



Ministério da Educação

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Campus Londrina

Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação

**I Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação
Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos**

IVONEIDE APARECIDA PARRA

**HISTÓRIAS DE VIDA: UMA ANÁLISE DO DISCURSO DE EDUCANDOS EM
PRIVAÇÃO DE LIBERDADE**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

LONDRINA
2010

IVONEIDE APARECIDA PARRA

**HISTÓRIAS DE VIDA: UMA ANÁLISE DO DISCURSO DE EDUCANDOS EM
PRIVAÇÃO DE LIBERDADE**

Monografia apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em PROEJA -
Especialização em Educação Profissional
Integrada à Educação Básica na
Modalidade - Educação de Jovens e
Adultos

Orientadora: Prof. Ma. Larissa Bassi
Piconi

LONDRINA
2010

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Luiz e Delfina (*in memoriam*), pelos valiosos ensinamentos e valores transmitidos.

A minha família, pelo incentivo, pelo carinho e, também, por compreender minha ausência e relevar minha falta de atenção.

À professora Mestre, Larissa Bassi Piconi, minha orientadora por suas sugestões pontuais, imprescindíveis e, especialmente, pela sua paciência diante a minha ansiedade.

A todos, amigos, ex-professores, colegas e outros que contribuíram durante o percurso.

PARRA, Ivoneide Aparecida. **Histórias de vida**: uma análise do discurso de educação em privação de liberdade. 67 fls. Monografia (Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade – Educação de Jovens e Adultos) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2010.

RESUMO

Este trabalho consiste em uma abordagem discursiva de relatos de histórias de vida de educandos em privação de liberdade, com o intuito de evidenciar as marcas de polifonia, de subjetividade deixadas pelos autores, buscando encontrar as posições de sujeito perpassadas nos relatos. Estudam – se, também, as formações discursivas (FDs), a partir das quais os sujeitos enunciam. Esta pesquisa está circunscrita à análise do discurso (AD), observando a FD, já citada, a constituição do sujeito e de sentido. A partir do postulado em Bakhtin (1999), Althier – Revuz (2004) sobre o discurso polifônico, a heterogeneidade, ouvir as múltiplas vozes, a concepção dos enunciadores posto em cena pelos enunciados. Por fim, compreender a relação que este locutor estabelece com o processo educativo, como também sua constituição sócio-histórica e ideológica, atravessado pelo discurso do inconsciente. Propôs-se evidenciar conhecimentos fundamentais da análise do discurso, que leva em consideração as representações que o sujeito-educando faz de si, do outro e de sua condição de educando inserido na educação de jovens e adultos. Investiga-se, ainda, porque ocorre o silenciamento das vozes desses sujeitos no interior da escola. Ademais, este estudo propicia a reflexão, a observação com o intuito de intervir e contribuir para o conhecimento a respeito das causas que impõe uma prática de exclusão no processo educativo, a esta demanda, que busca na escola pública a possibilidade de inclusão social.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Polifonia. Sujeito. Educando em privação de liberdade.

PARRA, Ivoneide Aparecida. **Histórias de vida**: uma análise do discurso de educação em privação de liberdade. 67 fls. Monografia (Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade – Educação de Jovens e Adultos) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2010.

ABSTRACT

This work consists of a discursive approach to autobiographical histories written by students in a context of privation of freedom, with the intention of showing up the marks of polyphony, subjectivity left by the authors, looking to find the positions of subject presented in the reports. The discursive formations (FDs) from which the subjects enunciate are also investigated. This inquiry is circumscribed by the Discourse Analysis (AD), observing the FD, already quoted, the constitution of the subject and meanings. From what was once postulated in Bakhtin (1999), Althier – Revuz (2004) on the polyphonic speech, the discursive heterogeneity, this work aims to hear the multiple voices brought up by the enunciators at the enunciation context, and to understand the relation that the announcer establishes with the educative process, as so the historic and ideological constitution of the self, crossed by the speech of unconsciousness. It approaches the theoretical framework of Discourse Analysis, which takes into consideration the representations that students make about themselves, about “the other” and also about their condition of students inserted in a youth and adult education context. It also investigates the reasons why the voices of these subjects are silenced in the interior of schools. Besides, this study favors the reflection and observation of possible causes for the practice of exclusion in the educative process with the intention of intervening and contributing to the development of knowledge that places the public school in a favorable status for the possibility of social inclusion.

KEY WORDS: Discourse. Polyphony. Subject. Privation of freedom.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	9
2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO NACIONAL E NO SISTEMA PRISIONAL... ..	9
2.2 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	11
2.3 Os SUJEITOS DA PESQUISA.....	13
2.4 A RELAÇÃO DO EDUCANDO APREENDIDO COM O PROCESSO EDUCATIVO.....	16
3 ANÁLISE DO DISCURSO – ASPECTOS CONCEITUAIS	20
3.1 ANÁLISE DO DISCURSO – CONSIDERAÇÕES BÁSICAS.....	20
3.2 DISCURSO	25
3.3 SUJEITO DO DISCURSO	27
3.4 IDEOLOGIA.....	30
4 METODOLOGIA	32
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	32
4.2 PESQUISA QUALITATIVA	35
4.3 HISTÓRIAS DE VIDA – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	36
4.4 O CAMPO DA PESQUISA E A COLETA DE DADOS	37
5 ANÁLISE DO CORPUS.....	39
5.1 ANÁLISE DOS EXCERTOS.....	40
CONCLUSÃO	51
REFERÊNCIAS.....	55
ANEXO.....	60
ANEXO A – Questionário	61

1 INTRODUÇÃO

A intenção do presente trabalho é analisar excertos de histórias de vida escritas por educandos em privação de liberdade, utilizando-se da teoria da análise do discurso, a fim de esclarecer por intermédio do relato dos participantes da pesquisa, o papel da escola/educação na vida de cada um, compreendendo a dificuldade que o sujeito, adolescente infrator, tem em relação à permanência no processo educativo ao ingressar, principalmente, à quinta série.

Os pesquisados são sujeitos que possuem características específicas da Educação de Jovens e Adultos, ou seja, são sujeitos populares, estigmatizados, moradores de comunidades periféricas, cuja participação na vida econômica, em sociedade, sobrepõe-se pelo trabalho braçal. Sujeitos privados do acesso a bens culturais e benefícios sociais. Ignorados na sua diversidade e classificados como inferiores pelos discursos que circulam nas esferas sociais dominantes.

Vivem numa sociedade letrada, porém estão excluídos explícita ou implicitamente do sistema de ensino e, por conseguinte, levam um tempo maior no processo de escolarização devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Interrupções estas, originadas pela entrada precoce no mercado, lícito ou ilícito, de trabalho. Mas, são segundo Arroyo (2007), sujeitos reais, vidas concretas, que vão se distanciando da possibilidade de um novo tempo, um tempo futuro com alternativas mais promissoras.

Esta pesquisa procura compreender como o educando matriculado na rede pública de ensino, que se encontra privado de liberdade e não tem garantido o acesso aos direitos assegurados na legislação pertinente, participa, integra-se à comunidade escolar à qual pertence.

Nesta perspectiva, a pesquisa será amparada num estudo teórico apoiado na Análise do Discurso (AD) que tem como objetivo o conhecimento sobre o sujeito e sua vida escolar.

A educação é entendida e ainda goza de prestígio junto à sociedade como uma instituição capaz de intervir e atuar sobre as condições de vida do educando. A escola reflete os conflitos presentes no cotidiano de uma sociedade desigual cujas diferenças de oportunidades para a aquisição aos bens de consumo e posição social, estão historicamente construídas.

Diante desse conflito, cabe à educação provocar a mobilidade social, por intermédio da aprendizagem. O educador passa a ter papel central: possibilitar ao educando a apropriação dos conhecimentos sistematizados, valorizados historicamente. As aprendizagens anteriores são consideradas e o conhecimento científico vai sendo construído nesse movimento mediado pelo professor.

No diálogo travado no dia a dia em sala de aula percebia-se claramente a resistência desses alunos com o processo de aprendizagem e a desvalorização da educação enquanto possibilidade para integração social e mudança nas condições de vida de cada um. Na realização das atividades concretizava-se a indiferença desses com o conhecimento. A comprovação da ineficácia do processo educativo se dava ao ser constatado que a maioria desses alunos desiste de estudar ao ingressar à quinta série.

Para compreender melhor esse sujeito tutelado que passa parte de sua juventude/vida encarcerado e, ainda assim, acredita que a educação está muito distante de mobilizar ações que possam transformar a sua realidade, é que os relatos contribuirão para a análise pretendida.

A motivação para a realização deste trabalho deu-se pelo fato de estar atuando como professora de Língua Portuguesa com educandos em privação de liberdade.

Com o intuito de investigar a trajetória escolar e as diversas vozes que atravessam o discurso dessa demanda, é que a pesquisa se estabeleceu.

Para Foucault (1997), a subjetividade humana está inserida na cultura pela língua, representada por figuras de referências, construídas por intermédio de representações simbólicas. O conteúdo desses relatos está relacionado à vida conflituosa e à reprodução de experiências de convívio com familiares e o entorno.

O objetivo geral constitui-se em construir, no educando privado de liberdade, uma referência, auxiliando-o na organização do pensamento, a fim de que possa reconstruir sua trajetória de vida escolar.

Para tanto, este trabalho registra os relatos de vida dos participantes da pesquisa e, a partir desses, analisa as narrativas, procurando estabelecer categorias, por intermédio do método investigativo Análise do Discurso, que permitam a articulação das informações encontradas. Buscou-se, ainda, caracterizar o ambiente escolar, evidenciando os fatores que contribuem para a exclusão ou

permanência dos alunos em privação de liberdade no sistema de ensino e compreender aspectos como idade, condições de moradia, família, situação econômica que influenciam no processo educacional do jovem e adulto.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO NACIONAL E NO SISTEMA PRISIONAL

O desenvolvimento de atividades pedagógicas nos Centros de Socioeducação e nos Centros de Ressocialização está garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, nº 8.069/90 (BRASIL, 1990), bem como na Lei Execução Penal - LEP, nº 7210/84 (BRASIL, 1984). No entanto, universalizar este atendimento ainda é uma dificuldade a ser superada pelo poder público.

A escolaridade no contexto prisional é um direito garantido pela Constituição Federal, logo, não é um privilégio ou um benefício, ou, até mesmo, um desperdício da verba pública, como é compreendido pela sociedade civil. O perfil do educando que se encontra no interior do cárcere, é o de jovens, na maioria, afrodescendente, morador da região periférica dos centros urbanos, não alfabetizado ou fora da faixa etária correspondente à série apropriada à matrícula.

Conforme dados do Ministério da Justiça – DEPEN (BRASIL, 2006), apenas 18% da população prisional do país, realiza atividades educacionais, enquanto que mais de 70% desta população nem possui o ensino fundamental completo. Observa-se, então, que jovem e adulto que se encontra atrás dos altos muros dos presídios e dos centros de socioeducação é invisível tanto para aqueles que possibilitam o desenvolvimento de políticas públicas para o cumprimento dos direitos assegurados à pessoa presa, como também para a sociedade civil.

De acordo com Oliveira (1987), Freire (1995), e Arroyo (2007) a EJA ocupa posição secundária nos programas educativos idealizados por governos, o que ocasiona um distanciamento desses educandos com o cotidiano escolar. Assim, o sujeito da EJA, trabalhador, por vezes, desempregado, em situação financeira

precária, afasta-se do processo de aprendizagem e se aproxima ainda mais do sub-emprego, da miséria.

No contexto prisional, este distanciamento se intensifica, pois, além de enfrentar a falta de recursos e de programas pedagógicos apropriados a esta demanda, o educando, ao se encontrar internado num espaço onde há oferta educativa, irá deparar-se com a recusa da administração prisional em viabilizar a assistência educacional.

Segundo Julião (2009), para a sociedade, as políticas de ressocialização/reintegração do apenado devem estar atreladas às diversas formas de punição. Desconsiderando outras formas de punição como a exclusão social, econômica e cultural já imposta a este público, até mesmo, quando se encontra em liberdade.

Em Julião (2007, p. 4), “o perfil dos presos reflete a parcela da sociedade, que fica fora da vida econômica. É uma massa de jovens pobres, não brancos e com pouca escolaridade.”

De acordo com a Constituição Federal (Art. 208, I) (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art.4º, e 37) (BRASIL, 1996) a “Educação de Jovens e Adultos é um direito subjetivo que se situa acima de qualquer conveniência externa, seja ela, nacional, estadual ou municipal”.

Neste sentido, a educação de jovens e adultos torna-se um direito àqueles que não tiveram oportunidade e/ou foram impedidos de concluir seus estudos em idade considerada regular. Entende-se, portanto, como um dever primordial do poder público a implementação de programas educacionais cujo currículo proporcione conhecimento e aprendizagem a todos os cidadãos, inclusive aos que se encontram encarcerados, independente da idade série.

O conjunto de documentos que estabelece e orienta a organização da Proposta Curricular, no âmbito do Programa de Educação de Jovens e Adultos, para atendimento a esta demanda, encontram-se nos artigos 26, 27 e 28 da LDBEN (Leis e Diretrizes Básicas da Educação Nacional). Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, no Parecer CEB/CNE (Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação) n.º 11/2000 (BRASIL, 2000).

O Parecer acima citado assinala que a identidade própria da educação de jovens e adultos, enquanto modalidade da educação básica deverá ser preservada

mediante a observância dos “princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio” (BRASIL, 2000).

