dá lugar para a construção, a reflexão e o dinamismo das relações e das formas de se fazer e pensar o mundo. Uma escola participativa, que envolve os jovens no seu processo de construção, pode avançar na prevenção do fracasso escolar e na formação para destinos menos desiguais e sintomáticos (JESUS, 2018).

“Eles acham que a escola é só vir, copiar e fazer prova. Não tem uma festa, um evento, um negócio pra gente interagir, criar alguma coisa, até em cima do que a gente está aprendendo mesmo. Nada que junta com o bairro, com a galera da comunidade, só quando tem festa junina, mas ninguém da gente gosta porque não é a gente que faz...”

Mais uma vez a escola é convocada a pensar questões para além dos seus muros. Essa fala faz evidência para um formato educacional que considere a realidade geográfica do bairro em que está inserida e a possibilidade de maior comunhão com a comunidade escolar no entorno da instituição. A jovem finaliza com a angústia de que “não é a gente que faz”, dizendo do impedimento da participação dos jovens na construção de vias para expandir o potencial criativo da educação.

Por outro lado, algumas falas revelaram potenciais positivos da escola:

“Nossa escola é ótima porque tem pessoas que nos acolhem, nos ouvem, se preocupam com nossa vida fora da sala, conhece nossos pais, anda no nosso bairro, são mais que professores são amigos...”

“Eu tava naquela época falando muito mal, a gente tava juntando mesmo pra fazer algum protesto, algum barulho... mas aí me chamaram pro grêmio, porque eu sempre fui de falar mesmo né. De repente tava eu lá, defendendo a escola pro pessoal, falando com eles porque eles já me ouviam né, então era mais fácil... mas eu não sei de que lado eu tava, não sei se tinha dois lados também, a gente começou a conversar mais...”

Em sua tese de doutorado, Oliveira (2011) menciona este potencial transformador que a escola pode exercer na vida dos sujeitos. Ela elucida que dar voz aos alunos faz com que a escola seja vista como local mais promissor e valorizado, na medida em que se permite ouvir suas demandas e mal-estares para reconstituir um modo de educar e conviver dentro das instituições. São os alunos que melhor podem dizer de suas inquietudes e alertar sobre processos de mudança necessários para a escola avançar. Como destacado no último enunciado, a presença no grêmio estudantil garante ainda mais esta composição.

No terceiro encontro falou-se sobre a comunidade no entorno escolar. Convidamos profissionais de serviços do bairro (Unidade Básica de Saúde, Centro de Referência em Assistência Social, Centro de Convivência) para falarem sobre suas atuações e fornecer informações das atribuições e limites de cada setor. O encontro foi bastante proveitoso na medida em que se notou importante desconhecimento dos jovens sobre os serviços e a importância destes se aproximarem mais da escola. Lewgoy (2013) defende o conceito de intersectorialidade para pensar essas relações, conceituando-o como mecanismo de relacionar diversos setores - de saúde, educação e assistência social - para promover práticas mais ampliadas e contextualizadas. A ideia de participação conjunta é crucial para este processo.

Por fim, no último encontro convidados alunos do Diretório Acadêmico (DCE) da UFJF para falarem com os alunos do grêmio sobre a importância da mobilização estudantil. O espaço promoveu debates sobre o lugar da subversão e da coletividade na luta social pela educação democrática e que valorize os desejos e produções de sentido. Algumas falas foram destacadas abaixo:

“Ver vocês [universitários do DCE] aqui falando pra gente mostra que a gente pode né? Que a gente consegue vencer nossa realidade e ir além do que isso aqui apresenta pra gente. Eu sei que eu posso passar num curso bom, ter dinheiro, prestígio, sem precisar ir pro crime ou trabalhar igual cachorro debaixo do sol.”

“Legal que o que vocês [universitários do DCE] fazem lá a gente meio que faz aqui né? Representar os alunos, falar por eles, falar com eles... eu quero continuar nesse negócio, quero fazer parte do movimento quando for pra lá também, acho que vou estar ainda mais firme na luta porque conforme vai crescendo, vai vendo o mundo, vai entendendo, vai questionando...”

“O grêmio aqui é só o começo então. A gente planta uma semente aqui que colhe o resto da vida... meu filho pode se beneficiar disso um dia, eu posso levar essa ideia pra outros alunos, posso mobilizar na faculdade, no trabalho, tem sindicato também, associação de bairro, botar a boca no trombone em qualquer lugar que eu estiver”

“Vocês aqui estão se formando e se fortalecendo pelo coletivo. E isso não acaba aqui. É aqui que começa. A luta de uma vida toda mesmo, sendo jovem ou adulto, sendo cidadão. A gente precisa ter espaço como este pra dizer do que incomoda, do que precisa mudar, do que está

acontecendo e às vezes a escola não fala, não assume, não banca. Junto a gente pode bancar isso, nossa resistência, nossa revolta, nossa transformação.” (Fala de universitário do DCE)

De um modo geral, a agremiação pode ser um importante recurso à oferta de palavra para os jovens, como destacado nos enunciados. Defende-se que a mobilização estudantil garante a aproximação da escola com os âmbitos subjetivos e políticos nela entrelaçados. Poder dizer dos incômodos e reivindicar mudanças é crucial para os jovens que se inserem nesse cenário, já que encontram uma esfera de pertencimento e participação dentro das escolas. Conforme discutido por Azevedo (2021), o Grêmio promove o protagonismo juvenil.

Já em 2023, ao retornar na mesma escola para visualizar suas mudanças após a pandemia, o que encontramos foi bastante diferente do cenário de 2017. O grêmio não mais existia. A diretora explica que com as aulas remotas, muitos projetos foram enfraquecidos e interrompidos e com o retorno do presencial, outras prioridades foram tomadas. Correia e Silba (2021) escrevem sobre a escola e seus silêncios com a nova configuração educacional instalada a partir da pandemia. As dificuldades e os problemas se agravaram, e acabaram por mostrar a verdadeira face do sucateamento da educação.

“Surgiram outras urgências né? Muita defasagem com o ensino remoto, a gente perdeu muito aluno e também perdeu o jeito da coisa... estamos voltando aos poucos com projetos de antes, o grêmio está na lista de projetos pra retornar, mas vai surgindo demanda, vai aparecendo problema, vamos apagando incêndio...”

A urgência do ensino é destacada nesta fala de um educador, mas a pandemia não é o único fator para esta vertente. Discutimos anteriormente como a escola foi perdendo lugar para a lógica do mercado e dos interesses da classe dominante, na medida em que a presença e o fortalecimento institucional deu lugar para mecanismos tecnológicos e adjacentes do meio online para promover educação. O grêmio estudantil foi um elemento que se perdeu neste cenário na escola analisada, mesmo que ainda evidenciado de importância nas falas de outros educadores.

