

## SER, QUERER SER, PODER SER, "MERECEER": educação (não) escolar e subjetividade sob a ótica da teoria pós-estruturalista do discurso

Gilberto Moreira – UFPE/Brasil<sup>1</sup>  
[gilbertomoreira@hotmail.com](mailto:gilbertomoreira@hotmail.com)

Gustavo Gilson de Sousa Oliveira – UFPE/Brasil<sup>2</sup>  
[gustavosaet@yahoo.com.br](mailto:gustavosaet@yahoo.com.br)

**Resumo:** Este estudo objetiva analisar o quanto tensões e articulações entre os discursos da educação escolar, da educação popular e da cultura popular incidem nos processos de (re)constituição de identidades de estudantes do ensino médio. Utilizando o instrumental analítico da Teoria do Discurso, ouvimos onze jovens participantes de instituições de ensino não escolar da região metropolitana e do sertão pernambucanos. Percebemos que os vários discursos educacionais se articulam, se opõem e se recriam em uma dinâmica permanente de produção de subjetividades. A relação agônica entre esses discursos se vê, por sua vez, em constante tensão com os discursos da cultura midiática contemporânea, que a eles também resiste, se articula e se contrapõe. Nesse ambiente de disputa hegemônica, os sujeitos se configuram em posições contingentes, parcialmente suturadas e continuamente ameaçadas por conflitos e contradições. A fantasia do “ser alguém na vida” é dominada pela lógica liberal da possibilidade de escolher/merecer ser quem se é. Substanciada pelo recalque e disciplina dos corpos, essa lógica se revela em desejos, medos e (des)esperanças quanto ao porvir e se reproduz/projeta sob novas gerações.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação não escolar. Teoria do discurso. Pós-estruturalismo. Subjetividade. Fantasias sociais.

**Abstract:** This study aims to analyze how tensions and articulations between the discourses of school education, popular education and popular culture affect the (re) constitution processes of high school students' identities. Using the analytical instruments of Discourse Theory, we heard eleven young participants of out-of-school teaching institutions in the metropolitan region and the sertão of Pernambuco. We perceive that the various educational discourses are articulated, opposed and recreated in a permanent dynamics of subjectivities production. The agonistic relation between these discourses is, in turn, in constant tension with the discourses of contemporary media culture, which also resists, articulates and opposes them. In this environment of hegemonic dispute, the subjects are configured in contingent positions, partially sutured and continually threatened by conflicts and contradictions. The fantasy of "being someone in life" is dominated by the liberal logic of choosing/deserving to be who you are. Substantiated by the repression and discipline of bodies, this logic is revealed in desires, fears and hope(lessness) for the future and reproduces/projects itself over new generations.

**KEY WORDS:** Out-of-school education. Discourse theory. Post-structuralism. Subjectivity. Social fantasies.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE e Bolsista do CNPq - Brasil.

<sup>2</sup> Professor Doutor na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

## Introdução

A ideia de que “é preciso ir à escola para ser alguém na vida” transforma-se em uma lógica cada vez mais concreta no imaginário social. Ao falarmos, entretanto, em “ser” alguém, a que processo de subjetivação nos referimos? Esse “alguém” tão perseguido teria os moldes do indivíduo sensível, autêntico e ao mesmo tempo pronto para relacionar-se com a sociedade política do qual nos falava Rousseau (1979), ou estaria simplesmente implicado com as necessidades de mão de obra de um mercado global? Por outro lado, essa “escola” a qual nos referimos seria única, plena, padrão? E o que é feito do indivíduo cuja escola não lhe toca? Importa? *Vamos* à escola. A despeito de todo o questionamento, adaptabilidade e interesse, entende-se que é lá que nos tornaremos “alguém”. E se o que essa escola nos oferece parece pouco, incerto e/ou demorado, complementamos nossos esforços com uma “paraescola”: um lugar que nos dê a sensação de pertencimento (ausente na escola original) e que dribles uma suposta incapacidade de “ir além” (BOURDIEU, 2001; 2007). Um lugar de resistência, de possibilidade de identificação do indivíduo consigo e com sua comunidade (STRECK, 2012). Um lugar que mantenha acesa a esperança do porvir e que se some à fantasia do ser (alguém).

Neste artigo apresentamos um recorte de uma pesquisa que teve início em 2014 junto a estudantes da capital e do sertão pernambucanos que, além de cursar o ensino médio, participavam de instituições não escolares de ensino. Na época, percebemos que o discurso dessas instituições não escolares era capaz de influenciar tanto o prolongamento quanto a interrupção do processo formal de escolarização. Em 2017 a pesquisa foi retomada dando origem ao presente estudo, que visa analisar o discurso pedagógico dessas instituições e como as tensões e articulações entre os discursos de educação escolar, da educação popular e da cultura popular contemporânea incidem sobre os processos de (re)constituição de identidades de alunos do ensino médio.

Há alguns anos, assistimos à expansão de campi de universidades federais, universidades estaduais e institutos federais em algumas cidades do interior do estado de Pernambuco. Essa ampliação do acesso à educação, apresentada como uma forma de combater as desigualdades sociais, tem sido reconfigurada desde os eventos políticos que culminaram, em 2016, com o golpe parlamentar da presidenta eleita. O presente estudo, assim, é realizado em um momento de transição político-ideológica que altera a sistemática normativa do ensino médio no país e amplia a necessidade de análise dos efeitos da dinâmica de fixação de identidades temporárias desses estudantes. A intenção é promover um recorte de movimento e um registro da tensão entre os discursos que constituem tanto essa dinâmica quanto o seu contingente.