2.2 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Construir um processo educativo de qualidade é a garantia para a transformação de um modelo econômico excludente, que priva a população empobrecida de seu direito fundamental de vivência com dignidade.

O espaço escolar em presídios é o local onde o interno pode sentir-se humano, em que a “marca de criminoso pode ser amenizada” Onofre (2007, p. 14), uma vez que ele passa a ser apenas aluno, um educando na incessante busca pelo aprendizado que lhe possibilitará, talvez, sair da condição de miserável, para uma condição mais humana. Em Onofre (2007, p.14), encontramos:

Diante dos dilemas e das contradições do ideal educativo e do real punitivo, de tantos fatores que obstaculizam a formação para a vida social em liberdade, longe das grades, cabe perguntar: o que pode fazer a educação escolar por trás das grades?

Julião (2009) destaca que alguns países como a Noruega e a Suécia, por exemplo, já publicaram disposições legislativas que compreendem a educação como uma forma para a reintegração social. Desta forma, os espaços onde se encontram pessoas apreendidas, necessitam de programas educacionais e atividades culturais, que possam ressignificar a vida humana, tanto para o convívio no cárcere, como também para o convívio social.

A educação é considerada um dos principais meios de promover à transformação, a humanização, a integração social dos reclusos, vislumbrando a perspectiva de um mundo diferente ao se encontrar em liberdade.

Para tanto, o encarceramento deveria ser compreendido pelos internos e, também, por todos que intervêm nesses espaços como uma ação que vai além da punição. Faz se necessário, então, uma ação positiva, destacando o aspecto

socializador do encarceramento, por intermédio do processo educativo e das oportunidades de trabalho (JULIÃO, 2007).

Todavia, a educação, para os internos, tem objetivos diversos, que ultrapassam a ideia de socialização, aprendizado, transformação. Alguns apenados participam das atividades educativas para reencontrar os amigos que estão em galerias ou celas diferentes; encontrar o educador que lhe trará notícias do mundo externo e, até, para receber material escolar e torná-lo moeda de troca no interior dos muros. Outros, por acreditarem que o sistema tem um discurso hegemônico e os querem dominados, afastam-se do processo educativo. Julião, (2009, p. 04) pondera:

A educação, em espaços de privação de liberdade, poderá ter especialmente três objetivos imediatos que refletem as opiniões distintas acerca da finalidade do sistema de justiça penal: (1) manter os internos ocupados de forma proveitosa; (2) melhorar a qualidade de vida na prisão; e (3) conseguir um resultado útil, conhecimentos, compreensão, atitudes sociais e comportamento, que perdurem além da prisão e permitam ao apenado o acesso ao emprego ou a uma capacitação superior, que, sobretudo, propicie mudanças de valores, pautando-se em princípios éticos e morais.

Conforme esclarecimento do autor acima citado, o projeto de educação com vistas a jovens e adultos privados de liberdade deve privilegiar e garantir os direitos fundamentais da pessoa presa. A educação no ambiente carcerário deve ser compreendida como um processo que oportuniza o desenvolvimento pessoal, a transformação dos sujeitos e da sociedade.

A escola no interior dos presídios tem a função desafiadora de desconstruir a concepção de que este é um ambiente de desumanidades e de negação de direitos. Oposto a isso, é necessário desenvolver uma prática pedagógica voltada para o reconhecimento de que este deva ser um espaço socializador, respeitoso e desprovido de ações discriminatórias e violentas. De acordo com Julião (2007, p. 47);

[...] a escola em presídios passa a ter uma enorme responsabilidade na formação de indivíduos autônomos, na ampliação do acesso aos bens culturais em geral, no fortalecimento da auto-estima desses sujeitos, assim como na consciência de seus deveres e direitos, criando oportunidades para seu reingresso na sociedade.

Desta forma, todos os que atuam no espaço de reclusão devem contribuir na constituição desses sujeitos. Cabe a escola, que se destina a esta demanda, pensar

um currículo que propicie o conhecimento do indivíduo e da sociedade. Desenvolver ações que os ajudem a melhor organizar o conhecimento sobre si e ao seu entorno. Por isso, é fundamental problematizar junto às administrações penitenciárias a função social da escola.

Outra importante reflexão é a conscientização do educador sobre a rígida estrutura física e disciplinar estabelecidas nos espaços educacionais no interior dos muros, para que os critérios determinados pela segurança dos presídios não sejam impedimentos para a efetivação do currículo.

O educador precisa estar provocado para partilhar com seus educandos histórias que valorizem a humanidade, que apresentem uma reafirmação da auto-estima, que tragam novos conhecimentos e possibilitem o auto-conhecimento, na busca da transformação por uma sociedade menos desigual.

Assim, a educação escolar, pode:

[...] apresentar-se como um espaço que se pautar por afirmar a vocação ontológica do homem, a de ser sujeito, que pressupõe o desenvolvimento de uma série de potencialidades humanas, tais como: a autonomia, a crítica, a criatividade, a reflexão, a sensibilidade, a participação, o diálogo, o estabelecimento de vínculos afetivos, a troca de experiência, a pesquisa, o respeito e a tolerância, absolutamente compatíveis com a educação escolar, especificamente destinada aos jovens e adultos (PORTUGUÊS, 2001, p. 103).

Segundo Julião (2009), a escola independentemente do espaço onde se encontra, deve assegurar a socialização e a integração entre os sujeitos. Ter como tarefa diária, o desenvolvimento de atividades que possibilite a relação dos conteúdos trabalhados com a vida cotidiana.

2.3 Os SUJEITOS DA PESQUISA

Com o considerável aumento da violência urbana e da criminalidade, discutem-se as causas, com o claro intuito de combatê-las. O resultado é, mais uma vez, a certeza de que a maneira mais eficiente de combate é a punição, assim, sua aplicação é considerada essencial, para se frear esta cruel estatística (JULIÃO, 2009).

Como em outros países do mundo, o Brasil apresentou, ao longo dos últimos anos, grandes taxas de encarceramento. Julião (2007) informa que, atualmente, o país é o quarto que mais encarcera no mundo, perdendo somente para a China, Estados Unidos e Rússia. Ainda, conforme o autor acima citado, o aumento significativo de pessoas apreendidas, somando-se ao sucateamento do sistema prisional brasileiro, acaba impossibilitando o atendimento das condições mínimas necessárias para a preservação da integridade física, moral e psicológica do encarcerado.

As políticas implantadas pelas instituições responsáveis pelas medidas socioeducativas não tem obtido sucesso. Apesar do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garantir a proteção da criança e do adolescente, pouco se tem realizado e, ainda, observa-se que os centros de socioeducação praticamente não desenvolvem programas sociais que possam assegurar os direitos previstos na legislação.

Durante a internação, esses jovens participam de programas educacionais, todavia, se não estiverem sentenciados, não há a efetivação de matrícula na rede pública de ensino quando retornam à liberdade. E, mesmo os que se encontram matriculados durante o período de internação, ao deixar o espaço de privação, acabam não procurando um estabelecimento de ensino, a fim de dar prosseguimento aos estudos. Agravante maior é o preconceito que terá de enfrentar, pois ao procurar uma escola para realizar a matrícula, esses alunos não são aceitos pelos espaços públicos. Sem apoio e orientação, ao voltar para suas comunidades, a maioria desses adolescentes envolve-se novamente com a criminalidade.

Outro equívoco é a concepção da administração prisional de que o horário destinado as atividades pedagógicas possa ser utilizado como medida de contenção. Atividades que acalmam, relaxam, enfim, apenas ocupam o tempo livre, deixando de cumprir seu propósito primordial: a aprendizagem.

Conforme já foi dito, a concepção mais conservadora a respeito da transformação do sujeito tem como foco a valorização da política punitiva. Acredita-se, com isso, que o castigo, o sofrimento irá coibi-lo de, novamente, praticar a ilegalidade. Assim, segundo Julião (2007), obtém-se um alto índice de reincidência e ao completar a maioridade, esse jovem, provavelmente, será encaminhado a Centros de Ressocialização de adultos.

Retornando para o convívio em sociedade, esse ex-tutelado necessita de acompanhamento de uma rede de apoio para continuar frequentando a escola e participar de programas que o auxiliem a ser um sujeito ativo, autônomo, que possa usufruir de uma vida social e econômica independente e lícita.

O perfil dos presos pesquisados reflete a parte de sociedade que está fora do mercado de trabalho formal ou informal. Em Julião (2007, p. 47), “é uma grande massa de jovens, do sexo masculinos (cerca de 96%), pobres (cerca de 95%), não brancos e com baixa escolaridade”. Esta realidade corrobora com a entrada desses no mercado ilícito: furto, roubo e tráfico de drogas. Aproximadamente 70% dos presos nem chegaram a completar o ensino fundamental e cerca de 10% são totalmente analfabetos (BRASIL, 2006). Além disso, “cerca de 60% possuem entre 18 e 30 anos - idade economicamente ativa” (JULIÃO 2007, p.47). Porém a maioria encontra-se desempregada vivendo nos bolsões de miséria das grandes cidades.

Sem políticas de reinserção que possibilitam a recuperação do apenado, fica constatada a ineficiência do sistema socioeducativo/carcerário brasileiro. Nesse modelo de privação, o encarceramento leva o ser humano à condição humilhante de sobrevivência.

O cotidiano das prisões mostra um ambiente carcerário, com seus valores regras e práticas, como obstáculo à educação para a vida social livre, ao objetivo ressocializador da pena. Os meios contradizem os fins, levando a desconfiar, a duvidar de que se mandem pessoas à prisão para serem educadas (ONOFRE, 2007, p. 24).

A respeito das políticas de atendimento no espaço carcerário e sobre a reintegração desses à sociedade, Julião (2007, p. 48) considera:

É fundamental que não nos esqueçamos de que, diante da atual proposta legislativa de execução penal, os internos penitenciários, independentemente do delito cometido, retornarão ao convívio social e, que, portanto, necessitamos investir em propostas políticas que viabilizem o seu retorno, visto que as atuais, falidas e ultrapassadas, não atendem ao seu objetivo.

Desta forma, tanto para presos adultos como para adolescentes, a participação destes em atividades educacionais sistematizadas oferecidas por uma Instituição Pública, em espaços prisionais, é uma exigência postulada pela legislação vigente. Entretanto, nem todos os espaços carcerários contam com a

oferta de ensino e quando são disponibilizados são inadequados e não conseguem atender a todos os interessados.

É importante destacar também que, ao se superar a demanda do atendimento e efetivar a matrícula para a maioria dos educandos privados de liberdade, o processo pedagógico sofre, por parte desses, a recusa, a descrença na educação para a melhoria das condições de vida. É necessário que a educação os convença de que “a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo a prática educativa pode alguma coisa” (Freire, 1995, p. 96).

E ainda, ao problematizar, especialmente, a educação em presídios, segundo o autor acima citado, “é fundamental considerar a incompletude do homem, um ser capaz de refazer a sua história, construir-se a cada dia, ao longo da sua existência”.

2.4 A RELAÇÃO DO EDUCANDO APREENDIDO COM O PROCESSO EDUCATIVO

A educação escolar ao se reportar para educandos oriundos de regiões periféricas, de comunidades carentes necessita de abordagens mais específicas e eficientes na formação, informação e motivação desses educandos. A maioria dos jovens e adultos privados de liberdade é oriunda de comunidades cuja população é de baixa renda e a educação encontra-se em lugar secundário nas preocupações diárias dessas pessoas. Outras necessidades básicas como saúde, alimentação, moradia, ou seja, uma forma para a sobrevivência encontra-se em primeiro plano (MAYER, 2006).

Observou-se, nesta pesquisa, que a maioria dos alunos já tivera uma experiência educacional anterior, no ensino regular ou, até mesmo, na educação de jovens e adultos, e não conseguiram concluir com êxito seus estudos. Logo, por acreditarem que a educação não é tão importante assim e por se julgarem incapazes de aprender, esses jovens e adultos desistem facilmente do processo educativo.

Para Rangel (2006), pensar atividades pedagógicas num ambiente de hostilidade, de disputa e de relação de força é pensar atividades que possam estabelecer outros valores significativos para recriar o mundo, a cultura e o saber de

cada educando.

Neste sentido, as atividades de sala de aula precisam estar centradas em atividades que despertem o interesse, que estabeleçam uma relação com a motivação para aprender e permanecer na escola. A escola, então, passa a ser o local onde ele pode expressar suas emoções, desenvolver sua autonomia:

Há de se pensar, portanto, em uma educação que seja capaz de incorporar, em seu processo pedagógico, o desenvolvimento de ações de conhecimento que levam o indivíduo a: primeiro, conhecer o mundo; e, segundo, conhecer-se como sujeito capaz de agir nesse mundo e transformá-lo (ONOFRE, 2007, p. 23).

Esses jovens educandos encontram uma dificuldade muito grande relacionada à compreensão do saber sistematizado, o conhecimento cientificamente produzido pela humanidade. São crianças, adolescentes que produzem saberes; são práticas diárias construídas na sua árdua tarefa de sobrevivência. Estão habituados, precocemente, a viver nas ruas, encontrando uma maneira lícita ou não, para o seu sustento, muitas vezes, o da sua família e, também para suprir o seu desejo de consumo.