“O grêmio era ótimo porque os jovens protagonizavam, se engajaram nos projetos, buscavam melhoria. A gente via o esforço deles pra fazer as coisas, pra levantar os outros, teve época que o grêmio percebeu coisas, problemas que a gente não viu porque eles estavam perto dos alunos, eram alunos né, linguagem comum mesmo... menos pudor também de ter que falar com a gente, iam e falavam com grêmio e o grêmio falava com a gente”

O protagonismo pode ser visto como o desafio de constituir uma originalidade. Silva (2022) traz esse debate para o campo da política ao analisar as mudanças nas bases curriculares exercidas a partir de 2017 no Brasil, buscando tecer considerações sobre a forma como as escolas foram flexibilizando seus currículos. Considerar aquilo que os alunos identificam como importante, promove uma escolarização mais horizontalizada.

“Uma pena ter acabado o grêmio porque era fundamental pro nosso projeto político pedagógico e também dava a impressão de que eles tinham vez, tinham voz... teve a pandemia que deixou tudo bagunçado, mas também depende da turma, de como estão os jovens no momento... tem turma mais engajada, que gosta da escola, que vem pra aula... e tem época que eles estão distante, a gente vê que não tem interesse, não leva a sério... acho que se aqueles alunos tivessem aqui hoje o grêmio já tinha voltado”

“A gente percebe a escola mais calada, vazia, o Grêmio levantava os meninos, movimentava...”

As particularidades do público escolar podem ressoar na presença ou ausência de mobilizações. Porém, muitas vezes é mais favorável evitar o barulho das manifestações e o trabalho de se fortalecer espaços de debate perante a urgência de se fazer a educação nos moldes tradicionais e que correspondem às exigências do neoliberalismo. O foco passa a ser apressar a aprovação nos vestibulares e repetir este método com as próximas turmas,

economizando ao máximo o exercício de uma autonomia política e subjetiva dentro das escolas.

As falas acima capturam discursos e efeitos de sentido sobre os sujeitos e elaborados a partir dos sujeitos. Sob o olhar da psicanálise, é possível pontuar que tanto a fala dos jovens, quanto dos professores, evidenciam o potencial afetivo conferido ao ambiente escolar. Tomemos a obra *Paixão da Ignorância* (DUNKER, 2020) como referência para pensar esta interseção.

Dunker (2020) elenca a educação em duas vertentes principais: a domesticação da bárbara e a possibilidade de escuta. Deste modo, nas falas dos jovens sobre aquilo que eles denunciam, utilizando o grêmio como espaço de abertura, notamos o testemunho de situações de fragilidade e perda que aparecem nas escolas em formas de gestos, efeitos e contradições. A colocação em palavra, que muitas vezes é imposta apenas ao professor, aquele que ensina, que determina, também precisa ser oferecida aos alunos. Poder falar de suas angústias é um modo de aprender a lidar com elas, como diz o autor, fazendo um comparativo entre o ato de educar e o ato de analisar.

A paixão da ignorância, pontuada pelo autor, seria um lugar ou uma posição em que o sujeito está em relação ao saber, permitindo a produção de efeitos. Logo, quando os alunos falam e contam suas histórias eles estão localizando em seu discurso um desejo por saber de algo, despertado no outro que conta suas histórias ou que lhes ensina com elas. Ter espaços para dizer do que incomoda é o mesmo que permitir a realização do simbólico, na contramão da alienação que nega os saberes e silencia os sujeitos (DUNKER, 2020).

O autor ainda assinala que as escolas têm se transformado, mas o mal-estar continua se configurando nas mesmas. Quanto mais silenciosa, mais disruptiva e mais apática e violenta, gerando sintomas que se desdobram em medicalização, criminalização e indução artificial de desempenho em escala de massa. A escuta pode redefinir estes espaços de autoridade e gerar oportunidades de construção conjunta de ideal escolar mais associado aos desejos dos sujeitos, já que eles podem reconhecer a escola em que estudam e perceber seus aspectos positivos e negativos, como evidenciados acima.

As falas destacadas não são somente de sujeitos na história, mas também de sujeitos do desejo. Coutinho (2019) relaciona os movimentos de maio de 1968 com as ocupações escolares no Brasil entre 2015 e 2017, para dizer da revolta dos estudantes com o cenário político e educacional e a potência da subversão para a emergência do desejo em nome próprio e a busca de desalienação das demandas do Outro. Recorrer à história nos permite

entender como as falas dos alunos em 2017 e dos professores em 2023 revelam estes aspectos e denunciam uma educação esvaziada de sentidos, mas promissora de luta e revolução.

Os sujeitos jovens que falam são atravessados pela linguagem, sendo efeitos do significante, e não agentes. Logo, todas as nomeações, classificações e diagnósticas dadas ao jovem pressupõem um panorama discursivo e midiático engendrado na história. Estes sujeitos se constituem no campo do Outro a partir das operações de alienação e separação, onde o que determina esta variável é a forma como os sujeitos encontram seus endereçamentos (SOLER, 1997). Endereçar desconfortos e fazer valer o peso de suas palavras é um ato revolucionário na educação, e pode ter garantia através da formulação dos espaços colegiados. Como dito pelos estudantes, ainda que aquém de suas exigências, a escola tem extrema importância em sua constituição.

Para além, podemos destacar os efeitos da desidentificação na psicanálise e para os jovens estudantes. Para a psicanálise, o sujeito é barrado e dividido, a partir da divisão subjetiva e do seu mal-estar, ou seja, seu olhar se direciona para a divisão do sujeito. Desidentificar é uma operação que implica a queda dos significantes mestres e a revelação da falta que estrutura o sujeito. Porém, torna-se muito mais fácil identificar. A identificação assume um certo prazer na medida em que os sujeitos ocupam lugares de fracasso, desânimo, revolta e rebeldia nas escolas, os quais também são reforçados por pais e professores. A desidentificação, defendida aqui, preconiza o redimensionamento da posição do sujeito diante do Outro, renunciando esse lugar e objeto e podendo nomear da sua própria maneira (COUTO, 2004).

O esvaziamento escolar revela-se como um sintoma da educação, pois se repete na realidade das escolas e pôde ser identificado na fala dos educadores desta pesquisa. Entende-se que o jogo de produções de sentido sobre o lugar da educação prolifera de modos diversos e faz com que a escola possa ser vista sob um olhar de otimismo ou de pessimismo. O saber inconsciente também precisa ser considerado, para além dos saberes pedagógicos e curriculares, na medida em que estes despontam de modo crucial na vivência escolar dos jovens e dos educadores. Encontrar espaço para falar e elaborar na escola é o que fortalece esta instituição em uma direção contrária ao esvaziamento.