Nossa abordagem metodológica tenta escapar do modelo de análise de identidades e relações entre os sujeitos como algo particular e estático. Os estudos pós-estruturalistas,

como a teoria do discurso de Laclau e Mouffe, são a base conceitual e teórica de nossa investigação. Essa perspectiva apresenta a realidade experienciada pelos sujeitos como sendo constituída pela condição ontológica da discursividade, uma vez que os estudos de demandas e identidades, pautados nessa teoria, “sempre buscaram construir sua abordagem ou metodologia a partir das características e da realidade contextual do problema a ser defrontado” (OLIVEIRA et al, 2013, p. 1329).

O pós-estruturalismo põe em xeque a noção das instituições e dos contextos moldadores do discurso como totalidades fechadas. Assim, os discursos produzidos pelos indivíduos e instituições aqui analisados não se constituem como representantes exemplares de determinada condição social, mas como entidades atravessadas por contradições ontológicas e antagonismos transformadores de uma estrutura material que se desloca, se divide, se reconstrói, mas nunca se fecha (LACLAU, 1993). A *porosidade* das fronteiras estabelecidas nas interseções entre os discursos (tensões) e sua ação (re)constituidora dos sujeitos é o que se torna o alvo de nosso estudo.

Para a teoria do discurso, atores sociais, como as instituições educacionais, adquirem um caráter político ao incorporarem práticas de decisões em territórios indecidíveis, nos quais a contingência histórica se sobrepõe a uma suposta ordem definitiva nunca alcançável (BURITY et al. 2015). A educação como discurso, então, compreende um sistema de articulações e disputas pelo controle da transformação ou manutenção de construções identitárias em prol de uma determinada ordem social. São “discursos educacionais”, que formam e reformam identidades e subjetividades, promovem deslocamentos e influenciam, assim, a construção da realidade social. Nesse sentido, a ideia de *uma educação feita pelo povo e para o povo* pode ser compreendida como aquela que tenta cumprir as expectativas daquela parte desprivilegiada da comunidade (*plebs*), que deixa de ser atendida pelo poder governante e que anseia tornar-se a “única totalidade legítima” (*populus*) (LACLAU, 2013 – grifos nossos). No presente estudo, mesmo entendendo a educação popular como um espaço de complemento, de redirecionamento e de agregamento de indivíduos, relações e interesses não alcançadas pelo espaço escolar formal, percebemos que as similitudes e diferenças desses dois ambientes são igualmente regidas pela porosidade das contradições, antagonismos e de identificações típicos daqueles que os compõem.

Foram três as instituições de educação não escolar que compuseram nossa pesquisa: o Grupo Comunidade Assumindo Suas Crianças (GCASC)<sup>3</sup>, o Centro Cultural Grupo Bongar - Nação Xambá<sup>4</sup> (as duas localizadas em regiões classificadas como periféricas na cidade de Olinda - PE) e a Fundação Cultural Cabras de Lampião<sup>5</sup> (sediada na cidade de Serra Talhada,

---

<sup>3</sup> <http://grupocomunidadeasc.blogspot.com/>

<sup>4</sup> <http://www.xamba.com.br/bon.html>

<sup>5</sup> <http://cabrasdelampiao.com.br/>

no sertão Pernambucano). Além das entrevistas e atividades em grupo realizadas com coordenadores e educandos das instituições, estive presente em ações e eventos promovidos pelos diferentes espaços e acompanhei as postagens em redes sociais, blogs e páginas da internet de cada instituição. Os três espaços dizem estar estatutária e/ou ideologicamente comprometidos com os princípios da educação popular e foram escolhidos por conta da diversidade da natureza de suas ações e pela disponibilidade em colaborar com a pesquisa.

Os onze educandos participantes da pesquisa estão em uma faixa etária convencionalmente chamada de “jovem”. Apesar de não havermos feito qualquer restrição em relação à situação econômica ou social dos indivíduos e mesmo sem que lhes fosse perguntado, muitos deles se declararam espontaneamente ou se fizeram entender como sendo oriundos de uma família humilde, de baixa condição financeira. Todos são participantes ativos de suas instituições e já concluíram ou estão concluindo o ensino médio em escolas públicas formais. A seleção dos educandos seguiu a orientação dos próprios coordenadores das instituições após a apresentação de nossa proposta de estudo.

O tratamento das informações obtidas segue uma abordagem metodológica que visa compreender os discursos que articulam os sentidos de suas próprias lógicas. Ao rejeitar a possibilidade de um conhecimento formado a partir de uma realidade extradiscursiva, a teoria pós-estruturalista do discurso afirma o caráter sempre já discursivo da realidade que se investiga, trazendo à tona sua contextualização e analisando os elementos simbólicos, políticos e linguísticos que caracterizam a condição ontológica dessa realidade (OLIVEIRA et al, 2013). Associamos esse modelo à “abordagem das lógicas”, que, baseada na percepção da articulação como uma alternativa de leitura da ontologia social, enfatiza a contingência radical e incompletude estrutural dos sistemas de relações sociais. A preocupação não é apenas a de perceber a existência de determinado fato, mas compreender os motivos de sua existência, sua contingência e sua historicidade. Tenta-se destacar a construção e o caráter político da objetividade social para articular uma série de conceitos e lógicas que possibilitam a análise das relações e dos processos sociais (GLYNOS; HOWARTH, 2007).