No entanto, o saber construído no cotidiano dessa demanda não tem reconhecimento perante o saber valorizado pela Instituição Pedagógica. As exigências escolares e o esforço intelectual para o desenvolvimento da aprendizagem constituem-se em mais um obstáculo para a permanência no processo educativo. Outra dificuldade dessa demanda em relação à escola é a rígida disciplina exigida nesses espaços para apreensão dos conteúdos, bem como para a formação humana desses educandos. Os espaços são fechados, os horários são rígidos, o silêncio é imprescindível, ou seja, exerce-se o controle dos corpos, os corpos obedientes, segundo Foucault (1987). Para os estudantes não somente a estrutura física, como também a rígida disciplina imposta pelo sistema educacional aproxima a escola da prisão. Certifica-se com isso que a escola não é um espaço desejado por estes. Tal realidade está evidenciada no alto índice de reprova e evasão registrado pelas escolas públicas, especialmente, as que se encontram na periferia.

Para sensibilizar essa demanda é necessário compreender que “o espaço escolar, ainda que localizado num ambiente repressor e de isolamento, deve pautar-se na produção de conhecimento, de estudo, de estabelecimento de vínculos, de participação” (ONOFRE, 2007, p. 24).

São crianças, jovens e adultos que, conforme já foi dito, estão acostumados a uma rotina de liberdade. Ainda criança, estando sob a tutela dos pais ou responsável, a maioria dos alunos respeita o compromisso escolar; o horário de quatro horas diário destinado à escola é cumprido. Porém, o resto do dia é ocupado com brincadeiras, diversões na rua, aos arredores da comunidade onde vivem, sem o olhar atento dos pais. Não há atividades de lazer dirigidas, orientadas ou acompanhadas e em espaços destinados a este fim. Tão pouco, ocupam parte do tempo livre com atividades pedagógicas, momentos de estudos, de aprendizagem. Onofre (2007, p. 26) nos confirma:

Parte das crianças brasileiras praticamente foi criada na rua, afastada da família e da escola, ingressando no mercado de trabalho em condições desfavoráveis. Passando por um processo de formação de identidade sem o mínimo de apoio, essas crianças acabam, muitas vezes, caindo na delinquência.

A escola ao tentar impor uma política de verdade na educação, “regimes de verdade” de acordo com Foucault (1987), induz e produz um conceito de verdade próprio, num discurso que se torna competitivo, num contexto em que o dizer, a quem dizer e como dizer deva ser autorizado, ao encarregado de falar o que conta como verdadeiro.

Nesta perspectiva, a educação vai se distanciando desses educandos que, apesar da pouca idade, também já construíram suas próprias verdades. Para eles, o espaço educativo deveria ser “um espaço onde o professor coloca suas intenções de modificar atitude, capacidades e idéias – é, portanto, um local de possível manifestação do comportamento transformador” (ONOFRE, 2007, p. 26).

Segundo Arroyo (2007), os educandos que se encontram fora da escola, e, mesmo os que nela se encontram, já não tem clareza sobre a transformação de seus destinos ao concluir a etapa de estudos. Durante anos de discussões, desejou-se uma educação que se voltasse aos mais pobres, propiciando a inserção destes no espaço pedagógico, transmitindo o conhecimento científico, e, assim, possibilitando a mudança na forma de vida de todos os que do conhecimento se apropriassem.

As estatísticas e os relatos colhidos constatam que isto não tem sido suficiente. Para Arroyo (2007), a organização pensada e ofertada não mais atende a educação ansiada pelos excluídos. É preciso muito mais que isto, é preciso uma

educação que os torne livres. Uma formação que possa dar consistência, compreensão sobre as relações e os espaços de vivência própria do ser humano.

Nesse movimento de verdades entre instituição e educando se estabelece o conceito que Foucault (1987) faz de poder e saber.

Foucault (1999) é enfático ao afirmar que poder e saber não são iguais. Para o autor, o poder é repressivo uma vez que incita, apresenta-se num jogo de sedução, apropria-se do saber e produz discurso. Além disso, o poder é exercido ou praticado em vez de possuído e, assim, circula, passando através de toda força a ele relacionada. Na educação, o poder não está apenas nas mãos dos educadores; os educandos, os pais, o governo, a gestão escolar também exercem poder nos espaços educacionais. Para Foucault, o discurso é um jogo estratégico de luta, isto é:

[...] um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. (FOUCAULT, 1987, p. 96).

A estrutura das instituições educacionais, a disposição dos alunos em sala, a constante vigilância sobre estes, as sanções disciplinares que lhes são aplicadas, dão às escolas o *status* de Aparelho Ideológico¹, como também lhe confere o aval para prática do poder, atribuindo ao saber a sua permissão para a prática de tais ações.

Com o intuito de desenvolver o processo ensino aprendizagem com eficiência e acreditando que isso só poderá existir sob a obediência total, a máxima produtividade, através da disciplina, esta passa a ser, portanto, o principal alvo do poder. A disciplina surge como um instrumento a serviço do poder. Foucault (1987) entende a disciplina como método que possibilita um minucioso controle do corpo, uma sujeição constante de suas forças e uma “relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1987, p. 126).

O objetivo, desta pesquisa, não é contemplar e/ou ainda justificar o insucesso do educando menos favorecido. Tão pouco, apresentar normas, regras, condutas que os educandos devam seguir, mas sim analisar os roteiros por estes

¹ Conforme Althusser (1992), a ideologia não é a reflexão, o pensar individual de cada pessoa; é um conjunto de práticas materiais que reproduzem as relações de produção, incorporando-se na sociedade, naquilo que o estudioso denomina de Aparelho Ideológico do Estado (AIE).

produzidos, a fim de dar voz, reconhecimento a esse sujeito. “É devolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler a história contida, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas” (GERALDI, 1990, apud PARANÁ, 2006, p. 38).

3 ANÁLISE DO DISCURSO – ASPECTOS CONCEITUAIS

3.1 ANÁLISE DO DISCURSO – CONSIDERAÇÕES BÁSICAS

A Análise do Discurso (AD) surge na França, na década de 60, século XX, com o intuito de se estudar a linguagem enquanto ação, enquanto atividade operada pelos sujeitos. As diversas formas da palavra significar, conforme Orlandi (2001), da palavra pronunciada pelo homem, que o significa, que o constitui e constitui sua história. “A AD concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 2001, p. 15).

Ao analisar as histórias de vida e a relação desses educandos com o processo pedagógico, considerou-se o caráter social, histórico e ideológico da linguagem. Se a AD busca a determinação do sentido a partir do campo sócio-histórico, logo, é necessário considerar as condições em que o discurso foi produzido.

O que o texto quer dizer, não é objeto de estudo ou de análise da AD, mas como este funciona, segundo Orlandi (2001). Leva-se em consideração a materialidade da linguagem. Como já foi citado, trabalha com sua discursividade. “As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados” (ORLANDI, 2001, p. 21).

Reafirma-se, então, a importância da compreensão do discurso dentro do contexto em que está sendo produzido, levando – se em conta as condicionantes históricas e a relação dialógica estabelecida com outros discursos.

Para a AD não existe um sujeito singular, que interpreta e dá sentido ao enunciado. Existe sim um conjunto de sujeitos que representam suas idéias a partir de um mesmo enunciado. Para a sua produção o enunciador busca leituras,

conhecimentos prévios, opiniões, experiências de vida, inferências e associações. Para a compreensão da escrita produzida, o enunciatário traz suas contribuições e exige novas contribuições, portanto a análise do discurso vai variar, ainda, conforme o conhecimento, a maturidade de cada enunciatário.

Sendo assim, a linguagem produz sentido uma vez que se relaciona ao sujeito e a história, a fim de articular-se ao materialismo histórico enquanto teoria das formações sociais e suas transformações. Logo, busca no texto as suas relações históricas, as comparações, como ele funciona, aborda a sua incompletude, na intertextualidade. E, assim, outros discursos vão surgindo, nesse movimento de incompletude, nesse constante vai e vem de transparência do dizer.

O falante de uma língua é visto como um ser que tem história, que vive em sociedade e se constitui por intermédio da linguagem, em sua relação com o outro.

Para Orlandi (1987, p. 11), a “AD assume a posição de que se deve pensar um objeto ao mesmo tempo social e histórico, em que se confrontam sujeito e sistema: o discurso”.

O discurso é possível quando o sujeito se inscreve na linguagem e na história, conforme Borges (2000). A AD visa o processo de produção da linguagem, o texto já não é mais o objeto pronto, acabado, em vez disso, busca-se nele as suas ligações históricas.

A interpretação do objeto ampara-se numa teoria não-subjetiva, uma vez que o sujeito não é autônomo, mas sim interpelado pela ideologia, dotado de inconsciente e sem liberdade discursiva. Nesta perspectiva, o que existe é a reflexão da noção de sujeito inscrito na linguagem que é sempre atravessada por uma memória do dizer, e essa memória induz as práticas discursivas do sujeito. Conclui-se, então, que o dizer do sujeito é construído por outros dizeres, ou seja, todo discurso é determinado pelo interdiscurso. Maingueneau (1998) defende o primado do interdiscurso sobre o discurso, afirmando que isto ocorre uma vez que a compreensão de uma formação discursiva (FD) insere-se na relação com o outro.

Entende-se, assim, que o sujeito que está inscrito na linguagem é conseqüentemente afetado por posições históricas e ideológicas que o situam em determinada formação, esta denominada na AD, de formação discursiva (FD).

Foucault (1979) define formação discursiva como fazeres e dizeres regidos por regularidades. Diferencia enunciação de enunciado e provoca um processo de reflexão sobre as relações estabelecidas entre saber e poder como fatores

constitutivos do discurso. A esse respeito, o autor afirma que a produção do saber é controlada, organizada e distribuída com intuito de que esse poder não seja destituído.

Depreende-se, portanto, que o discurso é um conjunto de enunciados que se ampara num conjunto de formação, ou seja, numa formação discursiva, que se ancora em conformidade com as práticas de linguagem. A este respeito, (ORLANDI, 2001, 42-43):

[...] podemos dizer que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas condições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas “tiram” seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

A formação discursiva é, segundo a autora, aquilo que numa formação ideológica, determina os dizeres permitidos.

Foucault (1997) esclarece que o enunciado é um acontecimento singular, mas aberto à repetição, à transformação, à reorganização da memória. E neste movimento, o *acontecimento*, busca a relação entre os enunciados, contudo está atendo as suas particularidades. Em Foucault (1997, p. 43), é, assim, entendida:

[...] no caso em que se pode descrever, entre um certo tipo de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade, (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos por convenção, que se trata de uma formação discursiva [...]

Enunciado, definido por Foucault (1997, p.135), como unidade elementar do discurso:

Um enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a conjunto dedutivo. Mas enquanto a regularidade da frase é definida pelas leis de uma língua, e a da proposição pelas leis de uma lógica, a regularidade dos enunciados é definida pela própria formação discursiva.

O sujeito, nesse processo, concebe uma determinada posição, para ser sujeito do enunciado. “O sujeito tem a ilusão de que é ele o criador absoluto do seu discurso” e isso lhe confere a ilusão de que o discurso reflete o conhecimento objetivo que tem da realidade (BRANDÃO, 2002, p. 66).

O enunciado está vinculado a outros enunciados, anteriores ou posteriores. Não existem enunciados que não pressupõem outros. Foucault (1997, p.114) descreve,

[...] qualquer enunciado se encontra assim especificado: não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série, ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre num jogo enunciativo.

Em Foucault (1997, p. 99), o enunciado é, “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam com conteúdos concretos, no tempo e no espaço”.

O enunciado difere – se também da frase e da proposição já que existe a possibilidade de ser parafraseado.

O autor entende que o enunciado é caracterizado pela existência material que o registro de signos comporta. A materialidade é repetível. Assim, como já dissemos o enunciado além de ser repetível pode ser transformado.

Ao refletir sobre a materialidade do enunciado Foucault distingue enunciado e enunciação. Enunciado é definido pela possibilidade de repetição de sua substância. A enunciação é um acontecimento singular irrepetível. Segundo Bakhtin (1997, p. 112), é um ato social. Para o filósofo da linguagem, “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”. Determina, portanto, que o enunciado se faz para alguém a partir de uma determinada posição social e histórica.

As condições de produção do discurso compreendem o funcionamento da linguagem, como também os sujeitos e a situação. Em Orlandi (2001, p. 30):

Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos às circunstância da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.

O texto é uma unidade de efeitos de sentidos, cujos sentidos são produzidos localmente, num contexto, numa situação. O texto é a manifestação verbal, lingüística do discurso. Para Foucault (1997), vários discursos podem atravessar um só texto, assim como um discurso pode conter uma pluralidade de textos. Considerando-se que no discurso há a presença de diversos textos, pode-se dizer que aquele é marcado pela dispersão destes, além disso, a unidade do texto deriva

do autor, um dos elementos reguladores do discurso. O autor não é visto por Foucault como o indivíduo que fala, que profere um discurso através de seu registro oral ou escrito, mas como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de seus sentidos, materializados sob a forma de texto. Para Orlandi (2001, p. 30):

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender.

Segundo Pêcheux (1993), não se pode analisar um discurso como se analisa um texto; com uma sequência lingüística fechada em si mesma, mas que é preciso reportá-la a um conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido de condições de produção.

Em Orlandi (2001), o analista compreende os sentidos produzidos a partir de pistas que os vincula com sua exterioridade, com suas condições de produção (os sujeitos e a situação). “Esses sentidos tem a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e como o que poderia ser dito e não foi” (ORLANDI, 2001, p. 30).

Ao pensar que não há discurso que não se relaciona com outros, depara-se com as relações de sentido. Segundo Orlandi (2001), um discurso sempre supõe outro (s) e aponta para novos dizeres.