Ao falar, os jovens do grêmio podem deparar com sua castração e divisão. A noção de incompletude e o desejo de revisá-la pode fazer surgir uma nova configuração educacional que dá voz aos sujeitos e os coloca protagonizando nas ações de mudança. Este caminho pode propiciar a desidentificação e, portanto, a assunção de um sujeito dividido, marcado pela falta

e pelo desejo. É somente a partir desta posição de faltante que o desejo pode surgir, incluindo o desejo de saber (COUTO, 2004).

No paralelo entre a psicanálise a análise do discurso, Pêcheux (1975) delimita que a ordem do inconsciente não coincide com a da ideologia, bem como que o recalque não se identifica nem ao assujeitamento nem à repressão. A ideologia precisa ser pensada em referência ao inconsciente, pois estamos falando de sujeitos descentrados, como diz Lacan, efeitos do significante que remete a um outro significante. Assim como Althusser foi uma influência decisiva para Pêcheux (bem como para toda uma geração de intelectuais da época), o encontro com as idéias de Lacan também o é. É fundamental reiterar nesse ponto, que mesmo com todo o fascínio de Pêcheux, claramente manifesto, por alguns conceitos formulados pela psicanálise, tanto via Freud, mas sobretudo, via Lacan, ele nunca deixou de ressaltar e, mais que isso, advertir que as duas ordens – a do discurso – e a da psicanálise – não se superpõem. Elas estão no seio daquilo que discutimos aqui sobre o que os jovens e os educadores falam da escola.

Ainda que reformule o modo de conceber a relação entre o inconsciente e a ideologia, Pêcheux seguirá firme na sua convicção de que entre tais noções há um modo de constituição mútua que as mantêm paradoxalmente interligadas, ainda que sejam distintas (esta aí o paradoxo!). E penso poder acrescentar que o caminho para essa aproximação (qual uma passagem), na visão de Pêcheux, se daria pela linguagem, enquanto forma material.

Outro ponto importante a investigar nessa relação ideologia-inconsciente é que o sujeito, ao ser constituído pela linguagem, encontra nela sua morada e disso decorre uma marca do sujeito enquanto efeito de linguagem. Por outro lado, ao sofrer a determinação da ideologia, por via da interpelação, o sujeito se configura como assujeitado. E por ser também um sujeito do inconsciente, descontínuo por excelência e que se ordena por irrupções pontuais, esse sujeito se mostra como desejante. Efeito de linguagem, assujeitado e desejante, eis, então, nosso objeto de investigação em toda sua complexidade e heterogeneidade, unido de modo indissolúvel na topologia do nó borromeano à linguagem, à ideologia e ao inconsciente. A morada do sujeito fica tomada, como se vê, pela inscrição ideológica que se marca no desejo, o qual opera por deslizamento em um plano de contigüidade e remete sempre a uma falta. Já a linguagem, por sua vez, funciona não só como base material onde essas relações se dão, mas como a própria forma de que elas se revestem. E disso resulta o sujeito, enquanto efeito. Mais uma evidência se encontra aqui da aproximação entre a ideologia (como lugar do assujeitamento) e o inconsciente (como lugar do desejo).

A relevância da noção de estrutura, no rastro dessa discussão das interfaces da Análise do Discurso e do lugar privilegiado do sujeito no entremeio dos diferentes campos de saber que cercam e constituem o discurso, há espaço para que se examine e revise a noção de estrutura. Pêcheux, ao pensar a língua, o sujeito, a ideologia e o próprio discurso, enquanto estruturas, procura afastar-se da concepção predominante quando do apogeu do movimento estruturalista na França. Ainda que imerso e forjado nas idéias e discussões do estruturalismo, Pêcheux procura repensar a noção-chave fora do paradigma reinante, que a tomava como fechada e organizada em torno de um centro Assim, dá-se um descentramento da estrutura, na linha do pensamento de Derrida: a estrutura estaria presente apenas como um de seus efeitos (efeito de estrutura) e seu fechamento funcionaria como efeito de uma ausência. O que antes não cabia na ordem do sistema, dado seu caráter de totalidade, consistência e completude, passa agora a ser constitutivo de sua estrutura.

Lacan também refere o descentramento do sujeito. Ao construir o célebre aforismo de que o inconsciente está estruturado em linguagem, admite que a linguagem com sua estrutura preexiste à entrada nela de cada sujeito num dado momento do seu desenvolvimento mental. Dessa forma, o sujeito não está no centro de si mesmo e tampouco é a fonte do sentido; e o lugar onde está não tem centro, mas é uma estrutura. Ambos são determinados, condicionados por uma estrutura. Há aqui um ponto de aproximação entre o sujeito da psicanálise e o do discurso: eles são determinados e condicionados por uma estrutura, que tem como singularidade o não-fechamento de suas fronteiras e a não-homogeneidade de seu território.

Dessa forma, sujeito, linguagem e discurso poderiam ser concebidos como estruturas às quais se têm acesso pelas falhas. Lacan deu um nome a essa falta constitutiva, cunhando-a como uma de suas mais importantes invenções teóricas – o objeto a – um objeto faltoso, perdido, que o sujeito busca reencontrar, como causa do desejo. A “estrutura” em Lacan, contudo, não deve ser tomada no sentido lingüístico, e, sim, no sentido psicanalítico. Lacan, ele mesmo, esclarece esse ponto. Estrutura é sinônimo de simbólico, de linguagem, donde a redundância em sua assertiva de que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”: “estruturado” e “como uma linguagem” significariam, pelo que diz Lacan, a mesma coisa. O que essa estrutura tem em comum com a concepção discursiva, que lhe atribuiu Pêcheux, é o fato de representar a inclusão do sujeito para a cena da linguagem e ser marcada por um furo fundante, uma falta constitutiva, que vem funcionar como verdadeiro motor da estrutura.

Em *Discurso: Estrutura ou Acontecimento*, Pêcheux (1988, p.17) assume de vez o caráter estrutural do discurso e rende-se também ao sistema, ao conceber o discurso como

“um sistema ao qual se acessa e ao qual se desvela por suas falhas”. Esse deslocamento teórico da noção de estrutura inscreve-se como um novo paradigma no seio das ciências da linguagem, constituindo-se numa das grandes e revolucionárias contribuições de Pêcheux para os estudos da área.