A forma como os jovens constroem seus discursos e as relações que estabelecem discursivamente com seu entorno social são entendidas aqui como meios muito mais potentes de dizer de suas atitudes e dos contextos nos quais elas se moldam. Cada um dos espaços de educação popular visitado constitui, em si, um discurso. A representação de suas posturas político ideológicas, seja por enunciados diretos como a fala e o *ethos* de seus coordenadores ou as publicações em mídias eletrônicas, seu ambiente físico, os projetos que desenvolve, sua relação com os educandos e com a comunidade, dentre outros vários aspectos, dão a cada uma identidade discursiva própria, dinâmica, não fixada, que constitui elemento fundamental em nossas análises. A articulação desses discursos tenta fugir de um modelo conteudista, rígido e supostamente “neutro” de análise (MARTINS, 2007; MANGUENEAU,

2011). O que apresentamos abaixo como “resultados” se constituem, assim, em *aproximações* que visam o máximo de estreitamento entre o arcabouço teórico e as percepções de uma realidade contingente dos discursos revelados.

### **Educação, escola e processos de subjetivação**

Para elaborar um posicionamento quanto à questão de como as tensões e articulações entre os discursos de educação popular, da educação escolar formal e da cultura popular incidem sobre os processos de (re)constituição de identidades de estudantes da capital e do sertão do estado, assumimos a *educação* como um campo de enunciação e produção discursiva e cultural, ou seja, para algo além de um simples processo de “transmissão” ou “ensino” (LOPES; MACEDO, 2011). Como *escola* falamos em algo mais delimitado, seja pelo aspecto da historicidade, seja pelas particularidades de uma configuração específica. A grande discrepância histórica entre a menção ao ato educativo e a sua formatação em um sistema escolar, porém, não apaga o imbricamento desses dois termos, que muito se confundem. Por outro lado, o que legitima o conhecimento escolar para a sociedade, em detrimento de outras esferas educacionais, é exemplo de uma luta discursivo-hegemônica. Sua construção se dá em um terreno marcado pelo antagonismo e pela contradição, pois, como a realidade se constitui discursivamente, são diferentes os discursos que tentam constituí-la e o atrito entre eles é inevitável. Dessa forma, sentidos como o de *escola*, de *sucesso/fracasso escolar* e de *educação* são disputados por discursos que entram em contradição e podem no máximo estabelecer-se como hegemonias precárias, temporárias, que estão sempre sofrendo questionamentos. (LACLAU, 1993, p. 12-15).

Em nossas observações preliminares, percebemos que os espaços não escolares levam certa “vantagem” em relação à escola, ao se apoiarem em estruturas menos rígidas e pouco submeterem-se ao cumprimento de obrigações e exigências de ensino normatizadas. Menos sujeitos a possibilidades de silenciamento ou às políticas de conveniência em seus currículos/práticas, precisam atender menos às normas governamentais e mais à comunidade em que estão presentes. Por outro lado, necessitam lutar bem mais por sua própria sobrevivência e sofrem de uma condição de grande fragilidade. Vários foram os relatos de dificuldades financeiras, ameaças de grupos de ideologia distinta e das pressões de representantes do próprio poder público desafeitos a certas campanhas, como as de defesa dos direitos humanos. São instituições que funcionam como espaços de resistência e que dotam essa resistência aos seus educandos, deixando latente a preocupação em munir seus participantes de opiniões particularmente fundamentadas.

O discurso da rigidez na disciplina é uma crítica comum à escola formal, acusada do papel de produzir “corpos dóceis”, mais propensos ao controle e à aceitação de normas (FOUCAULT apud PRATA, 2005). Já o caráter complementar da educação não formal

conquistaria e atrairia por sua natureza “mais difusa, menos hierárquica, menos burocrática” (GADOTTI, 2005). Ambos os discursos nos parecem pertinentes diante das falas dos entrevistados e das observações realizadas, mas estão longe de atingirem conclusões ou ideia de uma realidade que se alegue concreta. Nenhum dos jovens entrevistados, por exemplo, descreveu a escola formal como um lugar negativo, “opressor” ou “sem importância”. O próprio formato disciplinar da escola parece ser bem aceito pelos alunos e é muito bem absorvido também pelos espaços de educação não escolar, já que neles os educandos também atendem a horários, agendas e padrões hierárquicos que não são sequer questionados.

A fala dos estudantes em contradição às tentativas de fixações de categorias na literatura acadêmica não nos causa qualquer estranhamento. A abordagem discursiva nos mostra que as relações sociais são formadas por antagonismos, mudanças de regras, contingências, repressão e poder, e que é nesse meio que as identidades sociais se constituem. A mesma dialética de possibilidade e impossibilidade de constituição da “totalidade” social, forma também a identidade dos atores sociais. A construção de centros de poder acompanha o deslocamento social não por se tratar simplesmente da ausência de um centro, mas da prática de descentramento/descentralização através dos antagonismos. Como a estrutura não é totalmente fechada, a recomposição, que sucede seu deslocamento, será realizada por forças agônicas e antagônicas diversas. O sujeito, assim, não pode ser compreendido somente como um momento da estrutura. Ele é também o resultado da impossibilidade de constituição objetiva da estrutura. O sujeito é “livre” e emerge pontualmente no instante em que a estrutura falha (LACLAU, 2000).