Torna-se revelador das condições históricas, registrando o lugar sócio-ideológico no qual o sujeito se posiciona. Portanto, o discurso revela uma nova concepção sobre o sujeito ao fazer constar que as condições de produção do ato enunciativo referem-se às “[...] formações imaginárias: a imagem que o locutor tem de seu lugar, do outro e do referente do discurso; a imagem que o ouvinte tem de seu lugar, do locutor e etc.” (ORLANDI, 1986, p. 113).

Orlandi (2001, p. 40) destaca os mecanismos de funcionamento do discurso: o mecanismo de antecipação “dirige o processo de argumentação visando seus efeitos sobre o interlocutor”.

Retomando a questão das relações hierarquizadas, Orlandi (2001) a denomina, relações de força: o lugar do qual fala o professor confere-lhe uma autoridade diferenciada em relação à do aluno. Para a autora, o que funciona no discurso são as imagens, situações e representações que constituem o sujeito.

Essas regras de projeções, na hipótese de Pêcheux (1993), estabelecem as relações entre as situações propriamente ditas e as posições que são representações dessas situações.

É necessário compreender, portanto, que as condições de produção do discurso são como representação no imaginário, dentro de uma conjuntura sócio-histórica dos protagonistas do discurso. Na perspectiva da relação discursiva, “são as imagens que constituem as diferentes posições” (ORLANDI, 2001, p. 41).

À análise do discurso isto torna-se fundamental uma vez que “os sentidos não estão nas palavras, mas aquém e além delas” (ORLANDI, 2001, p. 42).

Para o estudo da linguagem, que atua no implícito do texto, pretendido neste estudo, os conceitos de o discurso, o de ideologia, e o de sujeito, são primordiais.

3.2 DISCURSO

Para o analista, o discurso não é compreendido, apenas, como uma forma de comunicação, transmissão de informação. Segundo Fernandes (2005, p. 19-20):

Discurso, como uma palavra corrente no cotidiano da língua portuguesa, é constantemente utilizada para efetuar referência a pronunciamentos políticos, a um texto construído a partir de recursos estilísticos mais rebuscados, a um pronunciamento marcado por eloquência, a uma frase proferida de forma primorosa, à retórica, e muitas outras situações de uso da língua em diferentes contextos sociais.

Mesmo a linguagem sendo, também, uma unidade de análise, não tem a complexidade do discurso, já que este “implica em uma exterioridade à língua, encontra-se no social e envolve questões de natureza não estritamente lingüística” (FERNANDES, 2005, p. 20). Logo, o discurso não é o mesmo que um texto. Segundo Orlandi (1986), o discurso é um conjunto de enunciados que se apresenta marcado pela história e pela ideologia. Essas relações, então, são relações marcadas pela construção de sujeitos de sentidos, sem estar explicitado.

Na concepção de Orlandi (2001), a palavra só significa porque sua interpretação já deriva de um discurso. Ao se reportar para o entendimento do que é texto, percebe-se a relação com o interdiscurso, com os sentidos. Em síntese, o

texto é um objeto lingüístico-histórico, ao se reportar para o discurso apreende-se a uma unidade que não se propõe fechada, uma vez que tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção e com o que chamamos sua exterioridade constitutiva. Assim, em Orlandi (2001, p.15), a palavra discurso é definida “etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr, de por e movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática da linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”. Concluí-se que os sentidos são determinados pela maneira como se diz o que se diz.

Conforme Bakhtin (1997), para compreender um enunciado, é preciso relacioná-lo a muitos, uma vez que o discurso só adquire sentido se estiver inserido em um universo de outros. O dialogismo do círculo de Bakhtin concebe outras vozes que perpassam e se inscrevem na história construindo outros discursos, os quais não apresentam uma relação monológica, nem neutra, mas sim carregada de sentido. Estabelece-se, então, um sujeito que não produz apenas um discurso, da mesma forma que não o produz ingênuo.

O discurso é atravessado por vários dizeres, pelo discurso do outro, pelas várias posições que o sujeito ocupa, por vários outros discursos. Portanto, é atravessado pela heterogeneidade: o discurso do outro.

Na corrente teórica da AD, a heterogeneidade, no conceito de Authier-Revuz (1998), amparado nos trabalhos postulados por Bakhtin (2000), para quem a palavra procede de alguém e é dirigida a alguém, tornando-se, assim, um produto de interação, completa-se no dizer do outro.

Authier-Revuz (1990) aponta para dois tipos de heterogeneidade que se apresentam no discurso; a mostrada e a constitutiva. Na perspectiva bakhtiniana da linguagem, a constitutiva, é aquela em que as vozes não aparecem marcadas linguisticamente, e das quais o sujeito não tem consciência. No entanto, a heterogeneidade mostrada, revela a presença do outro no fio discursivo.

A heterogeneidade constitutiva não transparece o outro, e, é determinada pelo interdiscurso, pelo inconsciente, isto é, constitui o sujeito, e este nem sabe quem é.

A heterogeneidade mostrada revela o outro inscrito na rede discursiva. Dizeres de outros. Manifesta-se explicitamente por diferentes vozes: o sujeito, no momento em que fala, escreve, traz para o seu dizer alguns outros que o

constituem, marcando, assim, distância entre ele e outros que ele seleciona de acordo com seus interesses. Esses outros são representados, na superfície lingüística, por citações, aspas, comentários, itálicos, metáforas, imitação, ironia etc.

Nessa instância em que sujeitos comprometidos sócio-histórica e ideologicamente, atravessado pelo inconsciente, interagem via linguagem estabelece-se o discurso. Por vezes, conflituoso, divergente, ou ainda, aliado. Nesta relação entre concepções, cujos mecanismos de dominação buscam a perpetuação do discurso dominante, apresenta-se a Formação Ideológica (FI).

Para Foucault (1997), é na dispersão de textos que se constitui um discurso; a relação com as Formações Discursivas em suas diferenças é elemento fundamental para o que se está chamando de historicidade do texto. O sentido sempre pode ser outro e o sujeito, não tem o controle daquilo que está dizendo, nesta perspectiva, “é que se pode dizer que uma FD é governada por uma FI” (MUSSALIM, 2001, p. 124). Ou seja, uma FD é aquilo que, numa FI, determina o que pode e deve ser dito.

Em Mussalim (2001), a compreensão do discurso está na relação dos sentidos com o contexto sócio-histórico de produção. “Para a Análise do Discurso, o que está em questão não é sujeito em si; o que importa é o lugar ideológico de onde enunciam os sujeitos” (MUSSALIM, 2001, p. 131).

É no processo de interação e produção social que a linguagem não se apresenta alheia, é portadora de ideologias. É espaço para a articulação das formações ideológicas que constituem os discursos e os sujeitos. Por conseguinte, é no discurso que se confirma a relação da língua com a ideologia. “E não há sujeito sem ideologia” (ORLANDI, 2001, p. 47).

3.3 SUJEITO DO DISCURSO

Segundo Possenti (1988), o sujeito não é o todo poderoso do significado, do sentido, ou seja, não parte dele sua origem, pois o discurso se constitui por falas de outros sujeitos. Então, o sujeito se constitui da interação de várias vozes, da relação com o sócio-ideológico. Para a AD, uma vez que o sujeito está inserido num determinado lugar e tempo torna-se essencialmente ideológico e histórico. Na

concepção de Orlandi (2001), o discurso está sempre sendo relacionado a outros, em espaços e tempos sociais.

Segundo Pêcheux (1988), o sujeito é afetado por dois tipos de esquecimento. Conforme o autor citado, o “esquecimento nº 1” é aquele em que o sujeito se coloca como origem de tudo o que diz. Para Pêcheux (1988), esse esquecimento é de natureza inconsciente e ideológica: o sujeito procura rejeitar, apagar, de modo inconsciente, tudo o que não está inserido na sua formação discursiva. É afetado pela “ilusão de estar na fonte de sentido” (PÊCHEUX, 1993, p. 169). O “esquecimento nº 2”, baseado no pré-consciente ou semi-consciente, o sujeito tem a ilusão de ser a origem do que diz e este só pode ser dito da maneira como foi, não há palavras ou formas diferentes de dizer.

Assim, sujeito e sentido são constituídos no interior do discurso. Em Orlandi (2001), reencontra-se a afirmação de que o esquecimento é um dos constituintes dos sujeitos e dos sentidos. Sobre isto:

As ilusões não são “defeitos”, são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos. Os sujeitos “esquecem” que já foi dito – e este não é um esquecimento voluntário – para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem como sujeitos. É assim que suas palavras adquirem sentido, é assim que eles se significam retomando palavras já existentes como se elas se originassem neles [...] (ORLANDI, 2001, p. 36).

Na AD o sujeito é social, é dotado de inconsciente: atua sob efeito de ilusões: tem a ilusão de que é o criador do seu dizer. O pensamento laciano, fundamental para a compreensão do sujeito na AD, afirma que o discurso de origem é sempre atravessado pelo discurso do outro, do inconsciente. Na perspectiva de Mussalim (2001), o inconsciente é o lugar do desconhecido, do estranho, do discurso do outro, em relação ao qual o sujeito se define, ganha identidade.

Para AD, então, o que importa é como o sujeito interage em situações reais, por intermédio da linguagem, de maneira sócio-histórica e ideologicamente sendo atravessado pelo inconsciente.

Segundo Pêcheux (1993), um sujeito que acredita ser o centro da origem do sentido constitui uma ilusão necessária, na formação do sujeito, para que este continue a produzir discurso. Amparado na idéia de ser a origem do sentido é questionado, uma vez que o discurso situa-se em relações concebidas pelo discurso do outro.

Tanto sujeito como sentido não apontam uma completude. Constituem-se na relação, no movimento, no deslocamento. É nessa condição de incompletude, no movimento entre o mesmo e o diferente, que se “estabelece a relação tensa entre paráfrase e polissemia.” (ORLANDI, 2001, p. 37).

A paráfrase aponta para o mesmo, a polissemia para o diferente. Segundo Orlandi (2001), são duas forças opostas que atuam sobre o mesmo dizer, estabelecendo um espaço de tensão no discurso—cujos sujeitos e sentidos se movimentam e se significam.

A AD concebe o sujeito essencialmente ideológico e histórico, pois se constitui por outros discursos, que, obviamente, derivam de outros. Com isso, um discurso que se deriva de outros e aponta para novos, não é transparente, necessita da interpretação para ter sentido. Para Orlandi (2001), se não há sentido sem interpretação, confirma-se que o ideológico está presente na linguagem.

Pensar a linguagem como lugar de interação humana, é reportar-se a Bakhtin. Este autor considera que os sujeitos estão situados historicamente, efetuam contato. As idéias postuladas por Bakhtin (1997) defendem a linguagem como prática de interação social que só permite a análise na sua dialogicidade. Na concepção do autor a palavra representa um espaço de luta de vozes, de diferentes espaços, “[...] é a arena onde se confrontam valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos da classe no interior do sistema” (BAKHTIN, 1997, p. 14). Se não há enunciado sem que haja uma relação dialógica, logo os sentidos só se estabelecem na medida em que objeto e sujeito se constituem no discurso.

Em Bakhtin (1997), o conceito de dialogismo supera o conceito de diálogo, uma vez que aquele apóia-se na interação de vozes presentes nos enunciados. É o que o autor chama de Polifonia. A este respeito:

A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas formando uma réplica. [...] a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra (BAKHTIN, 1997, p. 132).

Desta forma, surge a incompletude, a multiplicidade dos sentidos. Ideológico, para o autor, é a comunicação que se estabelece entre indivíduos organizados socialmente. Assim, a palavra é sempre destinada a alguém, originária

de um sujeito/autor, numa relação interindividual, não é neutra. As palavras são formas também responsáveis pela transformação social, quando vinculadas ao ideológico.

Ideológico, para o autor citado, relaciona-se à idéia de valor, já que o significado, na linguagem, é atravessado por valores estabelecidos nas relações sociais.

3.4 IDEOLOGIA

“A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” Althusser (1985, p. 39). Nesta forma de compreensão, a ideologia é um sistema de ideias, representações que constituem o sujeito e que esses sujeitos, conseqüentemente, constituem sentidos. As representações, atualmente, apresentam-se como dispositivos de naturalização de idéias do mundo, dos valores. Em Chauí (1981, p.103), é, assim, definida:

Por este motivo, o papel específico da ideologia como instrumento da luta de classes é impedir que a dominação e a exploração sejam percebidos em sua realidade concreta. Para tanto, é função da ideologia dissimular e ocultar a existência das divisões sociais como divisões de classes, escondendo, assim, sua própria origem. Ou seja, a ideologia esconde que nasceu da luta de classes para servir a uma classe na dominação.

Para a autora, ideologia funciona como um instrumento de dominação, uma vez que a classe dominante estabelece o poder de persuasão junto à dominada, fazendo com que suas idéias sejam as de todos. Para o filósofo Althusser (1992, p. 8), a ideologia tem existência material:

[...] trata-se de estudar as ideologias como um conjunto de práticas materiais necessárias à reprodução das relações de produção. O mecanismo pelo qual a ideologia leva o agente social a reconhecer o seu lugar é o mecanismo da sujeição.

Para o autor, o homem estabelece uma relação com suas condições de existência e a ideologia se apresenta como representações do qual o ser humano encontra-se em dependência.

Orlandi (2001, p. 46), afirma que “ideologia é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos”. A ideologia, desta forma, é condição para que os sujeitos constituam sentidos, e estes são produzidos pela interpretação. Em Orlandi (1996, p. 147),

A interpretação é um excelente observatório para se trabalhar a relação historicamente determinada do sujeito com os sentidos, em um processo em que intervém o imaginário e que se desenvolve em determinadas situações sociais. É assim que entendemos a ideologia, nesse percurso que fizemos para entender também o que é interpretação.