Desdobramentos do real na Análise do Discurso e a noção de real revela toda sua produtividade ao ser proposta por Lacan junto às outras duas com as quais encontra-se entrelaçada: o simbólico e o imaginário. O real é apresentado como um corte na estrutura do sujeito, a falta originária da estrutura. É precisamente em torno dessa falta que o inconsciente se estrutura. O real é, portanto, o núcleo do inconsciente. Tudo começa a partir dele. Lacan tematiza o real de dois modos: (i) o real é o impossível de ser simbolizado e (ii) o real é o que retorna sempre ao mesmo lugar. O simbólico tem seu lugar, efetivamente, a partir do real. De acordo com Lacan, ele tem a ver com o saber em jogo na própria experiência psicanalítica, responsável pelas transformações tão profundas para o sujeito. É no simbólico que o sujeito do inconsciente se estrutura como linguagem. O imaginário é originariamente faltoso para o sujeito, é captação especular no plano consciente. A possibilidade de sua constituição se dá pelo efeito de introdução do simbólico. Nas acepções de real com que trabalha a Análise de Discurso – o real da língua, o real do sujeito, o real da história – estão presentes o traço da incompletude e da não-sistematicidade. Na Análise do Discurso essa falta ganha, então, um estatuto teórico através da noção de real. Por essas brechas e por essas bordas, entram em cena o equívoco, o sujeito do inconsciente e a contradição, enfim, as materialidades do próprio discurso.

Para Lacan, para que uma coisa exista é preciso que haja um furo em algum lugar. O sujeito do inconsciente nasce nesse furo, nesse lugar vazio, onde se ergue o obstáculo de uma impossibilidade. O real escapa à simbolização e se situa à margem da linguagem; não há meio de apreendê-lo a não ser pelo simbólico. Real e furo estão, portanto, intimamente articulados. Tanto o sujeito quanto a linguagem comportariam esse furo. Conforme Nazio (1993, p.12), os psicanalistas certamente se interessam pela linguagem, mas se interessam unicamente no limite em que a linguagem tropeça. Ficamos atentos ao momento em que a linguagem se equivoca e a fala derrapa. O inconsciente, na psicanálise, tem a estrutura de uma linguagem, mas seus efeitos manifestam-se no terreno da língua, isto é, da língua falada pela mãe, a alíngua. Este neologismo gráfico lacaniano, que solda o artigo e o substantivo, serve para distinguir a língua do inconsciente e a língua da lingüística. Esta entrada em cena da língua é igualmente importante para a ótica discursiva e tem um ponto de contato com a psicanálise lacaniana. Do mesmo modo que na perspectiva psicanalítica a via de acesso ao

inconsciente se dá pela língua; na AD, a via de acesso ao discurso também se dá pela língua. E essa língua é aquela capaz de falha, de deslizos, de equívocos, os quais constituem-se em elementos estruturantes incontornáveis do próprio da língua, do seu real.

Trazer, então, a Psicanálise para o campo epistemológico da Análise do Discurso, significa deixar entrar com força outra concepção de sujeito, um sujeito clivado, assujeitado, submetido tanto ao seu próprio inconsciente, quanto às circunstâncias histórico-sociais que o moldam. É nesse ponto que se atravessa a Psicanálise, com sua concepção revolucionária de sujeito do inconsciente, que representa uma ‘ferida narcísica’ insuportável para o amor-próprio da humanidade.

A categoria de sujeito procede da filosofia e ganha com Lacan um estatuto próprio ao ser introduzida com destaque no campo psicanalítico. É sempre bom lembrar, contudo, que Freud, ainda que não a nomeasse diretamente, já tratava em textos iniciais, do que seria o essencial em matéria de inconsciente. A concepção de sujeito formulada por Lacan, como um sujeito descentrado, efeito do significante que remete para um outro significante, encontra eco em outros campos das ciências humanas, como é o caso da Análise do Discurso. É fazendo estes atravessamentos que pode-se ler os enunciados das falas dos jovens e educadores, identificando seus sentidos, efeitos e traços do esvaziamento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, pode-se reafirmar a importância do olhar da psicanálise e da análise do discurso para os sujeitos jovens escolarizados. Envoltos em uma trama midiática e comunicacional, estes jovens estão inseridos em um cenário de disputas e formulações que ultrapassam os aspectos curriculares e pedagógicos da escola, o que coaduna para pensar como se constituem através das produções de sentido que exploram. A oferta de espaços de fala e escuta, como o grêmio estudantil, contribui para que estes endereçamentos ganhem lugar de circulação e mobilização, aproximando ainda mais os jovens do processo educativo como tal.

Segundo a psicanálise, o sujeito jovem é marcado pelo instante da mudança no real de seu corpo e este processo pode ser angustiante e reverberar sintomas e atos bastante disfuncionais. Estes acabam por acontecer em grande primazia na instituição escolar, onde os jovens passam boa parte do seu tempo e se constituem a partir de relações de identificação e alienação. Por sediar estas ocorrências, entendemos que a escola deve ser olhada como local privilegiado de análise e ação sob os aspectos de mal-estares que comportam as vivências juvenis. Basear sua intervenção na simplicidade de encaminhamentos médicos ou exames classificatórios e taxativos apenas reforça o caráter dominante e reprodutor de uma norma social que a escola precisa se afastar, e aposta-se no grêmio estudantil para esta efetivação.

O grêmio é defendido como espaço promissor de trocas e desencontros, uma vez que incorpora as denúncias dos jovens e o seu potencial de protagonismo na educação. Fortalecer essas entidades colegiadas é caminhar na direção de uma escola que valida os aspectos social, político e subjetivo dos seus alunos, entendendo que não pode se limitar a demandas curriculares e pedagógicas que apaziguam os sujeitos e anulam seus desejos diante do saber. A fala dos jovens na última seção evidencia o seu potencial de percepção sobre as nuances escolares e suas necessidades de mudança e reposicionamento, saindo de uma lógica de reclamações vazias e desinteresses com o espaço escolar.

Ademais, a questão do esvaziamento também é pontuada como vetor em progressão desde a pandemia. Com o fechamento das escolas e o surgimento das tecnologias remotas, a educação encara uma crise que se desvela há algum tempo, onde perde seu lugar de primazia e importância para os sujeitos. Comumente escutamos verbalizações sobre precarização e desmantelamentos da instituição escolar, o que colabora para a descrença do seu papel transformador e pessimismo com possibilidades de melhoria e avanço. A fala dos educadores,

em especial, revelou uma preocupação com o silêncio nas escolas, ainda que este seja uma forma de sentido, como demarca a análise do discurso.

Segundo Pêcheux, a linguagem não é apenas um meio de comunicação neutro, mas também uma ferramenta de poder e controle. Os discursos dominantes, enraizados nas estruturas sociais e institucionais, exercem influência sobre o que é dito e o que é silenciado. Nas escolas, os discursos oficiais, representados pelos currículos, regras disciplinares e normas culturais, exercem um poder significativo na construção de conhecimento e identidade dos alunos. Esses discursos podem privilegiar certas vozes e perspectivas em detrimento de outras, contribuindo para o silenciamento de certas experiências e pontos de vista. Entretanto, fortalecer os grêmios é uma medida de ir na contramão desta demarcação.