Essa lógica do sujeito envolve um movimento no sentido de *ser*, um “querer ser”. Os sujeitos que constituem as articulações hegemônicas a partir do deslocamento são, ao mesmo tempo, internos e externos à estrutura deslocada. O próprio fato do deslocamento os faz sujeitos. Nesse sentido, entretanto, as tentativas de rearticulação da estrutura implicam também no movimento de (re)constituição de identidades e na precipitação/queda/fossilização da subjetividade dos agentes. O sujeito só adquire sua forma específica de representação como metáfora de uma estrutura ausente (LACLAU; ZAC, 1994; LACLAU, 2000).

Para um estudo que se propõe a analisar as diferentes direções assumidas por indivíduos que, temporariamente posicionados na condição de “estudantes”<sup>6</sup>, o que se busca não é apontar fatores universais, condições gerais ou dados estáticos sobre os efeitos em suas (re)construções de identidade. A meta é observar a forma como esses efeitos

---

<sup>6</sup> Essa condição também deve ser entendida como um significante que não apresenta um sentido fixo. O que determinará essa condição provisória serão as relações de diferença e equivalência que estabelecerá com outros significantes.

ontologicamente atuam sobre pessoas com diferentes referências de contextos sociais, diferentes histórias de vida, diferentes sonhos, diferentes configurações familiares e que vivem pelo menos uma dualidade: a de participarem de um espaço de educação popular e de trazerem dentro de si o discurso da escola tradicional, ofertante de promessas de habilitação para a sociedade, para o mercado de trabalho, para o porvir. Diferentes concepções de classe, gênero, sexualidade, raça e territorialidade, assim, promovem uma dinâmica de representações culturais contraditórias, antagônicas e, sobretudo, sujeitas a diferentes possibilidades de identificação.

Em um primeiro momento, buscamos saber como os educandos discursam sobre suas próprias condições em relação aos espaços que partilham. Nesse sentido, se há um imaginário social de “juventude” como fase de transição para a idade adulta, de maturação sexual e social, esse conceito não esgota a pluralidade de uma identidade atravessada por categorias de várias ordens. São, na verdade, “juventudes”, melhor compreendidas como construções históricas e culturais do que como um mero dado cronológico (ABRAMO, 2005; CARRANO, 2012; TOSTA, 2015). Laclau e Mouffe (2015) acrescentam a condição de *consumidor* a essa construção social da juventude. Nela, criam-se necessidades específicas para o jovem, que o impulsionam a buscar uma autonomia financeira. O problema é que a própria sociedade não tem condições de lhe prover tal autonomia, já que fatores como as crises econômicas e o desemprego o colocam em uma condição de ainda maior vulnerabilidade (p. 249, *grifo nosso*). O novo discurso publicitário e o apelo ao consumo de modelos estéticos e técnicos mobilizam as identificações de jovens de diferentes condições socioeconômicas. Valores que estabelecem determinadas configurações de desejo (de consumo) são difundidos em rede, em estratégias de reestruturação econômica e geopolítica hegemônicas (BLOJ, 2010; DAYRELL, CARRANO, 2014; TOSTA, 2015).

### **Juventudes, oportunidades e a fantasia do “ser alguém”**

Em nossas análises, chamou-nos a atenção o fato de os indivíduos alinharem suas enunciações sobre a própria condição juvenil à questão da “oportunidade”. Em uma das atividades coletivas, pedi a alguns educandos que completassem, por escrito e individualmente, a frase “Ser jovem para mim é...”. Das cinco respostas, duas incluíam a palavra “oportunidade”. Na sequência da atividade, realizamos um debate no qual cada frase foi trazida à tona e discutida, confrontando a expressão individual com a opinião oral e coletiva dos estudantes. Dessa vez, todos os cinco mencionaram as palavras “oportunidade” ou “chance” em suas falas, criando uma espécie de cadeia mesmo entre aqueles que não as haviam escrito anteriormente. Nas entrevistas individuais, esse substantivo volta à tona de maneira muito espontânea em algumas falas e com a mesma intensidade demonstrada na atividade coletiva. Em todos os casos, percebemos que o significado da palavra

“oportunidade” se esvazia para envolver diferentes sentimentos. A “oportunidade” estava associada a desejos no porvir: *ser livre*, no sentido de libertar-se; *poder mudar*, transmitindo a ideia de que algo possa, no futuro, ser diferente; uma ponte para um dia *estar bem na vida*; algo que faça esquecer as desesperanças; e que venha *de cima*, numa ação social, governamental.

