

## O PODER DO CAPITAL: UMA REFLEXÃO DISCURSIVA SOBRE O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Raphael de Morais Trajano<sup>1</sup>

*Resumo:* Com este trabalho, objetiva-se pensar discursivamente sobre a influência do capitalismo nas formações ideológicas que atravessam discursos circulantes na escola e naquilo que historicamente determina o modo de funcionamento do sistema educacional brasileiro. Para isso, nos filiamos às formulações teóricas da Análise do Discurso francesa (PÊCHEUX, 2009[1975]), uma disciplina que trabalha com uma relação indissociável entre língua, história e teoria do discurso, atravessadas por uma teoria do sujeito de base psicanalítica. Tal relação se constrói pela necessária reterritorialização de determinados conceitos, entre os quais os de sujeito, sentido e ideologia. Desse modo, é possível discutir a constituição de um sistema excludente, a fim de produzir questões que possam conduzir-nos a avanços no que concerne à elaboração de propostas de intervenção.

*Palavras-Chave:* Análise do Discurso. Capitalismo. Sistema educacional.

## CAPITAL POWER: A DISCURSIVE REFLECTION ON THE BRAZILIAN EDUCATIONAL SYSTEM

*Abstract:* This article aims to think discursively about the influence of capitalism in the ideological formations that cross current discourses in school and what historically determines the mode of operation of the Brazilian educational system. For this, we join

---

<sup>1</sup> Doutor em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense e professor Assistente I de Língua Portuguesa na Faculdade de Letras da Fundação Técnico-Educacional Souza Marques -FTESM, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, Endereço eletrônico: raphademorais@gmail.com.

ourselves to the theoretical formulations of the French Discourse Analysis (PÉCHEUX, 2009[1975]), a discipline that works with an inseparable relationship between language, history and theory of discourse, crossed by a theory of the subject of psychoanalytic base. This relationship is built by the necessary repositioning of some concepts, including the subject, meaning and ideology. Thus, it is possible to discuss the establishment of an exclusionary system in order to produce questions that might lead us to progress with regard to the preparation of intervention proposals.

*Keywords:* Discourse Analysis. Capitalism. Brazilian educational system.

## Primeiras considerações

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Michel Foucault. A Ordem do Discurso.

Novy (2002) dirá sobre o poder do capital que “não consiste tanto em ele oprimir as massas trabalhadoras, mas em estimular, encorajar, forçar a vender a força de trabalho a uma empresa, em utilizar a energia e criatividade em benefício de uma empresa” (NOVY, 2002, p.34). Trata-se, em geral, de um “forçar o trabalhador” sem que ele se perceba forçado, coagido, constrangido, obrigado.

O edifício ideológico do capital tem ainda como fortíssimo aliado o discurso da religião, baseado no qual o sujeito, muito longe de rebelar-se, sente-se agradecido pelo salário (por mínimo que seja) que garante o pão de cada dia. Segundo Freud (1996[1927]), a simples coerção não foi suficiente para que a hostilidade do homem fosse controlada, o que culminou na invenção, pela cultura, da religião, como meio psicológico que torna sagradas as interdições culturais. O homem os acaba respeitando, seja por medo de ser castigado, ou por desejar recompensas. Implemento a esta concepção a hipótese do surgimento de demandas históricas que levam a movimentos ideológicos de direcionamento das interpretações.

Mas o que tudo isto tem a ver com a educação? Em princípio, destacamos o fato de a educação formal oferecida em escolas, cursos e universidades ser regida pela lógica do capital reforçada pelos aparelhos de estado. Desse modo, atrai atenção a forma como muitos sujeitos, alunos, pais, professores, sem questionar ou problematizar o modo como a escola e a educação funcionam, atribuem ao aumento da oferta um ponto de possível solução para os problemas sociais.

Assim, pretendemos discutir temas cruciais que envolvem a educação no Estado de Direito e sua submissão à lógica do capital, como a questão do mundo do trabalho/trabalhador, do disciplinamento afetado pelo discurso da religião, das relações de poder e de empoderamento, de uma relação entre língua, sujeito, currículo e escola, além de determinadas marginalizações enquanto parte dos processos históricos que atravessam as práticas de sujeitos no mundo.