O silenciamento nas escolas pode se manifestar de diversas formas, incluindo a exclusão de determinados assuntos, perspectivas ou grupos sociais dos espaços de discussão e aprendizado. Por exemplo, temas sensíveis como raça, gênero, sexualidade ou classe social podem ser negligenciados ou marginalizados nos currículos escolares, silenciando as experiências e vivências desses grupos. Além disso, certos alunos podem ser silenciados devido a fatores como falta de confiança para falar em público, discriminação ou marginalização social. Isso pode levar à inviabilização de suas vozes e contribuições para o ambiente escolar.

É preciso reconhecer a capacidade de resistência e subversão dos jovens por meio da linguagem. Os alunos podem desafiar os discursos dominantes e o silenciamento por meio de estratégias discursivas, como questionamento, contestação ou reinterpretação de significados. As formas de resistência podem variar, desde a contestação direta em sala de aula até a criação de espaços alternativos de expressão e aprendizado, como o grêmio estudantil. Ao passo que percebemos o desaparecimento desse dispositivo na escola pesquisa, fica a preocupação sobre a manutenção e fortalecimento de entidades colegiadas na atualidade.

A escola precisa fornecer subsídios para a consolidação dos grêmios e incitar nos jovens o desejo pela transformação social e subversão de lógicas neutralizantes. Defende-se o fomento para novos debates sobre a situação escolar pós pandemia e os marcos que este real tão incisório deixou nas práticas educativas e no enfraquecimento de algumas modalidades.

Aproximar a psicanálise e análise do discurso da educação, ainda que desafiante do ponto de vista teórico, parece ser um caminho propício para a adoção de uma ética de trabalho que escute e questione os sintomas que despontam nas escolas, rompendo com regimes de poder e apagamentos subjetivos e fazendo emergir aspectos históricos, políticos e psíquicos que intercedem nesse processo. Admitindo o método a partir da primazia da

linguagem e ordenação do desejo, torna-se possível um trabalho que busque aplacar as dinâmicas inconscientes e ideológicas surgidas através de enlaces transferenciais e que revelam as particularidades dos sujeitos e suas possibilidades de criação de saídas para as angústias vivenciadas no real da educação.

A escola, ainda que constituída pela coletivização das relações, pode apropriar-se dessa leitura para tornar audíveis as expressões singulares dos sujeitos e dar lugar para os endereçamentos que propiciam reformas nos processos instituídos e dinâmicas de ação que localizem o desejo de saber dos educandos através da circulação da palavra. Com isso, a adoção do mecanismo do grêmio pode contribuir para anunciar questões da juventude que devem ser trabalhadas no contexto escolar, tendo em vista sua especificidade de oferta de espaços coletivos garantidos e sustentados pela via da convivência diária e centralidade das relações. Estes ambientes propiciam trocas e (des)encontros discursivos que podem enquadrar sintomas e formular direções que desatam nós opressores e hierárquicos que silenciam sujeitos e disseminam técnicas que pouco alcançam as reais causas dos problemas educacionais e suas interfaces com questões de saúde e sociedade.

Os registros aqui apresentados das experiências com educadores e jovens evidenciam a importância da garantia desses espaços, bem como a necessidade da escola se haver com questões de saúde mental e interlocução entre outros serviços. Fica visível a dificuldade de adesão da escola nesses tangenciamentos, o que se revela nas falas dos jovens e dos educadores. Situações envolvendo violência, adoecimento e comorbidades sociais e psíquicas são evidentes na rotina escolar e podem impactar diretamente nos processos curriculares da instituição, devendo, portanto, ser alvo de intervenções.

Para tanto, defende-se a oferta de espaços que garantam a liberdade e circulação da palavra, acolhendo as demandas dos alunos e centralizando-os no lugar de protagonistas de suas histórias e do seu processo educativo. O fortalecimento de entidades colegiadas, como o Grêmio Estudantil, pode ser uma entrada para essa proposta no impulso de traçar diálogos horizontalizados sobre a dinâmica escolar e comunitária. À vista disso, o presente trabalho defende a aproximação da psicanálise e análise do discurso no contexto educacional, na tentativa de tornar audíveis as questões subjetivas que permeiam a escola e os sujeitos inseridos nesse processo, bem como os processos midiáticos adjacentes.

Valendo-se de uma compreensão de que essa instituição abarca importantes recursos para a formação humana nos âmbitos profissional, pessoal e político, é preciso construir articulações e espaços de fala que possam elaborar as expressões culturais que atravessam a educação, estimulando a oferta de palavra e construção coletiva de meios para orientar ações

e políticas que garantam uma educação pela via do desejo. A juventude pode ser operante nessa construção detendo recursos de simbolização, mobilização e fôlego para atuar frente às demandas sociais, políticas e subjetivas na escola, contando com a influência da transmissão de saberes e estruturação da escola como lugar que ensina a pensar e a construir sentido para o exercício da vida em sociedade.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Sulamita Bernardo de. O protagonismo juvenil na formação da cidadania ativa e o papel social da escola pública na perspectiva da educação em direitos humanos: desafios e possibilidades. 2023. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Transmissão da psicanálise a educadores: do ideal pedagógico ao real da (trans) missão educativa. In: Proceedings of the 6th Psicanálise, Educação e Transmissão. 2006.

ALTHUSSER, Louis. Freud and Lacan. Jacques Lacan: Critical Evaluations in Cultural Theory, v. 3, p. 44-62, 1964.

ALTHUSSER, Louis. El marxismo como teoría finita. AA. VV.: Discutir el Estado. Posiciones frente a, 1982.

ALVES, Walcéa Barreto; COARACY, Lucas Lima. MEDIATEZADO NO COTIDIANO ESCOLAR: processos de significação e construção das representações dos alunos. Cambiassu: Estudos em Comunicação, v. 15, n. 25, p. 243-258, 2020.

ANDRADE, Rosa Lirane Godinho; MACHADO, Cristiane. Práticas sobre Gestão Escolar: uma análise a partir do levantamento de teses e dissertações (2009 a 2015). Revista Ambiente e Educação, v. 10, n. 2, p. 262-275, 2017.

ASSIS, Maria de Fátima Pessoa de. Figurações da adolescência e juventude na atualidade: metáforas da cultura. Cadernos de psicanálise (Rio de Janeiro), v. 40, n. 38, p. 183-206, 2018.

AUGUSTO, Nuno Miguel. A juventude e a (s) política (s): Desinstitucionalização e individualização. Revista Crítica de Ciências Sociais, 2008, 81: 155-177.

AZEVEDO, Cinthia da Rocha et al. Grêmios estudantis: uma possibilidade para o protagonismo juvenil. 2021.

BACCEGA, Maria Aparecida. Televisão e escola: aproximações e distanciamentos. In: Trabalho apresentado no XXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação Intercom, Bahia, Salvador. 2002.

BAGNO, Marcos. Preconceito lingüístico: o que é, como se faz. Edições Loyola, 1999.