O discurso das “oportunidades” é algo propagado pelas instituições de ensino e reforça nos jovens a esperança e o desejo no porvir: “a escola, em especial a de Ensino Médio, constitui-se em instituição privilegiada de promoção de suportes para que os jovens elaborem seus projetos pessoais e profissionais” (MARTINS; CARRANO, 2011). Por outro lado, se a educação é, para o senso comum, a solução para a situação de vulnerabilidade e promoção do jovem, ela também será apontada como a fórmula de capacitação do indivíduo para o cumprimento de seu papel de consumidor. Para Marx, a educação é um forte instrumento dos proletários oprimidos em sua luta contra o poder hegemônico burguês, mesmo que a ele paradoxalmente se credite a responsabilidade da educação das massas. Fica clara aqui a estratégia da política educacional de garantia da força de trabalho que cumpre as demandas sociais sob os parâmetros do capitalismo. Caberia, a essa política, o suprimento de uma mão de obra mercantilizada, bem mais mantenedora do trabalho assalariado do que, dele, crítica (AZEVEDO, 2001).

Falas espontâneas dos entrevistados revelaram que todos eles dependem de um trabalho que lhes remunere para poder se manter no futuro. Ao mesmo tempo, *todos* manifestam o desejo de prolongar suas trajetórias escolares (três já se encontram no ensino superior) e *todos* são movidos por um elemento comum: a lógica de que é preciso estudar “para ser alguém na vida”. Melhor dizendo, a lógica de que só através da educação (e de uma educação especializada) eles terão a oportunidade de atingir um patamar mínimo de condição social, de reconhecimento de sua existência e de seus valores (ideário atual de cidadania). Querem ser sujeitos que produzam e consumam o tanto que lhes garanta esse “ser alguém”. Para Burity (2010), a educação torna-se a “salvação” da miséria, da desqualificação laboral, da marginalidade. Essa alegação revelaria vários outros discursos em torno de um imaginário social de referência de superioridade/inferioridade, baseado em uma maior capacidade produtiva daqueles que supostamente detêm maiores quantidades de um saber escolarizado (p. 22-26). A tendência à idealização constitui-se em um elemento peculiar da fantasia. O sujeito constituído a partir de sua negatividade, de sua falta, é o mesmo sujeito que busca sua completude ao tentar fixar uma identidade positiva (imagem ideal). Esses processos de identificação, da busca por uma identidade completa, são dialéticos e inesgotáveis e levam o sujeito a experimentar diferentes configurações sociais em termos de papéis, posições ideológicas e práticas de consumo. Da incapacidade de realização plena se realimentariam



os processos de identificação e se originaria o desejo (GLYNOS; STAVRAKAKIS, 2008, p. 261).

A fantasia do “ser alguém”, através da educação, é enunciada por nossos entrevistados por uma via de mão dupla. Durante as atividades coletivas e as interações individuais, o discurso do desejo foi enunciado tanto nos *sonhos* de sua realização/concretização, quanto no *medo* de sua não realização ou perda. Não houve registros de alguém que deixasse de mencionar o prolongamento da trajetória escolar ou suas possíveis consequências como desejo e pouquíssimos foram os casos dos que mencionaram temas a ele não relacionados em seus medos. Se o fantasma da vulnerabilidade paira sobre o discurso da juventude, percebemos que ele é ainda mais forte no imaginário dos estudantes do sertão pernambucano, que vivem a pouco mais de 400 quilômetros da capital. Aos discursos de uma “educação salvadora” e da escola como algo que sempre “pode ser melhor”, somam-se outras lógicas sociais fantasmáticas, como as que atribuem ideias de maior precariedade ao sertão. São lógicas que estereotipam e que afetam, também, a concepção de classes sociais. Se as falas mencionam a periferia como um lugar mais violento, Dayrell (2007) parece reproduzir, em seus argumentos, uma categorização dupla quando nos fala que ser jovem oriundo das camadas populares é um desafio considerável. Para esse autor, a dupla caracterização (jovem e pobre) altera a trajetória de vida e os sentidos de uma vivência juvenil.

Martins e Carrano (2011) trazem outra dimensão sobre o protagonismo juvenil dentro de um contexto de sociedade capitalista excludente. Para eles, questões como poder aquisitivo, condições de saúde, moradia, escolarização e gênero são aspectos que nortearão os jovens na construção e fixação das identidades pelas quais querem ser reconhecidos socialmente. As instituições e seus discursos, assim, deveriam contribuir para que esse processo seja consciente e isento ao máximo de supostas heranças familiares ou institucionais. O território da cultura juvenil seria, então, um espaço social privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, nos quais se permitiria sua própria transformação através de ações específicas.

### **O território da expressão cultural e a perspectiva agonística dos discursos**

A cultura popular urbana é tida, para Martins e Carrano (2011), como uma “síntese instável desse movimento incessante entre a cidade, o urbano e os grupos sociais, onde cada um se reconhece ora como sujeito ora como objeto de transformação sociocultural” (p. 45). As diferentes realidades sociais nas quais estão submetidos que constituem e dão forma aos grupos de expressão juvenil. Tosta (2015) chama a atenção para o fenômeno discursivo da globalização no campo da comunicação tecnológica. Novas formas de comunicação representam novas configurações culturais, que incluem processos de criação, produção e circulação de expressões e informações, emitidas e recebidas “em tempo real, sob diversos

formatos e modulações para qualquer lugar do planeta” (p. 02). Para Bloj (2010, p. 44 a 49), essas novas tecnologias não apenas teriam uma função ontológica, mas seriam responsáveis por uma nova forma de conhecimento e articulação do pensamento.