A epígrafe deste trabalho, fragmento de *A ordem do discurso* (FOUCAULT, 2011[1970]), dialoga com o que torna penosa a labuta do professor e marca o papel social de pesquisadores que se propõem a pensar com respeito à distribuição da educação, que segue, “no que permite e no que

impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais.” (FOUCAULT, 2011[1970], p. 43-44). As palavras do autor tendem a produzir forte afetação, apesar de as relações de poder na perspectiva discursiva que assumimos não serem compreendidas como uma *microfísica* (FOUCAULT, 1993[1979]) ou algo se dê em múltiplos domínios, supondo-se um sujeito ainda dono de seu dizer, influenciado por sua condição ou alocação no social.

O analista do discurso só pode abordar a questão da manutenção e modificação da apropriação dos discursos considerando a divisão do sujeito, sua constituição na e pela linguagem, seu atravessamento pelo inconsciente e sua interpelação pelo ideológico, trabalhando com a materialidade discursiva e tomando a língua (e demais materialidades significantes), sujeito e história como indissociáveis no processo ideológico de produção de sentidos. É o que propomos.

Na próxima seção, começamos abordando a fomentação da desigualdade que passa pela questão da definição/imposição de um currículo e demais aspectos inerentes às relações do sujeito na escola e do sujeito com a escola,

## **1. Desigualdade, currículo, escola: uma questão de determinações históricas**

Constam-se, diariamente, espantosas desigualdades no que concerne às estruturas físicas, às condições materiais para o exercício do magistério e ao modo de aplicação dos “conteúdos” mínimos nas redes públicas de educação, demonstrando-se que alguns lugares e sujeitos são privilegiados pelo sistema, ao passo que outros permanecem propositalmente à margem.

As secretarias de educação estaduais e municipais instituem currículos mínimos e reproduzem discursos que agem sustentando uma obviedade protetora de suas políticas e,

pelo que podemos advertir, de toda a operacionalização do neoliberalismo: a de que, em qualquer lugar de um Estado, de um Município, ou mesmo do país, os alunos têm acesso às mesmas condições para o desenvolvimento da aprendizagem, e que, por isso, a posição que cada um ocupará no mercado de trabalho estará vinculada à dimensão de sua persistência e resiliência.

O sujeito interpelado pelo ideológico, individualizado pelo Estado e identificado como cidadão (ORLANDI, 2007) contenta-se com ter um emprego, poder garantir minimamente o sustento de sua família, pôr as contas em dia e viver segundo a evidência de que todos são semelhantes perante a lei, e de que pensa, age e se locomove com autonomia. Isto implica pouco (ou nada) questionar, por exemplo, acerca da diferença entre o que recebe e o que produz, do espaço que ocupa na cidade, da natureza de suas atividades, ou se a oferta de sua força de trabalho consiste em justa troca ou especial privilégio de empresários.

A educação (pública e privada), longe de ser um instrumento da emancipação, atua em consonância com a perpetuação e reprodução do capitalismo, e sua natureza está ligada ao destino do trabalho (SADER, 2008). Para que este escopo se eternize, é necessário tornar inquestionável para o sujeito que sua promoção está amarrada ao próprio esforço, que “o sol nasce para todos” e que qualquer um está capacitado a “vencer na vida”. É isto que faz a ideologia, em seu papel de produzir evidências de sentido (PÊCHEUX, 2009[1975]).

Então, quando a questão é tratada pelo sujeito, na posição discursiva que assume para ser sujeito do que diz (ORLANDI, 2012), como escassez de escola ou falta de educação, a esta posição escapa a compreensão mais aprofundada de um funcionamento. O sujeito, então, reproduz a lógica dominante no discurso mesmo que a ela busca resistir.

Ressalvamos, seguindo a proposta de Pêcheux (2012[1982]), que as determinações não devem ser tratadas como o que emana de uma entidade ou de uma figura macro manipuladora das massas, mas como o que ocorre de baixo, da complexidade das trocas entre sujeitos, em que o assujeitamento ideológico se efetua de maneira eficientemente velada, invisível, porém material.

Há uma opacidade nas relações entre a existência de um currículo comum e a prática do professor, o que acaba por dispensar/apagar a relevância de discussões sobre uma série de elementos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Por mais que o currículo pareça unificado, o sujeito não é homogêneo, a estrutura física e o suporte material necessário ao trabalho docente e ao desenvolvimento do alunado não se adequam ao ratificado princípio de igualdade, sequer o ponto de partida do professor será idêntico quaisquer que sejam as condições.