BARBOSA, Liége Freitas. De manifestantes a vândalos, de black blocs a ninjas–as narrativas midiáticas reinventando a juventude nas manifestações de junho de 2013 no Brasil. Universidade Federal do Paraná. Reunião Científica Regional da ANPED-educação, movimentos sociais e políticas governamentais, v. 24. 2016.

BATISTA, Rodolfo Luís Leite, et al. Para educar a juventude: institucionalização e circulação de um projeto de Psicologia da Educação entre institutos salesianos de Itália e Brasil (1938-1959). 2021.

BERGER, PL, LUCKMANN, T. The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge. Nova York : Anchor Books, 2004.

BESLEY, Tina (A. C.). Hybridized and Globalized: youth cultures in the postmodern era. The Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies, [S.l.], n. 25, p. 153-178, 2003.

BIRMAN J. Tatuando o desamparo: a juventude na atualidade. Adolescentes. 2006:25-43.

BIRMAN, J. Guerra E Política Em Psicanálise, Editora Civilização Brasileira, Edição 1, 2024.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. Psicologia Escolar e Educacional, 2007, 11.1: 63-76.

BORGES, Veronica; LOPES, Alice Casimiro. Por que o afeto é importante para a política? Implicações teórico-estratégicas. Revista Práxis Educacional, v. 17, n. 48, p. 114-135, 2021.

BOURDIEU, Pierre, et al. O poder simbólico. 1989.

BRAGA, J. L. 2011. Constituição do Campo da Comunicação. Verso e Reverso, 1(58):62-77.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. *Educar em Revista*, n. 17, p. 101-110, 2001.

BURITY, Luiz Mário Dantas; PAZ, Márcia Magalhães Ávila; RIBEIRO, Cristiane Galvão. JOVENS, O BRASIL DEPENDE DE VÓS”: A RESSIGNIFICAÇÃO DO DISCURSO ESTADONOVISTA NA IDENTIDADE DE SUA JUVENTUDE SETE DÉCADAS APÓS SUA EXTINÇÃO POLÍTICA. *WEB REVISTA LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E MEMÓRIA*, v. 6, n. 6, 2014.

CAPANEMA, Carla Almeida; VORCARO, Ângela Maria Resende. A condição do ser falante no nó borromeano. *Estilos da clínica*, v. 22, n. 2, p. 388-405, 2017.

CANCLINI, Néstor García. *Diferentes, Desiguales y Desconectados: mapas de la intertextualidad*. Barcelona: Gedisa, 2004.

CARNEIRO, Cristiana; SCHERER, Larissa Costa Beber. Corpos estranhos ou não-corpos: reflexões sobre a participação do corpo no ensino não presencial. *Estilos da Clínica*, v. 26, n. 1, p. 4-16, 2021.

CASTRO, Lúcia Rabello de. Participação política e juventude: do mal-estar à responsabilização frente ao destino comum. *Revista de Sociologia e Política*, 2008, 16: 253-268.

CHAUI, Marilena de Souza. Ideologia e educação. *Educação e pesquisa*, v. 42, p. 245-258, 2016.

COIMBRA, Cecília; BOCCO, Fernanda; DO NASCIMENTO, Maria Livia. Subvertendo o conceito de adolescência. *Arquivos brasileiros de psicologia*, 2005, 57.1: 2-11.

COUTINHO, Luciana Gageiro; POLI, Maria Cristina. Adolescência e o Ocupa Escola: retorno de uma questão?. *Educação & Realidade*, v. 44, p. e87596, 2019.

COUTO, Margaret Pires. As contribuições da Psicanálise à Educação. *Sapere Aude*, v. 10, n. 19, p. 310-318, 2019. FRATTI, Rodrigo Graboski. Corpo e subversão: alterações nas formas de expressão política da juventude.. *Revista UFG*, v. 6, n. 1, 2004.

CUNHA, Patrícia Rodriguez Chaves. Participação política juvenil e sua relação com a percepção da política pública de juventude, 2013.

DA SILVA, Graciela Fabrício. Das ocupações de escolas ao governo Bolsonaro: desafios à educação pública no Brasil contemporâneo. *Entropia*, v. 5, n. 10, p. 98-123, 2021.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista brasileira de educação*, 2003, 40-52.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*. 2007; 28:1105-28.

DE ALMEIDA, Pollyana Silveira; FERNANDES, Andréa Hortélio. O Sujeito Adolescente e o Corpo: Uma Leitura Psicanalítica. *Revista Subjetividades*, 2020, 20.Esp2: 28-11/2020.

DE ARAÚJO LEITE, Nina Virginia; DE CAMPINAS, Escola de Psicanálise. Só há Causa daquilo que Falha.

DE AZEVEDO, Jose Clovis. Escola Cidadã: uma experiência contra-hegemônica. *Crítica Educativa*, v. 6, n. 1, p. 1-17, 2020.

DE HOLANDA, M. Júlia B. MANNONI, Maud. Educação impossível. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. *Educação Por Escrito*, v. 4, n. 2, p. 204-215, 2013.

DE OLIVEIRA, Francisco Salgueiro. A voz dos alunos como potencial transformador da formação e prática dos professores. 2011. Tese de Doutorado. Universidade da Madeira (Portugal).

DE SOUZA, Sérgio Augusto Freire. Da análise automática do discurso ao discurso do sujeito do desejo: reflexões psicanalíticas sobre a teoria do discurso de Michel Pêcheux. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, n. 44, p. 317-339, 2019.

DEBORD, Guy. *La sociedad del espectáculo*. 1967. Valencia: Pre-textos, 1967.

DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998. FEIXA, Carles. Del Reloj de Arena al Reloj Digital – sobre las temporalidades juveniles. *Revista de Estudios sobre Juventud*, [S.l.], v. 19, p. 06-27, jul./dez. 2003.

DIAS, Cristiane Pereira Costa. Discurso digital: efeito da automatização da leitura no campo teórico e analítico da Análise do Discurso. Estudo do texto e do discurso: perspectiva contemporânea, 2022.

DO COUTO, Margaret Pires. Psicanálise e educação: uma investigação das queixas escolares. *Psicologia da Educação*, n. 18, 2004.

DOS SANTOS, Marcos Andrade Alves et al. Experiências de estagiários de docência: reflexões sobre precariedade e evasão escolar. *Brazilian Journal of Development*, v. 5, n. 12, p. 29271-29279, 2019.

DUNKER, Christian. Paixão da ignorância: a escuta entre a psicanálise e educação. Editora Contracorrente, 2020.

FALCÃO, Nádia Maciel; CALDAS, Edla Cristina Rodrigues; DE ALMEIDA FREIRE, Marta. GRÊMIO ESTUDANTIL E PARTICIPAÇÃO JUVENIL: UM ESTUDO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DE HUMAITÁ/AM. *Revista Contemporânea*, v. 3, n. 12, p. 30470-30493, 2023.