Todos os jovens entrevistados declaram fazer parte de uma rede social e dizem que essa é a principal fonte de informação, apesar de a grande maioria alegar que a visualização de notícias midiáticas não é sua principal função ou objetivo. Pouquíssimos dizem ler jornais ou revistas e nem mesmo a televisão não aparece como a principal fonte de atualização. Por outro lado, os três espaços não escolares de ensino possuem uma ligação direta com seus educandos através de canais da internet. As redes tecnológicas de comunicação são capazes de representar malhas discursivas nas quais os indivíduos vão fixando referências de identidade em meio às articulações e rompimentos típicos do campo de disputa hegemônica. No GCASC (Olinda) e na Fundação Cabras de Lampião (Serra Talhada), por exemplo, há dois jovens que se denominam *YouTubers*. Cada um possui um canal em um site de armazenamento de vídeos e, mesmo sem nunca terem mantido contato ou visualizado os vídeos um do outro, fica nítida a semelhança com relação ao formato dos argumentos, da concepção, da edição, do tempo de duração e dos efeitos utilizados entre os dois. Percebe-se que ambos seguem um modelo, um padrão que vem sendo adotado por outros *YouTubers*, cujo êxito é medido pelo número de visualizações e de inscrições em seus canais.

John Storey (2015) analisa os discursos culturais a partir de diversas perspectivas, dentre elas, a relação entre cultura, hegemonia e o pensamento pós-marxista. Para ele, as “subculturas juvenis” são apropriações das mercadorias fornecidas comercialmente que são adaptadas e ressignificadas pelos jovens. Nesse sentido, a cultura popular seria “uma mistura ‘negociada’ do que ‘vem de cima’ com o que ‘vem de baixo’, do ‘comercial’ e do ‘autêntico’; um equilíbrio mutável de forças entre resistência e incorporação”. Para os estudos pós-marxistas, a cultura não apenas descreve as realidades, mas constrói as realidades que aparenta apenas descrever e cria espaços de lutas e negociações. Dessa forma, a cultura não poderá se ver dissociada das relações de poder, uma vez que é capaz de gerar, fazer circular e fazer consumir diferentes discursos hegemônicos. Esses discursos, uma vez envoltos pelo tecido cultural, atravessam e influenciam a forma de pensar e agir dos sujeitos e colaboram para a criação de lógicas sociais. É no ato de se criar, fazer circular e fazer consumir a cultura “que as questões de significado, prazer, efeito ideológico, incorporação ou resistência podem ser eventualmente decididas” (pp. 171-185).

Ao expor até aqui os discursos da escola, dos espaços não escolares de ensino e da cultura contemporânea juvenil, por mais que tenhamos procurado fazê-lo de forma relacional, incorremos no risco de levar o leitor a perceber cada um desses discursos como entidades dissociadas de um campo comum. São discursos aparentemente bem definidos, associados direta ou indiretamente a instituições de natureza própria, que coexistem, se imbricam

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

A partir da teoria de Mouffe (2005), percebemos que o conflito entre esses dois ambientes discursivos se dá de forma indireta e inevitável, mas quase nunca hostil. Ambos os espaços operam e conseguem coexistir autonomamente, sem que a presença de um ameace a existência do outro. Ao contrário até: quando levamos em conta que o próprio espaço não escolar de ensino se coloca como complemento da escola ao exigir que seus educandos estejam vinculados a ela para que possam participar de suas ações. Por outro lado, são discursos que se opõem e têm o poder de influir e transformar um ao outro, pois operam em um âmbito comum. A fala dos jovens nos faz perceber que há uma tensão no que se diz dos dois espaços e que esse contraste apresenta grande potencial de subjetivação e de reconfiguração de identidades. O que Mouffe (2005) trata como “campo simbólico comum” surge em vários trechos das entrevistas e das dinâmicas, como quando se pergunta sobre as diferenças entre as experiências de aprendizagem na escola e na instituição e as falas revelam que “os jovens se desenvolvem mais na instituição do que na escola” (Simone<sup>7</sup>, 2017).

Quando sobrepomos os discursos de uma “paraescolarização” aos discursos do espaço escolar, percebemos muito mais articulações que contradições em seu encaixe. O maior indício da relação agonística entre os discursos desses dois espaços de educação,

---

<sup>7</sup> Educanda do GCASC – Olinda, PE.

entretanto, continua sendo o fato de todos os entrevistados haverem se mostrado tendentes e desejosos da prolongação de suas trajetórias escolares formais.

### **A promessa do porvir e outras fantasias**

Se *todos* entrevistados manifestaram o desejo de prolongar suas trajetórias escolares, percebemos que *todos* são movidos por um elemento comum: a lógica de que é preciso estudar “para ser alguém na vida”. Melhor dizendo, a lógica de que só através da educação (e de uma educação especializada) eles terão a oportunidade de atingir um patamar mínimo de condição social, de reconhecimento de sua existência e de seus valores, de uma situação que abarque o ideário atual de cidadania. Sujeitos que produzam e consumam o tanto que lhes garanta esse “ser alguém”.