Ao que parece, cada classe social é preparada para proporcionar a mão-de-obra que convém ao bom andamento de um regime econômico, político e social que persegue, de maneira metódica, a produção de mais-valia, que se compreende em Marx (2013[1867]) como sobretrabalho não remunerado, na troca salário-consumo da força de trabalho, e que tem como realização monetária o lucro, apropriado pelo detentor dos meios de produção.

A seguir, tratamos de certos aspectos do funcionamento da escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1980).

## **2. O funcionamento da escola como Aparelho Ideológico de Estado**

Ensina-se nas escolas, um dos lugares em que se institucionalizam as práticas ideológicas dominantes, que inves-

timentos em estudo, esforço próprio, persistência e trabalho duro são capazes de acarretar recompensas e crescimentos financeiros. Entretanto, as reflexões de Gramsci (1982) autorizam a pensar, partindo da conjuntura da educação brasileira, que as escolas se diferenciam por um critério classista, em que a maior parte delas forma operários, trabalhadores braçais, enquanto que a minoria é feita para formar especialistas, chefes, dirigentes.

O ensino de língua, de normas prescritivas para bem falar e escrever, dentro e fora das periferias urbanas, frequentemente, acaba reproduzindo o desprezo pelo que é considerado vulgar e a valorização do historicamente estabelecido como culto. Isto pode representar, por meio da atividade pedagógica, aquilo que constitui as relações de trabalho, extremamente mencionadas e associadas à busca por formação profissional, técnica ou acadêmica.

A propósito da Gramática, Auroux (1992) adverte muito bem que, atualmente, ela é, antes de mais nada, uma técnica escolar que se destina às crianças que (supostamente) dominam mal sua língua ou que são expostas ao aprendizado de uma outra língua, o que se deve tanto ao desenvolvimento do sistema escolar – sua submissão ao sistema capitalista – quanto ao desenvolvimento dela própria, a Gramática. Segundo este autor, em tempos remotos, jamais existiu a ideia espontânea de criar uma gramática enquanto corpo de regras que explicam como falar, escrever, “construir palavras, mesmo que sob a forma empírica de paradigmas – para aprender a falar” (AUROUX, 1992, p. 25.). Ou seja, não fora esta a demanda a que a criação da Gramática almejava responder.

O que se pode observar neste papel fundamental reservado à Gramática na escola – um papel que se afirma inclusive na operação de um sociologismo que nega a predominância deste instrumento (a Gramática) no ensino de língua – é seu efeito na vida dos sujeitos a partir da relação

concreta entre a Gramática e seu ensino, enquanto práticas técnicas, e a prática política a que estão vinculadas.

Em *Observações para uma teoria geral das ideologias*, Pêcheux (2012[1966]), ainda sob o pseudônimo Thomas Herbert, adverte sobre o que chama de prática técnica e prática política compondo um elemento dentro da estrutura de uma prática, isto é, os objetos (como tomo aqui a Gramática) formam-se pelo efeito duplo do técnico e do político, em que o político é silenciado pela constituição da evidência de ser a Gramática um objeto meramente técnico de descrição e prescrição.

Uma relação que pode ocorrer no sentido de administrar um modo de funcionamento das relações entre sujeitos no mundo, mas que também pode dar-se no sentido de transformar estas relações.

Em inúmeras prescrições gramaticais, em tantos “fale assim para não ser dominado”, escamoteia-se o tempo todo que “[o] aspecto ideológico da luta para a transformação das relações de produção se localiza [...] na luta para impor, no interior do complexo dos aparelhos ideológicos de Estado, novas relações de desigualdade-subordinação” (PÊCHEUX, 2009[1975], p. 133). O lugar que deseja ocupar na sociedade, de operário ou de patrão, de assalariado ou bem-remunerado, é uma indagação que retorna ao estudante no desenrolar das práticas escolares.

De que maneira(s) a definição de uma norma linguística como padrão ou a propagação de um ideal de unidade — o que autoriza a defender um “certo” em detrimento de um “errado” — contribui para o processo de perpetuação, via discurso, de preconceitos e desigualdades? Vejamos.



## 2.1. Unidade linguística e possíveis condicionamentos

Ao analisar a maneira como muitos repetem comentários preconceituosos sobre seu próprio modo de falar, Mariani (2008a) reflete sobre o lugar ocupado por quem afirma não saber falar a língua portuguesa, um lugar, segundo a autora, “entre o absurdo e a evidência” (MARIANI, 2008a, p. 43). Ao mesmo tempo em que soa absurdamente incoerente alguém dizer que não sabe falar a própria língua materna, mostra-se igualmente absurdo que isto se apresente para o sujeito como uma verdade, fazendo-o reproduzir preconceitos em desfavor de si.