FERREIRA, Ana Lúcia. 9. A escola e a rede de proteção de crianças e adolescentes. *Impactos da violência na escola*, p. 235, 2023.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Adolescente em Discurso: Mídia e produção de subjetividade. 297 p. 1996. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Porto Alegre.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Televisão & educação: fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. FISCHER RM. Nomeações do “outro” jovem na cultura midiática. *Colóquio sobre questões curriculares*. 2006;7.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, juventude e memória cultural. *Educação & Sociedade*, 2008, 29: 667-686.

FOLHA DE SÃO PAULO. Patrícia Silva. Estudantes do ensino médio da zona sul veem escola com descrença. *Agência Mural*, 20 de nov. 2013.

FOLHA DE SÃO PAULO. Isabela Palhares. Professores apontam falta de recursos e estrutura nas escolas públicas do país. 21 de maio. 2023.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder: organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979, 4.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. In: Vigiar e punir: nascimento da prisão. 2010. p. 291-291.

FREUD, Sigmund. A dinâmica da transferência (1912). Edição Standard Brasileira das Obras Completas, 1996, 12: 131-43. FREUD, Sigmund. Totem e tabu. Paris: Gallimard, 1915.

FREUD, S. Prefácio a juventude desorientada de Aichhorn. In: _____. Obras Completas. Rio de Janeiro. Imago Editores. 1969. v. 19.

FREUD, S. L'analyse finie et l'analyse infinie (1937). Traduit par M.-L. Lauth-Wagner, S. Feitel, B. Simonnet. Documento de trabalho Le sac de sel, 1975.

GOFFMAN, Erving, et al. The presentation of self in everyday life. 1959. Garden City, NY, 2002, 259.

GOMES, Pedro Gilberto. Mídiação: um conceito, múltiplas vozes. Revista Famecos: mídia, cultura e tecnologia, v. 23, n. 2, 2016.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho; GUIMARÃES, Jane Mary de Medeiros. Aulas remotas, escolas vazias. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 30, p. 772-787, 2020.

GUEDES, Neide Cavalcante. A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. Ensino em Perspectivas, v. 2, n. 2, p. 1-15, 2021.

GUEDES, Seltom Wesley Almeida et al. Rap como discurso político de resistência. 2020.

HJARVARD, Stig. Mídiação: conceituando a mudança social e cultural. Revista Matrizes. V. 8 – Nº 1 jan./jun. 2014. São Paulo, 2014. Pp.21-44.

GROPPO, L. A. Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Lamparina, 2021.

HENRY, Paul. A Ferramenta imperfeita língua, sujeito e discurso. Unicamp, 1992.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. Educação em Revista, v. 34, p. e167901, 2018.

KEHILY, Mary Jane; NAYAK, Anoop. Global femininities: consumption, culture and the significance of place. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, [S.l.], v. 29, n. 03, p. 325-342, set. 2008.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. Outro Olhar, 2007, 5.6: 44-55.

KEHL Maria Rita. Publicidade, perversões, fobias. Ide. 2008 Jun;31(46):27-32.

KRAUSKOPF, Dina. Juventudes na América Latina e no Caribe: dimensões sociais, subjetividades e estratégias de vida. In: THOMPSON, Andrés A. (Org). Associando-se à juventude para construir o futuro. São Paulo: Peirópolis, 2005, p. 149-196.

KRENZINGER, Miriam; SOARES, Luiz Eduardo. Evasão escolar, violência e políticas intersetoriais. O Social em Questão, v. 22, n. 46, 2020.

KUPFER, Maria Cristina Machado. O sujeito na psicanálise e na educação: bases para a educação terapêutica. Educação & Realidade, v. 35, n. 1, 2010.

LACAN, Jacques. O Seminário. Livro 2: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise. Jorge Zahar, 1954. LACAN, Jacques. A significação do falo. In: Escritos (pp. 692-703). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1958.

LACAN, Jacques. O Seminário, livro 11. Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise, 1964, 2.

LACAN, Jacques. Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. In

LACAN, J. , Escritos (pp. 807- 842). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1998.

LACERDA, Miriam Pires Corrêa de. Política de diabolização das juventudes: educação, mídia e subjetividade. 2009.

LAHR, Talita Bueno Salati. Territórios vulneráveis: os problemas de convivência na escola e a rede de proteção. 2022.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A palavra e as condições da educação escolar. Educação & Realidade, v. 38, p. 455-470, 2013.

LAUREANO, Marcella Marjory Massolini. A interpretação (revelar e esconder sentidos): articulações entre análise do discurso e psicanálise lacaniana. 2008. Tese de Doutorado Universidade de São Paulo.

LEITE, Nina. Psicanálise e análise do discurso: o acontecimento na estrutura. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1994

LEMOS, Maria Teresa Guimarães de. Desejo de educar. 2007.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista et al. Ensino, serviço e saúde urbana: os desafios da interdisciplinaridade, intersetorialidade e mobilização comunitária. Integração ensino-serviço: caminhos possíveis? Porto Alegre: Rede Unida, 2013. p. 92-95., 2013.

LIMA, Marcelo; GOMES DOS SANTOS PETERLE, Tatiana. Mercantilização da educação: do gerencialismo ao empresariamento da oferta escolar. Educação UFSM, v. 46, 2021.

LOBO, Roberta et al. Crítica da imagem e educação: reflexões sobre a contemporaneidade. 2010. MACHADO, Marcus Gabriel Magalhães; DE VILHENA, Ana Paula Mendes Pereira. Juventude e a produção de sentidos: uma análise da recepção de mensagens transmitidas em músicas dos gêneros musicais Rap e Trap, através da teoria das mediações. 2019.

LOPES G. G. As novas tecnologias de rádio na web e a desterritorialização da informação na construção do imaginário. Estudos em Jornalismo e Mídia. 2011 Jan 1;8(1).

MACHADO, J. P. Dicionário etimológico da língua portuguesa. 3. ed. Lisboa: Horizonte, 1977.

MANNONI, M. *Educação Impossível*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: marxismo e educação em debate*, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.

MARGULIS, M. & ARIOVICH, L. *La juventud é mais que uma palavra: ensaios sobre cultura e juventude*. Biblos Editoriais; 1996.

MARIANI, Bethania. Textos e conceitos fundadores de Michel Pêcheux: uma retomada em Althusser e Lacan. *Alfa: revista de Linguística*, v. 54, n. 1, 2010.

MARQUES, Juliene. A AUSÊNCIA DO CORPO NAS ATIVIDADES REMOTAS DE ENSINO: SENTIDO, SILÊNCIO E DISCURSO. *Linguagem em (Dis) curso*, v. 23, p. e-1982-4017-23-03, 2023.