Para Southwell (2008), é o imaginário (conforme a psicanálise) que dota a sociedade de uma ilusão de completude e a escola formal é a responsável pela transmissão de representações desse imaginário: “através dos textos escolares difundem-se mitos que cultivam certas ideias e ordens sociais” (p. 122). Para Glynos e Stavrakakis (2008), a tendência à idealização constitui-se em um elemento peculiar da fantasia. O sujeito constituído a partir de sua negatividade, de sua falta, é o mesmo sujeito que busca sua completude ao tentar fixar uma identidade positiva (imagem ideal). O caráter provisório dessa fixação o leva a “atos de identificação contínua” com o mesmo objetivo. O gozo, para Lacan, surgiria assim como algo “sempre-já perdido”, objeto de uma busca infinda e impossível de alcançar-se. A promessa de gozo pleno é o que impulsiona o desejo e se relaciona com o objeto da fantasia do sujeito. O que compõe a lógica da fantasia, então, é a relação de busca da completude pelo sujeito com aquilo que eternamente lhe foge. Ao mesmo tempo, é essa configuração que organiza sua própria dimensão afetiva e permite que o sujeito a transgrida ao desejar algo para além do que se estabelece como seu horizonte de completude (p. 261).

A fantasia do salvacionismo sócio econômico (do “ser alguém”) através da educação é enunciada por nossos entrevistados tanto nos *sonhos* de sua realização/concretização, quanto no *medo* de sua não realização ou perda. A escola foi representada, por alguns deles, como possibilidade de “vencer desafios”, de “adquirir conhecimentos”, de “maior motivação para a aprendizagem” e de “tornar-se um cidadão”. O conhecimento foi apontado como promessa de “crescimento individual e profissional” e de cultivo de um “pensamento crítico”. O ensino superior foi descrito, basicamente, como viabilizador de um emprego digno e de uma autorrealização: “um sonho realizado e muito suado, mas que hoje me orgulho de ter conseguido”. Por outro lado, o medo associado ao futuro diz respeito ao fato de “não conseguir fazer faculdade e não ser uma pessoa boa e feliz”, “não ser uma pessoa estabilizada na vida”, “não ser um alguém e ficar desempregado”, “ser submisso e não poder mais lutar pelos meus objetivos”.

Dessas falas, uma especialmente chama a atenção: Simone<sup>8</sup> é uma das jovens que entrevistei em 2014 para a primeira fase da pesquisa. Naquela época, se mostrava muito interessada e esperançosa em entrar no ensino superior. Três anos depois, entretanto, percebemos que o “sonho” da faculdade pareceu dar lugar à necessidade de conseguir um emprego, quando manifesta o desejo por uma especialização mais rápida, mais voltada à imediatez do mercado de trabalho. Além da faculdade, a Simone de três anos atrás também depositava sonhos e esperanças em uma carreira militar e participava de um grupo de escoteiros da Marinha. Durante os três anos que separam as duas entrevistas, Simone engravidou e foi mãe. Ela nos falou das mudanças que a maternidade trouxe a sua rotina e deixou transparecer o quanto essa experiência marcou sua constituição subjetiva. Por outro lado, se aparentemente Simone demonstra ter aberto mão de seus desejos e fantasias, em sua entrevista individual ela deixa claro o quanto o impulso da promessa de gozo pleno foi transferido para o filho:

Eu, planejando a vida dele hoje, eu queria... eu queria... primeiramente, primeiro de tudo, eu queria ele formado na faculdade. E claro que eu queria ver ele ser um militar. Eu queria que ele seguisse carreira militar... até ficar velhinho. Queria que ele seguisse a carreira militar, queria que ele tivesse sua casa, queria que ele dissesse ‘mainha, venha aqui pro Rio de Janeiro ficar comigo!’ poxa, quero que ele faça, que é o meu sonho. (...) Eu queria que ele fizesse... eu queria não, ele *vai fazer* [ênfatisa e dá três batidas na mesa, expressando superstição]. Ele vai fazer. Eu vou fazer ele gostar. Eu queria que ele fizesse um concurso. O da EsPCEX [Escola Preparatória de Cadetes do Exército]... do ESA [Escola de Sargento das Armas]... queria que ele entrasse já assim. Aí já mandasse dinheiro pra mim, ‘mainha compra uma casa aí’ e já reformasse, tudinho... (...) era meu sonho. Era meu sonho fazer o Exército. Eu fazia escoteiro na Marinha porque tive a oportunidade de fazer lá. Eu cheguei até a ir, quando eu não sabia... eu não sabia que tava grávida não. Eu cheguei a ir, ali pro quartel... pro 7º GAC [Grupo de Artilharia de Campanha] de Olinda (Simone, 2017).

A riqueza de detalhes na forma em que Simone “arquiteta” os sonhos para seu filho pode ser indício do que ela desejaria para si própria. Transferir os sonhos e fantasias para o filho talvez não seja transferir-lhe o gozo, mas dar a si própria a possibilidade de agora atingir a plenitude de sua satisfação ao perseguir outra falta: a falta que se estabelece a ela também através do filho. Observamos, também, que em sua nova configuração de identidade, Simone adota uma postura bem mais cautelosa, ponderativa, que calcula as consequências das experiências a que se propõe e se rende ao medo do insucesso. Seus sonhos se centram, se transferem e se moldam à nova configuração de sua existência. Questionada quanto a seus medos do futuro, Simone reforça todo o argumento exposto: “tenho medo de não poder dar ao meu filho o que eu não tive... eu penso muito nisso... eu me pego pensando nisso...”.