Neste perspectiva, o discurso é um efeito de sentidos, amparados em formações discursivas, o que Orlandi (2001, p. 46) chama de evidência de sentidos. “As palavras recebem seus sentidos de formações discursivas em suas relações”. Na evidência de sujeito a ideia de que somos já sujeitos aponta para uma teoria materialista do discurso que se refere também a efeitos de sentido. Assim, segundo a autora citada, para que haja sentido é preciso que a língua se inscreva na história. Essa inscrição é que a discursividade.

Em Fiorin (1990, p. 29), uma “visão do mundo”, ou seja, a perspectiva de uma classe social em relação à determinada realidade, o modo como uma classe organiza, justifica e explica a ordem social, é compreendido como ideologia.

Na concepção de Foucault (1997), o ideológico está ligado a saber e poder. Assim o discurso da verdade vincula-se a redes de poder, que produzem e se reproduzem. Como já foi dito nesta pesquisa, em Foucault está observado que cada sociedade tem sua própria verdade que a faz funcionar conforme sua vontade. E, ainda, a verdade convencionalizada por instituições está diretamente ligada à formação de sujeitos e a sua linguagem.

Segundo o autor, o poder é uma prática social cotidiana que se constitui pela história. Portanto, os indivíduos são atingidos e constituídos ideologicamente.

E “como as idéias não existem desvinculadas das palavras, a linguagem é um dos lugares onde se materializa a ideologia” (GREGOLIN, 1988, p. 118).

4 METODOLOGIA

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Partindo do pressuposto de que há múltiplas vozes que passam no e pelo discurso, já que este está postulado numa formação discursiva e que a partir desta o discurso é produzido, importa, nesta pesquisa, as marcas da heterogeneidade, como articulação do sujeito do discurso: educandos jovens, adultos privados de liberdade, uma vez que estes tendem a um discurso homogêneo, autorizado por uma FD, inserido num contexto social, histórico e discursivo. Neste percurso, faz-se necessário entender os modos de ser do sujeito, a submissão, as regras e as concepções que constituem o educando ora estudado.

Para tanto, este trabalho objetivou que os educandos privados de liberdade participantes desta pesquisa se constituíssem enquanto sujeitos por meio da prática discursiva na reconstrução da sua trajetória de vida escolar. Buscou-se ainda:

1. Registrar os relatos de vida dos participantes da pesquisa.
2. Analisar as narrativas, procurando estabelecer categorias analíticas, por intermédio do método investigativo Análise do Discurso, que permitam a articulação das informações encontradas.
3. Caracterizar o ambiente escolar, evidenciando os fatores que contribuem para a exclusão ou permanência no sistema de ensino.
4. Compreender aspectos como idade, condições de moradia, família, situação econômica que influenciam no processo educacional do jovem e adulto.

Este trabalho está apoiado em roteiros escritos, em anexo, produzidos individualmente, em duas etapas. No primeiro momento, foram respondidas questões sobre a infância. Num outro, foram reflexões sobre a transformação da vida ao passar para a adolescência. O roteiro foi dividido em duas etapas para que o aluno não se sentisse cansado ao responder o solicitado e, estando, desinteressado deixasse de apresentar de forma reflexiva as respostas.

O roteiro coletado compreendia a narrativa que pudesse orientar o analista sobre a ideia de vivência anterior, ou seja, como foi construída a vida escolar e a vida em comunidade para este educando/interno. A importância de questionamentos sobre a infância, a família, a comunidade, as boas e más lembranças, foram

fundamentais para que esse aluno/recluso pudesse exprimir como foi e como está sendo constituída a sua vida e, qual a relevância do aprendizado para a sua formação.

Essa pesquisa tem o propósito de perceber este educando e tirá-lo da invisibilidade, desvelando as causas do abandono, da exclusão, do insucesso escolar. Buscar uma coerência na sua história de vida, a fim de desvendar qual o sentido do conhecimento em sua vida; o significado da educação na sua prática diária; a importância da participação dos pais ou responsável no processo de aprendizado desde a infância até a adolescência.

Conhecer o contexto, cuja vivência desses educandos foi alicerçada, significa para a escola e para os educadores reconhecer quais os entraves, as dificuldades que impedem a aprendizagem e, a partir disto, superá-las.

Destaca-se mais uma vez, que a presente investigação se delineou acerca das histórias de vida de educandos apreendidos, buscando aspectos comuns sobre a experiência de vida nas comunidades e nos bancos escolares, a fim de que pudesse interpretar as diferentes razões que os colocam em conflito com o sistema de ensino.

Para isto, os recortes analisados neste trabalho, foram construídos de passagens que revelam a convivência e a dificuldade de se constituir como sujeito matriculado e bem sucedido no processo educativo.

Ao se analisar a identidade do educando em privação de liberdade, é importante que este fale de si e do outro, e desta forma, em seu discurso, perceber as diferentes vozes que nele se fazem presentes. Para isto, é indispensável que se tome o discurso a partir de suas condições de produção, bem como o contexto social e ideológico.

O discurso produzido pelo sujeito aluno, privado de liberdade, é entendido na sua dialogicidade, conforme a perspectiva bakhtiniana, segundo a qual todo discurso é dirigido a um interlocutor. Ampara-se, portanto, no discurso como um lugar de atuação do interdiscurso, uma vez que na relação interdiscursiva se constrói o discurso.

Authier-Revuz (2004) apresenta a questão do sujeito dividido da teoria lacaniana. O sujeito que se contrapõe ao sujeito pleno, consciente. A constituição do sujeito histórico, ideológico e social. Segundo Brandão (2002), “a psicanálise, acrescenta a constituição de um sujeito que se encontra dividido entre o consciente

e o inconsciente”. O inconsciente é produto da memória, entendida nesta pesquisa, como um dos elementos que corroboram com a produção e o sentido dos discursos. Memória discursiva: “o saber já discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2001, p. 31).

Segundo Authier-Revuz (2004), o inconsciente é constituído pelas lembranças, pela evolução semântica, pela tradição, ou seja, história de cada indivíduo. A interpretação analítica se faz pela linguagem, daí a importância desta para a psicanálise.

Orlandi (2001) emprega a expressão, dispositivo de análise para que haja compreensão além das evidências, já que todo enunciado se constitui pelo sentido do que é dito, no universo do que não é dito. “Isto tem que fazer parte da observação do analista” (ORLANDI, 2001, p. 85). Para Authier-Revuz (2004), todo discurso é polifônico, portanto, a necessidade do analista conseguir ouvir todas as diferentes vozes que ali habitam.

Conforme Orlandi (2001, p. 61), o analista está envolvido na interpretação, pois está situado na história, todavia ele se coloca “em uma posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições”.

Desta forma, ao realizar a análise do material coletado, interessa à pesquisa, o seu funcionamento, observando como a linguagem perpassa o enunciado, evidenciando outros aspectos, além dos explícitos. Importante, aqui, os efeitos de sentido produzidos pelos sujeitos.

Refletir-se-à sobre o educando em privação de liberdade, enquanto sujeito dividido entre o consciente e o inconsciente, destacando sua constituição histórico-social, como um sujeito que funde e se funda no outro. Este sujeito na sua incompletude, em processo, em mobilização, é que orientará este estudo. Por intermédio das narrativas sobre as histórias de vida, pretende-se identificar as diversas vozes que atravessam o discurso desses educandos, relacionadas às imagens que fazem de si, da sua condição social e da sua vivência com processo educativo.

4.2 PESQUISA QUALITATIVA

A partir do recorte que ampara este estudo, a respeito dos discursos construídos por educandos em privação de liberdade, elaborou-se esta pesquisa com caráter exploratório, pois visa a aproximação do pesquisador com os jovens participantes, que são instalados a falar de sua trajetória escolar, suas realizações, insucessos e perspectivas, no anseio de um possível ressignificar de seu ser e seu fazer educativo.

A pesquisa, aqui, classificada, como qualitativa, pois segundo Gil (1991, p. 42):

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é o instrumento chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais da abordagem.

Espera-se que os relatos coletados viabilizem a tradução e expressão do sentido das experiências vividas no ambiente escolar. As lembranças serão narradas e conhecidas da maneira que o autor a desejar.

Segundo Nóvoa (1992, p. 19), as pesquisas abordadas, por intermédio, das histórias de vida tem, mesmo em sua fragilidade, provocado “reflexões estimulantes, fertilizadas pelo cruzamento de várias disciplinas e pelo recurso a uma grande variedade de enquadramentos conceptuais e metodológicos”.

A seguir, considerações fundamentais sobre as histórias pessoais, para melhor compreensão de que as histórias de vida, por mais particulares que sejam, são sempre relatos de práticas sociais. (GLAT, 1989).

4.3 HISTÓRIAS DE VIDA – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

A história de vida trabalha com o relato, ou seja, a história contada por quem a vivenciou. No relato de vida o que interessa ao pesquisador é o ponto de vista do sujeito. “O objetivo desse tipo de estudo é justamente apreender e compreender a vida conforme ela é relatada e interpretada pelo próprio ator” (GLAT, 1989, p. 1).

Assim, procura-se, por meio dos relatos, compreender o cotidiano das pessoas, ou a opinião que têm sobre determinado aspecto de sua vida. Por meio do relato de histórias de vida individuais, pode-se caracterizar a prática social de um grupo. Desta forma, “toda entrevista individual traz à luz direta ou indiretamente uma quantidade de valores, definições e atitudes do grupo ao qual o indivíduo pertence” (GLAT, 1989, p. 1).

Neste estudo, mais especificamente, penetrar na trajetória histórica e dinâmica das relações que estabelece com o espaço escolar.

O processo de escrita da narrativa remete o sujeito a ser ator e autor na sua singularidade. Problematizar sobre sua identidade, revelar as vozes presentes no seu discurso, por vezes, conflituosos que compõe o agir e o pensar. Lembrar, refletir sobre suas experiências levá-lo à compreensão da sua rotina, da sua vivência, refletir questões relacionadas a escolhas, oportunidades e possibilidades presentes no processo de formação.

Por conseguinte, o propósito em analisar as histórias de vida à luz da Análise do Discurso na perspectiva francesa, é voltar o olhar para esse sujeito que constitui com e no discurso, segundo Pêcheux (1993).

Para Orlandi (2001, p. 15), “é o discurso que torna possível tanto à permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que vive. O trabalho simbólico está na base da produção da existência humana”.

Segundo a perspectiva foucaultiana, tanto o sujeito quanto o objeto são funções do enunciado. De acordo com Larossa (2002), é inserindo-se no discurso, compreendendo sua prática, participando dessa construção que a pessoa se constitui e transforma sua subjetividade.

Na concepção de Larossa (2002), as histórias de vida estimulam a reflexão crítica que o participante tem de si e das relações que estabelece com o mundo. Ao

narrar sua trajetória, busca a identificação e a cumplicidade com o leitor e propicia a formação de uma idéia de educação, de escola e de aluno.

Para Foucault (1979), o poder atravessa o discurso, uma vez que as práticas discursivas são práticas sociais organizadas, associadas a relações de desigualdade, de poder e de controle. As histórias de vida são narrativas contadas por seres humanos que devido a dispositivos de controle, contam de determinada forma, em determinados contextos e com determinados objetivos. Desta forma, Larossa (2002), entende que a história da autonarração é também uma história social e política.

Assim, as práticas discursivas nas quais se inscrevem as histórias de vida não possuem autonomia. Sob esta ótica, as narrativas pessoais são objeto de controle. O sujeito não expressa de maneira transparente ou oculta sobre si mesmo. A interpretação de sua trajetória está condicionada a mecanismos e regras do discurso, que lhe confere identidade, propicia uma direção.

A consciência tomada por diferentes vozes permeia as narrativas pessoais dos jovens e adultos nas práticas pedagógicas. À proporção que o jovem/adulto conta, reflete sobre sua trajetória, atribui-lhe novos sentidos. Por conseguinte através das narrativas individuais dos educandos privados de liberdade, é possível um pensar coletivo, uma compreensão, uma representação de como esses sujeitos vão se construindo social, histórico e ideologicamente.

4.4 O CAMPO DA PESQUISA E A COLETA DE DADOS

A pesquisa realizada se deu num centro de socioeducação, CENSE, em Londrina, Estado do Paraná. A participação dos educandos, no grupo de pesquisa, dependeu da concordância dos mesmos, após terem tomado conhecimento, através da pesquisadora do que se propunha o estudo em questão, e a garantia de que não haveria a identificação dos pesquisados, bem como a publicação das suas histórias. Dois critérios foram levados em consideração, nesta etapa: que o educando estivesse sentenciado e matriculado no Sistema Estadual de Ensino, ou seja, no CEEBJA, Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos, na APED (Ação Pedagógica Descentralizada) que oferta a educação básica por intermédio da

Proposta Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado da Educação-Paraná, nos centros de socioeducação.

Nos relatos confeccionados, foram selecionados recortes que possibilitam a interpretação do processo pedagógico vivenciados pelos pesquisados.

O primeiro recorte a ser analisado pertence ao Roteiro do sujeito-educando que tem 17 anos de idade, está na 5.^a série, e, após uma sequência de reprovos, desistiu dos estudos por 02 anos e retornou recentemente. Será identificado como **R1**.

O segundo excerto de análise pertence ao sujeito-educando que tem 15 anos de idade estava na 8.^a série, numa escola pública de ensino regular da região central de Londrina quando foi apreendido. Será identificado como **R2**, no decorrer da análise.

O terceiro roteiro, **R3**, é um recorte de um adolescente de 15 anos de idade que estudou até a 5.^a série, porém já desistiu dos estudos há 04 anos.