MARTÍN BARBERO, J. Diversidad cultural y convergencia digital. *IC Revista Científica de Informação e Comunicação*, 5, 12-25. 2008.

MARTINS, Lígia Márcia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, v. 16, p. 283-283, 2012.

MC LUHAN, Marshall. *Os meios de Comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultirx, 1995.

MILLER, Jacques-Alain et alli. *La pareja e el amor: conversaciones clinicas com Jacques Alain-Miller em Barcelona*. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós, 2005. p.15-20.

MONTEIRO R. *Desamparo e intensidades em ato na adolescência: riscos ao devir* (Tese de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul). 2011.

NEVES, Beatriz Palhares. *Um olhar importante para a educação: algumas relações entre redes sociais e saúde mental dos adolescentes*. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso - princípios e procedimentos*. Campinas, Pontes, 1999.

- ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2007.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. A análise de discurso e seus entre-meios: notas a sua história no Brasil. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 42, p. 21-40, 2002.
- ORLANDI, E. P. A análise do discurso: algumas observações. In: *Revista Delta*, Vol. 2, no 1, p. 105-126, 1986.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. Pontes, 2012.
- ORLANDI, E. P. A incompletude do sujeito: e quando o outro somos nós? In: ORLANDI, E. P. et al. (Org.). *Sujeito e texto*. São Paulo: EDUC, 1988.
- ORLANDI, E. P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2009.
- PATTO, Maria Helena Souza. "Escolas cheias, cadeias vazias" nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estudos avançados*, v. 21, p. 243-266, 2007.
- PÊCHEUX, M. Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação. In: _____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Traduzido por Eni P. Orlandi et al. Campinas: Edunicamp, 1988. Anexo III, p. 293-307. Edição original: 1978.
- PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. São Paulo. 1997.
- PÊCHEUX, Michel. *Análise Automática do Discurso (AAD-69)*. Em: GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. p. 59-158.
- PÊCHEUX, Michel. *Análise de Discurso e Informática*. Em: ORLANDI, E. (Comp.). *Análise de Discurso*. Campinas: Pontes, 2015. p. 275-282.
- PÊCHEUX, Michel. *O Discurso: Estrutura ou Acontecimento*. Campinas: Pontes, 2015.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, Michel. *Semantics and discourse: A critique of the restatement of the obvious* (Semântica e discurso: Uma crítica à reafirmação do óbvio). 1995.

PÊCHEUX, Michel. Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação. Em: *Semântica e Discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. p. 269-282. Anexo III.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n.19. Campinas: Unicamp 1990, p.7-24.

PERNISA JÚNIOR, C. A circulação no jornalismo e na comunicação. in *A circulação no jornalismo: o terceiro pólo em busca de seu espaço*. 1. ed. São Leopoldo – RS: Editora Unisinos, 2016. v. 1. pp 19- 45.

PONTALIS JB, LAPLANCHE J. *Vocabulário da psicanálise*. Santos: Martins. 2001.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

QUINET, Antonio. *Os outros em Lacan*. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2012.

ROSA, Ana Claudia Ferreira; SILVA, Maiara Sobral. Mídias na educação e formação de professores: por uma convergência dialógica. *Revista Desafios*, v. 2, n. 1, p. 67-78, 2016.

SAGGESE E. Uma Juventude à Flor da Pele: o dilema de adolecer ou adoecer. *Educação & Realidade*. 18 de junho de 2021;46.

SANTANA, Wedencley Alves; MELO E COSTA, Stephanie Lyanie. Quem sou eu para lhe falar assim? A construção de “discursos de si” por pessoas com HIV e o lugar do analista na entrevista discursiva. *Entremeios: revista de estudo do discurso*, v. 9, 2014.

SANTOS, Claudio. *Crítica ao esvaziamento da educação escolar*. Salvador: EDUNEB, 2013.

SANTOS, Eliane Pereira dos. SUJEITO (S) DE DISCURSO:[na fronteira] entre responsividade e assujeitamento. *PODER, DIZER, RESISTIR*, p. 27, 2019.

SANTOS, S. M. D. Impasses no aprender e ensinar Ciências Exatas: o saber e a profissão professor (a) entre o desejo e a renúncia-uma leitura pela Psicanálise-Educação. 2023.

SCHWERTNER, Suzana Feldens; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades. Educação em revista, 2012, 28: 395-420. SILVA, José Carlos Gomes da. Juventude Negra e Música: a construção da identidade no Rap paulistano. XXII Reunião Brasileira de Antropologia, RBAnt, 2000.

SARTI, Milena Maria; CHIARETTI, Paula. O lugar da paráfrase no trabalho do analista do discurso. Revista Investigações Vol, v. 29, n. 2, 2016.

SILVA, MV da. O sujeito urbano escolarizado e as políticas de língua (s): de pobre a excluído. Revista Investigações, v. 31, n. 2, p. 248-263, 2018.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, v. 31, 2022.

SODRÉ, Muniz. As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política. Petrópolis: Vozes, 2006.

SODRÉ, Muniz. Eticidades, campo comunicacional e midiaticização. In MORAES, Denis. Sociedade midiaticizada. Rio de Janeiro: Mauad, 2008, p. 19-31.

SOLER, Colette. O sujeito e o Outro. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1997.

SOUSA, Cirlene; LEÃO, Geraldo; PINTO, Manuel. A tessitura do processo de midiaticização: a interação entre juventude, mídia e escola. 2013.

TEIXEIRA, Marlene. Análise de Discurso e Psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido do discurso. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani; LAUREANO, Marcella Marjory Massolini. Entre a Análise do Discurso e a Psicanálise, a Verdade do Sujeito—Análise de Narrativas Oraís. Revista investigações, v. 18, n. 2, 2005.

THORNTON, Patricia H.; OCASIO, William e LOUNSBURY, Michael. *The Institutional Logics Perspective. A New Approach to Culture, Structure and Process*. Oxford: Oxford University Press, 2012.

TREVISAN, Marlon Dantas. Relações entre o esvaziamento da função simbólica e o desinteresse discente pelas rotinas escolares. *Educação em foco*, v. 22, n. 36, p. 113-131, 2019.

VALENÇA, André Luiz Santos. *Tensões culturais: o silenciamento das culturas populares no espaço escolar*. 2023.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & educação*, v. 6, n. 2, p. 1-17, 1992.

VIOLA, Daniela Teixeira Dutra. Vygotsky com Lacan: considerações sobre a formação dos conceitos na adolescência. *Psicologia USP*, 2017, 28: 432-440.

VIVALDI, Flávia Maria de Campos et al. *A função social da escola: a implantação de um projeto institucional para a convivência ética*. 2020. Tese de Doutorado.

ZAMBON, Gabriel Franco de Oliveira. *Grêmios estudantis: caminhos para a emancipação*. 2018.