---

<sup>8</sup> do GCASC, Olinda - PE

Simone representa, neste trabalho, talvez a mais significativa referência da teoria de Laclau e Mouffe (1993; 2004) quanto à característica de toda identidade ser relacional, temporal e instável. Um contraste entre as informações, o *ethos* e outros detalhes do ambiente discursivo das entrevistas de 2014 e de 2017 já renderia, por si, uma boa discussão sobre a característica do que Laclau e Mouffe (2004) chamam do *estar sendo – sempre*. Falamos aqui de “desejos”, de “sonhos”, de “decisões”, de fantasias. De significantes que diariamente vagam pelo imaginário social, suportam discursos, criam e recriam as mais diversas lógicas, afetam subjetivações e deslocam tantas e tantas identidades: uma dinâmica, antes de tudo, hegemônica, que representa interesses, ações políticas (tanto da Política, quanto do Político) e que nunca será algo neutro ou isento.

### **Sínteses provisórias**

A construção social da categoria “jovem” parece imputar no indivíduo essa necessidade de transição, de transformação, de vir a “ser”. O jovem, antes de qualquer coisa, foi *ensinado* a querer ser e é em uma suposta “liberdade”, por entre as diferentes posições de sujeito, que o jovem encontrará os caminhos de seu processo de subjetivação. O espaço não escolar de ensino é apenas mais um deles. Se inúmeros discursos e lógicas tentam estabelecer, no âmbito do senso comum, determinadas identidades a serem incorporadas pelo sujeito (o/a “jovem”, o/a “estudante”, o/a “trabalhador/a”, o/a “cidadã/o”, etc.), a tentativa de nomear as identidades das instituições se dá pelos mesmos caminhos. Assim, se a escola formal é tida como “repressora”, o espaço não escolar de educação é “libertador”. Se a escola formal representa “o” modelo hegemônico, o espaço não escolar de ensino abriga o propagado ideal de resistência. A própria literatura acadêmica apresenta resquícios dessas tentativas de fixações que devem, urgentemente, ser revistos. Não nego o ideal de universalismo social da escola formal, cuja normatividade atropela as particularidades do sujeito. Não digo tampouco que essa postura se isenta de interesses sociopolíticos contingentes e que conflitos não haja no ambiente escolar. Digo, entretanto, que, a partir de uma análise menos embasada em visões estruturais e consoante com as percepções obtidas em campo, é possível chegar a maiores *aproximações* de uma realidade que está para além das simples (e simplificantes) dicotomias.

Percebemos tensões. Mas os espaços não formais de ensino estudados aqui não rejeitam ou mesmo se opõem à escola. Ao contrário, apoiam os seus métodos quando se tornam, também, lugares de disciplina. A educação e sua lógica de “salvação”, para alguns autores, ecoam na voz dos jovens como “oportunidade” do vir a ser tanto no espaço escolar, quanto no da educação popular. Os jovens deixam claras suas esperanças de que todo o investimento nas ações educativas de ambos os espaços lhes trará possibilidades de mudança. É preciso, entretanto, ter bem claro o real significado dessa mudança e das ações

que, em nome dela, lhe são patrocinadas. O reconhecimento da constituição subjetiva e da reconfiguração de identidades dos estudantes tornar-se ainda mais importante no momento em que velhas e novas fantasias parecem estar sendo disputadas e (des/re)mobilizadas por novos projetos que envolvem política, economia e educação no país.

## REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

CARRANO, P. **A participação social e política de jovens no Brasil**: considerações sobre estudos recentes. O Social em Questão - Ano XV - nº 27 – 2012, Disponível em [http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSocial27\\_Carrano1.pdf](http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSocial27_Carrano1.pdf) Último acesso em 11/04/19.

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

GADOTTI M. **A questão da educação formal/não formal**. In: Institut International des Droits de L'enfant (IDE). Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? [conference]; 2005 Oct 18-22; Sion, Switzerland. Available om: [http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Educacao\\_formal\\_ao\\_formal\\_2005.pdf](http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Educacao_formal_ao_formal_2005.pdf). Último acesso em 11/04/19.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MARTINS, C.H.S.; CARRANO, P.C.R. **A escola diante das culturas juvenis**: reconhecer para dialogar. Educação, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011 <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2910/1664> (Último acesso em 11/04/19).

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

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

PRATA, M. R. S. **A produção da subjetividade e as relações de poder na escola**: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. Revista Brasileira de Educação No 28 Jan /Fev /Mar /Abr 2005. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000100009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100009) (Último acesso em 11/04/2019).

ROUSSEAU, J. **Emílio ou da educação**. São Paulo – Rio de Janeiro, DIFEL, 1979.

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

STOREY, J. **Teoria cultural e cultura popular uma introdução**. São Paulo. Editora SESC, 2015

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



TOSTA, S. P., **Sociabilidades contemporâneas**: juventude, mídia e escola. Rev. Interfacis. v. 1, n. 1, 2015. Disponível em <http://facisabhead.no-ip.org/ojs/index.php/interfacis/article/view/9/36> Último acesso em 11/04/19.