O sujeito-educando **R4** tem 15 anos de idade, reprovou a 6.^a série, ficou 02 anos fora do processo e não pretende retomar os estudos.

O sujeito-educando **R5** tem 16 anos de idade, cursa o 2.^o ano do Ensino Médio, num Colégio Estadual da região periférica de Londrina. Encontra-se cumprindo medida socioeducativa e pretende dar continuidade ao estudo, assim que estiver em liberdade, no mesmo Colégio onde se encontra matriculado.

O sujeito-educando identificado como **R6**, tem 14 anos de idade, está na 5.^a série, é desistente do processo educativo, há 02 anos.

Para melhor compreensão da análise, destaca-se que todos os sujeitos pesquisados são do sexo masculino e estão cumprindo medida socioeducativa, num Centro Estadual de Sócioeducação.

5 ANÁLISE DO CORPUS

Na presente monografia, os recortes que serão interpretados compõem o *corpus* desta e será considerada a concepção de discurso que se entende por polifônico. O olhar é para o sujeito constituído heterogêneo, atravessado por outros

discursos, sobre os quais apresenta-se frágil, à deriva entre o dito e o que se pretende dizer.

Desta forma, ao realizar a interpretação, observa-se que esta não pode ser tida como definitiva, uma vez que existem outros sentidos a serem construídos. Elementos ideológicos e sócio-históricos fundem-se a esse sujeito do discurso e, assim, será concebido nesta análise. Pois, conforme Orlandi (2001), todo discurso deve ser considerado a partir das suas condições de produção e de acordo com a determinação social, histórica e ideológica à qual o sujeito está inscrito.

Partindo do pressuposto de sujeito disperso Foucault (1999), procura-se localizar no espaço discursivo, como já foi dito anteriormente, as regularidades e as contradições desses discursos. Neste sentido, o olhar se voltará para o regular e o contraditório, na busca por uma interferência na construção discursiva. Isto, porque, alertados por Orlandi (2001), não há palavras com sentido pronto ou antecipado, existe sim, um sentido que vai se construindo na teia discursiva, considerando o lugar social e a (FD) formação discursiva na qual está inscrito.

Assim, as análises dos excertos estarão apoiadas às condições de produção desses discursos. Para Orlandi (1996), os sentidos não nascem no sujeito enunciador, tampouco no contexto específico da enunciação, mas está marcado num jogo ideológico e sócio-histórico pela FD à qual está inserido.

Reforça-se o que já foi dito nesta pesquisa sobre o sujeito educando que ao falar de si, organiza seus discursos em função das formações discursivas (pedagógica, familiar, religiosa) às quais, conforme Orlandi (2001) determinam as posições em que o sujeito ocupa e o que pode ou não falar.

Neste sentido, destaca-se que as análises foram realizadas em roteiros de alunos que se encontram cumprindo medidas socioeducativas, matriculados na rede pública de ensino, na Educação de Jovens e Adultos. São jovens pertencentes à classe social economicamente desprestigiada que residem, em sua maioria, em comunidades periféricas, em favelas, dentro de barracos e, até mesmo, nas ruas. Este percurso de vida acaba identificando esses sujeitos com uma história de poder relacionado à criminalidade, ao tráfico de drogas. Considera-se, também, nesta pesquisa, o fato de os roteiros terem sido respondidos no espaço de sala de aula, localizada num Centro de Socioeducação, reconhecidamente um lugar de relações de poder. Nesta perspectiva, é fundamental retomar o postulado de Foucault (1997),

sobre a importância de se investigar os lugares, as instituições, a partir das quais os sujeitos enunciam.

5.1 ANÁLISE DOS EXCERTOS

Passe-se adiante, amparado ao recorte teórico já esboçado, à interpretação dos discursos dos sujeitos educandos privados de liberdade. Observa-se, então, que a análise está focada no sentido que esses educandos fazem de si e sobre o outro e sobre o processo de inclusão e exclusão na sua formação pedagógica. Ao serem indagados sobre a sua vivência com o ambiente escolar os sujeitos educandos assim se pronunciaram.

Nos excertos, desses alunos, apresentados a seguir, há sentidos que apontam sobre a imagem de escola e de professores bem como de alunos que povoam a imaginação destes.

(R1) minha vivência com a escola não era boa, porque eu brincava e só reprovava...dai eu não queria mais ir pra escola, desisti na 5ª série, mas aí vi que minha irmã estudava, já tava mais adiantada que eu...melhor que eu, então quis ficar igual ela, voltei a estudar não por causa da escola.

O sujeito R1 ao lembrar seu passado com o processo educativo, apresenta-nos um modelo que lhe serviu de inspiração: a irmã. A irmã era considerada, por ele, o sujeito ideal, portanto lhe serviu de exemplo “*quis ficar igual a ela*”. As palavras, neste sentido, se constroem a partir de uma formação discursiva, em que os sujeitos se encontram e da qual fazem parte. Segundo Pêcheux (1993), a percepção é sempre atravessada pelo que já foi ouvido e pelo que já foi dito, e, desta forma, se constituem as formações imaginárias enunciadas. O enunciador ao delimitar o espaço escolar como local próprio de estudo rejeita este espaço para brincadeiras “*porque eu brincava*”. Mobiliza a construção socialmente estabelecida para o bom e mau aluno. A representação do bom aluno é mobilizada na figura da irmã “*estudava, já tava mais adiantada que eu... melhor que eu*”. A do mau aluno, está constituída numa representação de imagens que faz de si mesmo em relação ao outro. A do mau aluno na construção do “ethos” imagem de si “*eu só brincava, só reprovava*”. Conforme o autor acima citado, essas imagens devem ser entendidas como representações imaginárias que o sujeito faz de si e do outro, a partir dos

lugares de onde se insere. Ao enunciar “*então quis ficar igual a ela*”, sinaliza a conversão do mau aluno para o bom aluno.

Ainda neste excerto, o outro está presente na teia discursiva; ao enunciar “*não por causa da escola*”, há uma voz que diz que o convencimento para a permanência no cotidiano escolar deva ser da própria instituição. Ocorre, assim, uma negociação do sujeito enunciador e a heterogeneidade que lhe é constitutiva. O enunciador nega essa presença, ao negá-la “opera-se um retorno à segurança, um domínio do sujeito, a autonomia do discurso, mesmo em situações que lhe escapam”. (AUTHIER–REVUZ, 1990, p. 33). Entende-se, aqui, a presença de outros discursos, fundando-se no interdiscurso.

(R2) Eu sempre gostei da escola, principalmente as brincadeiras no intervalo e quando ia pra aula gostava de uma professora, na 7ª série que levava textos sobre mensagens para a vida. Eu gostava da aula dela porque era diferente, tinha mensagens que ajudava a pensar, o aluno tem que ver a importância dos estudos. Mas agora na 8ª a professora é chata, só dá verbos, corrige a palavra escrita errado, parece aula mais das antiga, apesar de eu ter aprendido bastante com esta professora, ela é mais velha, tem um jeito mais durão, dá prova, negativo na aula, então acabava a bagunça, e até hoje eu não reprovei mais, só reprovei uma vez. Agora vou terminar a 8ª e seguir meus estudos.

O modelo de escola para uma vivência bem sucedida postulado por R2 é aquela em que os profissionais que nela atuam preocupam-se não apenas com a tarefa de transmitir conhecimentos, mas inclusive com o papel motivador, uma imagem idealizada de profissional sempre “disposto a salvar o aluno não apenas das doenças do intelecto [...] com também das doenças da alma” (CORACINI, 2000, p. 151). O professor investe na “mudança de destinos” (CORACINI, 2000, p. 151). A importância da imagem de um professor que motivava à permanência e aprendizagem dos alunos pela afetividade. Por outro lado, R2 valoriza também a didática tradicional ao dizer “*ter aprendido bastante*” com uma professora que exigia o aprendizado da gramática. É um sujeito que desliza em diferentes posições, já que aparecem diferentes formações discursivas em seu excerto, como a do profissional conservador e a do moderno, modificador de destinos.

Quando afirma “*o aluno tem que ver a importância dos estudos*” este sujeito identifica-se com o discurso da FD dominante. Conforme Pêcheux (1988), sujeito e sentido se constituem no e pelo discurso. O sujeito – educando, colocando seu discurso na relação com o discurso do outro, não pode ser o centro, nem a origem

do que diz, uma vez que repete um discurso já instituído, incorporado ao longo do seu cotidiano escolar. Ao declarar “*o aluno tem que*” revela-se a marca de discursos que o antecederam, a “memória discursiva que torna possível todo dizer e retorna sob a forma do pré – construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 2001, p. 31). Nesta perspectiva, fica marcada a sujeição do sujeito, o seu assujeitamento aos discursos nas esferas de circulação.

A maneira de expressar “*apesar*” em “*aprendi bastante com ela*”, aponta para uma informação considerável. Ao utilizar-se da expressão “*apesar*”, um marcador lingüístico conclusivo, introduz uma nova informação para o enunciatário. Com a expressão “*apesar*” o sujeito–educando destaca a importância dada a esse modelo de professor para o seu aprendizado didático. O enunciador revela uma concepção positiva dessa aula, pois afirma que o “*jeito mais durão*” impedia a bagunça e no “que não é dito, o que é silenciado constitui igualmente o sentido do que é dito” (ORLANDI, 2001, p. 84–85). Desta forma, o enunciado significativo está mais no não dito do que pelo dito; ao tentar perceber o efeito de sentido no enunciado “*e até hoje não reprovei mais*” o enunciador sugere que a reprova se deu em função de aula não disciplinar, ou seja, que a bagunça foi provocadora da reprova. “O discurso, não nos esqueçamos, é efeito de sentido entre locutores” (ORLANDI, 2001, p. 85).

O enunciador R2 ao falar “*só da verbos, corrige a palavra escrita errado, parece aulas mais das antiga*” traz implícito um referencial teórico que nega este tipo de ensino e de aprendizagem. Tal voz é identificada nos discursos veiculados na formação docente, na década de 80 e que se reproduzem até hoje em falas de professores, diretores e pedagogos dos estabelecimentos de ensino que reforçam a ideia de uma escola moderna, avançada e preparada para ensinar e motivar a permanência do aluno no processo pedagógico.

(R3) Quando eu entrei pra 5ª série eu achei a escola grande, tinha uma diretora que cobrava muito, não podia correr no pátio, eu gostava de brincar, ela não deixava, colocava de castigo, daí dava sermão, fazia você ficar prestando atenção e não deixava nem a gente falar, só ela falava, mas podia falar quando ela terminava. Ela era brava, mas era bom ser assim, porque na favela senão for assim não domina. Daí eu desanimei, achei melhor desisti, comecei ficar na rua e trafica e não voltei mais pra escola. Mas eu devia ter voltado.

A primeira constatação no excerto de R3 é a do papel dominador e repressor que ainda se institui nos ambientes escolares *“não podia correr no pátio, eu gostava de brincar, ela não deixava; e não deixava nem a gente falar”*. Foucault (1987) esclarece que as instituições fechadas que se propõe à transformação, à ação sobre o indivíduo no intuito da inclusão, o fazem, sobretudo num sistema normalizador, por intermédio da disciplina rígida, garantida por uma postura hierárquica, autoritária: *“colocava de castigo, daí dava sermão, fazia você ficar prestando atenção”*.

No enunciado acima o sujeito-educando rememora a diretora da escola porque ela *“cobrava muito”*, a firmeza da diretora é admirada pelo enunciador quando este diz *“era brava, porque na favela senão for assim não domina”*. A maneira autoritária da ex-diretora é uma forma de identificação de R3, uma vez que isto o constitui como sujeito. A imagem formada pelo enunciador está fortemente relacionada à idéia de poder, de controle, evidenciado ao dizer *“só ela falava”*. Retoma-se Orlandi (2001), sobre o que já foi citado neste estudo, em que o dizer, como dizer e quando dizer não são ações individuais do sujeito.

Para o enunciador o subordinado não deve se manifestar, apenas quando é permitido.

Estabelece-se, neste contexto, uma comparação entre o espaço comunitário de vivência do sujeito com o espaço de vivência escolar. Há um comando, segundo este enunciador, figurativizado por líderes severos (gestor da escola – gestor da comunidade). Os dois espaços de convivência possuem regras claras, dominadoras e só quem se dociliza tem o direito de permanecer e produzir cada vez melhor para si e para outros. Neste assujeitamento, conforme Foucault (1987), obtém-se a disciplina, o silêncio.

Neste excerto, o implícito aparece no dizer, *“mas na favela senão for assim não domina”*, percebe-se uma relação de sentido que indica que pode ter outros sentidos. Na concepção de Orlandi (2001, p. 84-85), [...] *“o que não é dito, o que é silenciado constitui igualmente o sentido do que é dito. As palavras se acompanham de silêncio e são elas mesmas atravessadas de silêncio”*. Em busca da compreensão, chega-se à questão: a quem compete o domínio na favela? O enunciado sugere que o domínio parte de um representante que, como na escola, aqui representado pela figura da diretora, dá as ordens, controla o espaço, determina os dizeres, escolhe os corpos de permanência, bem como as ações a serem executadas. Isso tudo está simbolizado pela figura de um comando que

estabelece relações de poder nesses espaços comunitários de rotina cruel: o tráfico de drogas.

Segundo R3, tanto a escola pública quanto a favela são instituições que acolhem os menos favorecidos e os incluem provocando o convívio social, comunitário, estabelecendo relações. Contudo, para que isso aconteça de maneira harmônica e bem sucedida, conforme o discurso que assume, é necessária uma rede de poder para controlar as forças adversas. O enunciador evidencia características comuns de dois mundos distintos que se dividem e se opõem em direções divergentes entre o saber e o poder.

Ao dizer *“mas podia falar quando ela terminava”*, introduzido pelo marcador oposicional *“mas”* aparecem as diferentes posições do sujeito. A posição autoritária que é quem dá as ordens no contexto institucional e aos alunos cabe a tarefa de ouvir e acatar, como também a de quem tenta romper com essa postura autoritária, concedendo a voz ao aluno. As vozes em oposição são de uma concepção tradicional, autoritária postuladas nas teorias tradicionais de ensino e de uma pós conservadora que permite a troca de turno da fala no ambiente escolar.

Evidencia-se, neste excerto, o reforço à posição hierárquica dos lugares em que os sujeitos ocupam na instituição educacional.

O outro se faz presente no intradiscurso, no dizer desse sujeito, provocando a ocupação no interior da formação discursiva a que está inscrito, de várias posições de sujeito.

Para Orlandi (1996) o discurso se dá pelo interdiscurso, em que entram em jogo o que já se sabe; “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua” (ORLANDI, 2001, p. 32). Neste sentido, o sujeito tem a ilusão de que o discurso nele tem origem, desconsiderando sua historicidade. “O discurso é construído sobre um inasserido, um pré-construído (um já-lá), que remete ao que todos sabem, aos conteúdos já colocados” (GREGOLIN, 2003, p. 23).

Desta forma, o sujeito deslocado para as diferentes posições-sujeito no interior do mesmo discurso, pode ser considerado consciente ou não, já que o sujeito, segundo Pêcheux (1988) é afetado pela ilusão discursiva. De acordo com este autor, no esquecimento nº 1 o sujeito acredita que tudo que diz tem origem nele mesmo. Observa-se que esta é uma ação inconsciente e ideológica.

Ao dizer *“mas devia ter voltado”*, o sujeito-educando deixa escapar as vozes que remetem à tradicional concepção de educação como inspiradora e responsável pela ação de transformação de destinos. No imaginário de R3, a educação, o aprendizado é a segurança para um futuro melhor, enquanto o tráfico representa a insegurança, quiçá, um futuro e, quem sabe, no interior da prisão. No implícito, deste fragmento, evoca-se a ideia de arrependimento.

(R4) eu adorava ir pra escola, meus amigos eram legal, os professores também, é que infelizmente hoje em dia acabou esse negócio de a escola ser boa para o futuro, é presente mesmo. Muita coisa foi mudando na minha vida e aconteceu de eu ser traficante agora, é isso apenas, não planejei, mas tô no tráfico.

Ao dizer sobre a escola, R4 traz à tona a imagem agradável dos amigos e dos professores. A escola apesar do ambiente de socialização não correspondia às expectativas do momento, especialmente, as financeiras. A afirmação *“eu adorava ir pra escola, meus amigos eram legal, os professores também, é que infelizmente hoje em dia acabou”*, postada no enunciado acima, remete à ideia de fracasso, por conta de mais uma exclusão do ambiente pedagógico. Exclusão esta provocada pelas condições sociais do enunciador. Ele (R4) desautoriza a permanência neste ambiente, por perpassar a ideia de insistência, que lhe remeterá novamente ao fracasso, uma vez que o resultado obtido pela escolarização é para o futuro. Depreende-se, portanto, um distanciamento do sujeito-educando das ideologias pedagógicas. Por conta disso, tal representação leva a seguinte citação: *“é que infelizmente hoje em dia acabou esse negócio de a escola ser boa para o futuro, é presente mesmo”*.

Observa-se que este excerto perpassa uma carga ideológica implícita: a escola já não é garantia de futuro, e também, não consegue responder a demanda das urgências que se faz necessária no momento presente, especialmente, para os que se destinam à EJA.

Neste sentido, há um esvaziamento da função da educação para jovens e adultos, pois, à medida que prepara para o futuro, torna-se ineficaz, já que o educando atendido tem necessidades imediatas.

Ao afirmar *“muita coisa foi mudando na minha vida e aconteceu de eu ser traficante agora, é isso apenas, não planejei”* confere ao acaso o fato de ter se tornado um trabalhador do tráfico. Com *“muita coisa mudando”* demonstra que o *“ser traficante”* foi um acontecimento, mas que poderia ser outro. O que se evidencia é

um sujeito sendo envolvido pelos acontecimentos, declarando sua passividade, sua sujeição. Em seguida, ao dizer *“aconteceu de eu ser traficante”*, sugere uma casualidade, porém pronto, acabado. Ideia reforçada pelo verbo “ser” – infinitivo.

A presença do outro é revelada ao ser retomado o pré-construído. Ao falar *“é isso apenas”* aparece a marca lingüística – discursiva *“apenas”*, um marcador restritivo. Nesta perspectiva, o sujeito rejeita o sentido por ele produzido, à qual é anterior ao seu discurso. Com a fala *“isso apenas”*, existe a possibilidade de tentar silenciar outras vozes. Processo parecido acontece em *“não planejei”*, cuja voz, no enunciado, diz que a escolha em ser traficante e deixar os estudos é algo que não precisa ser programado, atende as necessidades presentes, diferente de uma profissão, para a qual é imprescindível uma formação inicial e/ou profissional, portanto, necessariamente, precisa ser planejada.

As posições – sujeito, assumidas na enunciação, regulam os sentidos produzidos. “Esses sentidos tem a ver com o que é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele” (ORLANDI, 2001, p. 30).

(R5) Escola é a esperança, sentido que move nossa juventude, que nos faz acreditar num futuro melhor. Precisamos nos agarrar a idéia que a educação é a solução para manter a esperança. Os professores são bons, tem a missão de ensinar, mesmo cansado fazem isso muito bem. Com educação temos a esperança e a fé na mudança. Por isso minha vivência com a escola é boa.

No recorte do quinto roteiro, o autor apropriando-se de um discurso religioso e pedagógico já cristalizados, destaca a força da escola como uma das mais importantes instituições para a transformação das condições de vida. Ao se levar em consideração o lugar de onde o sujeito enuncia e as regras de formação às quais esses discursos obedecem, pode-se identificar duas formações discursivas que se imbricam no enunciado de R5: a FD Religiosa e a FD Pedagógica. O enunciador reitera os discursos advindos dessas diferentes instâncias, revelando o poder institucional quanto ao controle dos discursos que assumem uma postura de convencimento e de persuasão. Ao dizer *“escola é a esperança, a educação é a solução”* confere um discurso de eternização de confiança ao papel da educação.

Ao enunciar *“Precisamos nos agarrar a idéia que a educação é a solução para manter a esperança”*, evocam-se discursos inscritos na memória coletiva e, pelo esquecimento, circulam sem autoria.

Gregolin (2001, p. 75) esclarece:

Esses movimentos da constituição da memória e da legibilidade mostram a indissociabilidade entre o intradiscorso e o interdiscorso: a materialidade das formas (verbais ou não verbais) são vestígios por meio dos quais a repetição se inscreve na “ordem do discurso”, nessa ordem em que o enunciado é determinado pela exterioridade do enunciável.

Reitera-se, ainda, o ideal religioso; a figura do professor idealizada como a de um santo; *“mesmo cansado, cumpre a sua missão”*. Sugere a idéia de sacerdócio, profissão que deve ser desempenhada com amor, como doação. A fé na educação é que o impulsiona a ter esperança na mudança. *“Fé, esperança e mudança”*, palavras fortemente marcadas neste excerto, destacando o caráter ideológico destas.

Para Orlandi (2001), a ideologia não é a ocultação, mas a evidência. Essa evidência se verifica no comportamento apresentado por este educando, à luz da qual a instituição educacional se inspira e imprime um discurso religioso, o qual se inscreve numa formação discursiva religiosa.

E, conforme, dito anteriormente, a formação discursiva representa o lugar de constituição de sentido e de identificação do sujeito, este interpelado pela ideologia.

(R6) Na escola, pra se ter boa convivência é preciso ser bom aluno, respeita o que os professores falam. Eu não gostava muito, às vezes, não respeitava. Para aprender tem que obedecer, não fazer bagunça, ficar quieto fazendo o que o professor manda. Quando o professor fala, tem que atende, ser respeitoso. Mas também tem professor que não tem pulso forte, não cobra dos alunos daí vira bagunça. Eu fiz bagunça e fui expulso várias vezes, então minha vivência não é di boa.

Mais uma vez, estabelece-se a sequência argumentativa que vai sendo construída por diferentes vozes. Observa-se no enunciado acima o contraste de opinião do sujeito utilizado como expediente de argumentação e de continuidade discursiva.

Inicialmente, R6 atribui a boa formação ao professor que se faz respeitar, mantém a disciplina na sala de aula, atitude considerada determinante pelo sucesso do aprendizado. Para o sujeito–educando o professor detém o conhecimento e o aluno o receberá pronto e acabado.

Diferentes vozes vão permeando o enunciado, na fala “*é preciso ser bom aluno, respeita o professor*”, faz-se presente, o pré-construído o já-dito, mesmo inconsciente da incorporação da voz e da operação ideológica que ela representa.

Nas imagens atuantes no discurso de R6 está figurativizada a de aluno, ou seja, a de mal aluno, aquele que não respeita o professor e não gosta de disciplina: “*eu não gostava muito, não respeitava*”, logo, o sujeito-educando assume a responsabilidade pela impossibilidade do aprendizado, bem como da permanência no cotidiano escolar. Caracteristicamente este sujeito se posiciona a partir do discurso autoritário da escola, já cristalizado socialmente. A esse discurso subjaz a perspectiva de sucesso do aluno pelo seu bom comportamento, de um lado, e, de outro, pelo empenho do professor, pois “*aquele que não tem pulso forte*” não é a imagem de profissional, já construída ideologicamente, para manter a ordem em um grupo e, assim, levá-lo ao êxito.

No enunciado, o sujeito R6 associa respeito à obediência, submissão: “*quando o professor fala, tem que atender, ser respeitoso*”; a ideia de obediência é corroborada pelo ideal de aprendizado, de desenvolvimento, de ascensão. Para esse ideal é importante a sujeição, a passividade.

Nesta articulação discursiva, evidencia-se a construção do ideológico, segundo Foucault, (1979) a partir da idéia de uma verdade já estabelecida, vinculada a relações de poder, que se encontra ligada à produção de saber. Portanto, nessa relação entre verdade e poder, todos os discursos podem ser vistos funcionando como regimes de verdade. O enunciador ao afirmar “*para aprender tem que obedecer e ter disciplina*” marca a presença do poder, dos regimes de verdade, como meio de controle e aprendizagem da escola. Para o sujeito-educando o foco para aprendizagem só acontecerá se a disciplina estiver instalada. O controle, a obediência são igualmente veiculados pela escola, considerados como principais instrumentos de controle. Isto enunciado a partir de uma FD pedagógica.

Para Gregolin, (2001, p. 71):

As redes de memórias, sob regimes da materialidade, possibilitam o retorno de temas e figuras do passado, os colocam insistentemente na atualidade, provocando sua emergência na memória do presente. Por estarem inseridos em diálogos interdiscursivos, os enunciados não são transparentes legíveis, são atravessados por falas que vem de seu exterior – a sua emergência no discurso vem clivada de pegadas de outros discursos.

O fio discursivo de R6 se mantém no valor institucional estabelecido pela escola. Está inscrito na memória discursiva que deve se garantir a estabilidade no espaço da sala de aula, os questionamentos, a problematização não podem estar presentes nessas relações.

No percurso desse enunciatório, o discurso institucional autoritário exerce a vigilância, o controle dos corpos (FOUCAULT, 1987), no intuito da permanência da hierarquia. Desta forma, ficam evidentes os regimes de verdade que se instituem no espaço pedagógico.

O conceito de bom aluno é corroborado pela concepção de respeito e obediência ao professor. Este discurso está presente no enunciado, contra-argumentado, no entanto, por uma outra posição: a de professor que não domina o espaço da sala de aula. Essa contra-argumentação é articulada pelo marcador oposicional “*mas*”, o qual por sua vez, direciona o discurso para uma conclusão da ideia veiculada a partir desse período.

Essa articulação discursiva significa que mesmo os discursos de respeito e obediência, possibilitadores do sucesso, da autonomia da aprendizagem, serem provenientes de uma FD pedagógica em circulação, veiculados por profissionais da educação, mais especificamente, por professores, aponta para à crença de que o sujeito em questão enuncia muito mais a partir de um discurso pedagógico autoritário que de um discurso pedagógico crítico. Tal crença é confirmada pela própria conclusão do excerto, em que, R6 enuncia a partir de dois lugares ideologicamente distintos. Perpassa pelo ideal de aprendizado amparado na obediência e respeito advindo do aluno, ao mesmo tempo em que adverte sobre a postura do professor que não impede que o desrespeito e a indisciplina impossibilitem o cumprimento da função primordial da escola.

Além dos ditos subjacentes a esse enunciado, o enunciador instaura um pressuposto a partir do uso dos verbos “*fiz /fui*”, que afirmam o significado de exclusão pela desobediência e indisciplina: “*fiz bagunça e fui expulso várias vezes*”. No entanto, esses verbos perpassam a concepção de sistema de ensino sem falhas; ao enfatizar a postura do professor no interior do discurso, tal perspectiva, por seu turno, é reafirmada pelo enunciador ao dizer: “*Mas tem professor que não tem pulso forte, daí vira bagunça*”.

CONCLUSÃO

Tratou-se, nesta pesquisa, desvelar nos discursos analisados, as diferentes vozes, a contradição, a constituição do sujeito-educando em privação de liberdade, matriculado na EJA, da rede pública de ensino, do Paraná, particularmente, na cidade de Londrina. Considerando os objetivos elencados, acredita-se que a pesquisa atendeu a perspectiva da pesquisadora, haja visto os excertos analisados.

Ao mesmo tempo, é bom destacar que o presente trabalho não pode ser entendido como uma pesquisa concluída, pela sua natureza, é próprio da incompletude. Esse é o entendimento, não há uma finalização, já que o discurso produzido por jovens e adultos representa um lugar de produção e de identificação do sujeito a partir da sua constituição histórica, social e ideológica.

Considera-se, aqui, o caráter heterogêneo, polifônico do sujeito e do seu discurso num momento histórico-social em que a relação de contraposição é uma constante na vida do sujeito-educando, provocando desestabilizações identitárias.

Parte-se do pressuposto de que esse sujeito, em seu discurso revela-se abstraído a partir da forma como o sujeito é interpelado, isto é, por sua inscrição ideológica, compreendendo a relação entre o próprio sujeito e seu exterior: a sociedade, o poder, os valores, o simbólico, a cultura, tudo em constante processo de transformação.

Objetivou-se, então, a partir dos discursos produzidos pelos sujeitos-educandos, compreender a relação destes com a educação formal que se encontra dividida entre a prática da exclusão, ao mesmo tempo em que insere um discurso de valorização do processo pedagógico. Para isto, busca-se os pontos de identificação entre esse sujeito e o outro, isto é, todos os outros sujeitos envolvidos no processo educativo. Investigou-se o processo de construção das identidades do sujeito-educando privado de liberdade na concepção de linguagem como interação social, segundo Bakhtin (1997) e ficou constatada a relação imaginária de poder que se estabelece no espaço pedagógico.

Conforme o proposto, na introdução desta pesquisa, preocupou-se em realizar um estudo interpretativo com o intuito de localizar no interior do discurso momentos de identificação do sujeito-educando, tentando compreender na materialidade discursiva como esse educando se significa como pessoa e como aluno matriculado no sistema público de ensino da educação de jovens e adultos.

Isto é, que imagens constrói de si e de sua condição de sujeito inserido no processo educativo.

Arroyo (2007, p. 5), ao problematizar a cerca das especificidades da educação de jovens e adultos que buscam no conhecimento à possibilidade de inclusão social, considera:

Qualquer tentativa educacional que proponha enquadrar esses sujeitos em categorias muito amplas os desfigura, do mesmo modo que qualquer forma de educação generalista, os distancia. Logo, reconstruir essa trajetória nos leva a questionar em que medida foi possível partir da vida humana para pensar os currículos, os tempos, os saberes e, sobretudo, as imagens que vêm sendo construídas sobre o que é ser jovem e adulto da EJA.

Ao adotar as histórias de vida como instrumento de coleta de dados, pensou-se em mapear as relações estabelecidas do narrador consigo mesmo e com o coletivo social presente em sua memória, emergindo, assim, a imagem de sujeito que se constitui histórico, social, atravessado pelo inconsciente.

Refletir sobre esse contexto é a possibilidade da escola pensar nesses coletivos populares, compreendê-los, pensar suas histórias, à luta pela constituição de uma identidade, e, assim, reconhecê-los enquanto sujeitos de direitos e de desejos.

Ao realizar o percurso interpretativo, neste trabalho, apoiou-se em Orlandi (2001) a respeito do funcionamento do discurso. Para esta autora, a análise do discurso nos coloca numa “relação menos ingênua com a linguagem” (ORLANDI, 2001, p. 9). Neste estudo foi concebido o discurso e o sujeito como social, histórico e ideologicamente afetados. As condições de produção do discurso são constitutivas dos sentidos no interior de cada enunciado. As formações discursivas representam o lugar de produção do sentido e de identificação do sujeito, não sendo, portanto, o sujeito fonte absoluta do sentido. Sob esse aspecto, o discurso possui existência social, histórica e ideológica. Como atesta Fernandes (2005), há diferentes discursos devido às variadas posições ideológicas dos sujeitos, revela-se, então, os conflitos, as contradições ao se falar do sujeito que se inscreve numa posição socioideológica; enunciando a partir desta, sua voz se constitui de várias outras vozes. Logo, uma formação discursiva contém elementos advindos de outras formações discursivas, que por vezes se contrapõem, conforme observou-se nos roteiros analisados.

Assim, ao compreender os discursos analisados, floresceram imagens de pessoas da família, ex-professores, ex-diretores, amigos que lhes serviram de exemplos. As imagens e representações que trazem da infância e, até mesmo, da adolescência é que se instalam no inconsciente desse sujeito e vão se construindo num processo de produção e transformação ao longo da sua formação pedagógica.

Essas imagens produzem e (re)produzem a si mesmo numa atividade constante que se relacionam sobre sua vivência, apresentando, no discurso, sua relação com outros sujeitos e com outros discursos,

Outra constante nos enunciados é o lugar que a educação ocupa na vida desses sujeitos. Nos excertos analisados ficou evidente que são sujeitos desejosos pela conclusão da escolaridade. Isto corroborado pelo anseio de mudança das condições de vida que lhes são impostas por uma sociedade desigual, competitiva, cujas oportunidades são oferecidas, na maior parte das vezes, à classe dominante, aquela para quem o cotidiano escolar se constitui efetivamente com regular qualidade.

A instituição educacional, na visão dos pesquisados, não responde de forma plausível suas perspectivas. O desejo reprimido no inconsciente lhe é constitutivo. Pelo discurso institucionalizado mantém-se a crença no processo pedagógico, porém a exclusão apresenta-se como uma realidade na vida desses sujeitos.

Nas representações desses sujeitos–educandos a função da escola, dos professores é a de transmissão do conhecimento. O educando, por sua vez, necessita ser disciplinado, a partir da obediência e do respeito, sendo estas características consideradas condições fundamentais para o sucesso do aprendizado. Entende-se que no imaginário desses sujeitos habita, ainda, o modelo de ensino tradicional: professor detentor único e absoluto do conhecimento, enquanto o aluno é apenas o receptor passivo dessas informações.

A imagem de uma escola missionária, de um professor–sacerdote “modificador de destinos” (CORACINI, 2000, p. 151), também, faz parte da memória desses educandos.

Ao identificar a relação que a escola mantém com esses educandos, dado que esta relação é o resultado de uma escola autoritária, disciplinar, evidenciou-se que as tomadas de decisões, desde o ambiente da sala de aula, a outros extensivos nesse espaço, não são tomadas democráticas estabelecidas no coletivo escolar, são, contudo, determinações advindas de profissionais que, sob o olhar vigilante,

controlam rigorosamente o que se deve fazer e o que se pode dizer. Essa visão de mundo instituída na prática pedagógica não só faz parte de uma visão de poder disciplinar dos que atuam no espaço pedagógico, como também é uma visão que se reproduz nos sujeitos–educandos, e esses não apenas a incorporam como também a legitimam, num espaço ocupado por conflitos e forças que resultam na produção de sentidos. Pressupõe-se, então, que num determinado momento, isto o orientará sobre o seu fazer, durante o percurso educacional.

É possível perceber nesses sujeitos a marca histórica e ideológica que os constituem e atravessam seus discursos, originando sujeitos heterogêneos. Discursos estes que se apresentam polifônicos, em seus dizeres, por vezes, contraditórios e tensos, cuja instituição escolar desconhece ou desconsidera.

Negar que o sujeito e o discurso se constituem heterogêneo é acreditar que esse mesmo sujeito só se constitui racional, consciente, centrado. Nega-se, portanto, a história, a ideologia, Tal concepção é própria de um sistema de ensino conservador, que estabelece relações de poder e garante entre professores e instituição a imposição dos discursos hierárquicos nas esferas de circulação.

Observa-se, apesar da subjetividade, as múltiplas vozes nos discursos dos alunos, evidenciando a presença do outro, no entanto a força do outro é revelada num discurso institucionalmente instaurado. Desta forma, o que se percebe é uma operação parafrástica, ou seja, a repetição do mesmo a partir da mobilização de formações discursivas já cristalizadas e a ausência de criatividade, do deslocamento e ressignificação de sentidos que irrompem o diferente na constituição da relação do EU (aluno) e o OUTRO (processo educativo).

Conceber o sujeito heterogêneo, disperso, atravessado pelo inconsciente e reconhecer o processo identitário como lugar de produção dos sentidos, é uma das possibilidades da escola que oferta a Educação de Jovens e Adultos em repensar o seu papel enquanto espaço de construção de saberes, de convivência e socialização para uma demanda de educandos que necessita de um novo olhar para questões reais que os afligem e geram conflitos no dia–a–dia sofrido de trabalhadoras e trabalhadores que ainda vêem a escola como um único caminho que lhes possibilita exercer a cidadania.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. **Aparelhos ideológicos do estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Entre a transparência e a opacidade: **um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v.19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

_____. **Palavras incertas**: as não coincidências do dizer. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens – adultos populares? **Revej@: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v.1, n.0, p.1-108, ago. 2007. Disponível em: <http://www.reveja.com.br/sites/default/files/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: UNICAMP, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CEB/CNE, 11/2000. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Disponível em: <http://www.retsus.epsjv.fiocruz.br/upload/documentos/parecer_cne_11_2000_proj_a.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Justiça/ DEPEN. **Diagnósticos e propostas**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Estatuto da criança e do adolescente. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília: Secretaria de Cidadania e Trabalho, 2001.

BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Lei de execução penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7210.htm>. Acesso em 20 maio 2010.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CORACINI, Maria José R. de F. Subjetividade e identidade do professor de português (LM). **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n.36, 147-158, 2000.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Por uma política nacional de execução das medidas socioeducativas**: conceitos e princípios norteadores. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1990.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **A ordem do discurso**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Microfísica do poder**. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GLAT, Rosana. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do discurso: lugar de enfrentamentos teóricos. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bosco Cabral dos (Orgs). **Teorias lingüísticas: problemáticas contemporâneas**. Uberlândia: EDUFU, 2003. p 21-34.

_____. **As fadas tinham idéias: estratégias discursivas e produção de sentidos**. Tese (Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras "Júlio de Mesquita Filho", Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1988.

_____. Sentido, sujeito e memória: com que sonha nossa vã autoria. In: GREGOLIN, Maria do Rosário; Baronas Roberto. (Orgs). **Análise do discurso: as materialidades do sentido**. São Carlos: Claraluz, 2001. p.60-78.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

_____. Educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade: desafios para a política de reinserção social. In: ONOFRE, Elenice M. C. (Org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: Edufscar, 2007. p. 11-28

LAROSSA, Jorge. Tecnologias de eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos Foucaultianos. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p.35-84.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: Mussalim, Fernanda ; Bentes, Anna Christina (Orgs). **Introdução à lingüística**: domínios e fronteiras. V. 2. São Paulo: Cortez, 2001. p. 101 – 142.

NÓVOA, Antonio (Org.). Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-31.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. O inteligente e o "estudado": alfabetização, escolarização e competência entre alunos de baixa renda. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.13, n.2, p.15-26, 1987.

ONOFRE, Elenice M. C. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, Elenice M. C. (Org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: Edufscar, 2007. p.11-28

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes,1987.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 4.ed. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **Discurso e leitura**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1996. (Coleção Passando a Limpo).

_____. **O que é lingüística?** São Paulo. Brasiliense, 1986.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação da Língua Portuguesa**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação/Departamento da Educação Básica, 2006.

PÊCHEUX, Michel. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2.ed. Campinas: UNICAMP, 1993.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: UNICAMP, 1988.

PORTUGUÊS, Manoel Rodrigues. Educação de adultos presos: **possibilidades e contradições da educação escolar nos programas de reabilitação do sistema penal no Estado de São Paulo**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

RANGEL, Hugo. Perspectiva comparada de práticas educativas: síntese para vincular a educação e a justiça. In: **Educando para a Liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para educação nas prisões brasileiras**. Brasília: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006. p. 33 - 42.

ANEXO

ANEXO A Questionário

Algumas informações sobre sua vida

Os dados informados neste roteiro não serão divulgados de maneira individualizada.

Informações gerais

1. Onde nasceu/cidade/estado: _____
 2. Mês: _____ ano: _____
 3. Nome da mãe: _____
 4. Nome do pai: _____
 5. Tem irmãos? _____ Quantos? _____ Homens: _____ Mulheres: _____
 7. Onde é sua casa? _____
 8. Com você mora? _____
- _____
- _____
- _____
9. Quantos cômodos têm sua casa? _____
 10. Escreva o número de cômodos correspondente ao existente em sua casa
 Sala(s) Cozinha Banheiro (s)
 Quarto(s)

Parte A INFÂNCIA

1. Como foi a sua infância?

2. O que mais gostava de fazer quando era criança?

3. Quais as pessoas da família ou amigos/vizinhos, etc, estavam mais próximas de você nesta fase da vida?

4. Como elas influenciaram ou dividiram alegrias e tristezas com você?

5. Comente sobre aprendizado, alegrias e tristezas dessa fase. Cite momentos, episódios, do que aconteceu e você preserva na sua lembrança.

6. Como você ocupa o seu tempo livre?

7. Continua indo à escola?

() Sim () Não

Para os que responderam **SIM** na questão anterior

8. Em qual série está matriculado?

Para os que responderam **NÃO** à questão anterior

9. Em qual série parou? Qual foi o motivo?

11. Como foi ou como tem sido sua vivência com a escola?