Em sua análise, dentro na perspectiva da Análise do Discurso, a autora pensa a respeito de como e o quanto esses sujeitos estão inscritos em uma tradição histórica responsável por construir a evidência de unidade linguística, através de uma padronização. E esta padronização, defendida com unhas e dentes pela maioria dos gramáticos, pouco tem a ver com a língua falada pelos brasileiros, mas representa uma língua nacional que apagou outras línguas para estabelecer-se como nacional, mantendo-se vinculada à língua do colonizador (MARIANI, 2004). Trata-se de uma padronização aberrante, a julgar por sua não-relação com a língua falada pelos brasileiros.

A questão histórica e política trazida por Mariani (2008a), além de contribuir demonstrando a historicidade que coloca o sujeito no lugar absurdo e evidente da reprodução de preconceito linguístico – e isto independe de sua escolaridade – faz-me refletir, junto com Pêcheux (2009[1975]), sobre os (outros) propósitos políticos da unificação linguística: o que (mais) pretende o privilégio ao ensino da norma culta, em âmbito nacional, por uma padronização que adota o discurso do melhor entendimento linguístico, através de uma norma comum, e ignora outras línguas, fatores regionais, de classe? Ignora, outrossim, que falar diferentemente significa posicionar-se diferentemente.

É possível pensar sobre isso a partir da consideração de que a unidade da língua desenvolve contradições ideológicas “constituídas pelas relações contraditórias que mantém, necessariamente, entre si os ‘processos discursivos’, na medida em que se inscrevem em relações ideológicas de classes” (PÊCHEUX, 2009[1975], p. 83-84). No entanto, pela adesão ao conhecimento legítimo, por meio do discurso que assegura a necessidade de acessá-lo, “se desconhece a luta de classes, a luta pela validade das diferenças de saber e a questão da resistência” (ORLANDI, 2008, p. 37.). “Luta de classes”, entendida aqui, enquanto sintagma que, discursivamente, é formulado como “confronto de sentidos” (FEDATTO, 2007, p. 34).

Em *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, Pêcheux (2009[1975]), partindo do contexto da história francesa de dominação burguesa, reflete sobre a determinação da Língua Francesa pela escolarização nacional. Tal imposição trazia consigo objetivos políticos bem definidos, apesar de encobertos. Admitindo a língua como sistema fechado, altamente produtivo, por uma via formalista de apreciação, essa unificação possibilitaria comunicação fluente, mais límpida, entre esferas sociais opostas, nas relações corriqueiras de trabalho e na produção econômica. Sem problemas, se imaginarmos que o pacto de unificação linguística pressupõe aproximação entre classes antagônicas?

Entretanto, a unidade linguística instaura, propositalmente, condicionamentos, através de uma comunicação que facilita a produção capitalista, na medida em que possibilita a organização da mão-de-obra. Mas, retoricamente, trata-se, segundo Pêcheux (2009[1975]), de uma não-comunicação que submete e administra a dominação, que autoriza a divisão sob a aparência de unidade” (Ibid., p. 83), ao passo que mecaniza os trabalhadores, promovendo sua fidelidade à retórica do comando. O objetivo é desfazer um equívoco, a fim de estimular o entendimento no âmbito da produção

capitalista, mas manter outro, que sirva à administração do controle burguês sobre a classe operária. A unificação é uma ilusão que atua em favor da divisão, uma vez que “A forma unitária é meio essencial da divisão e da contradição” (Ibid.).

Políticas de segregação com *status* de inclusão contradizem a ideia de unificação linguística por uma unificação/igualdade social. Mesmo que se estabeleça legalmente uma língua nacional, no caso da língua portuguesa e de outras tantas, continua sendo um desafio lidar com sua diversidade.

Se refletirmos com Mariani, veremos que a opacidade linguística sempre foi, historicamente, ameaçadora à tramas políticas e fins econômicos. Basta recordar, com esta autora, a colonização linguística no Brasil e as diferentes e alternadas formas de silenciamentos jurídico e religioso impostos às línguas indígenas (MARIANI, 2008b, p. 2). A autora nos mostra como o auge desse processo, o Diretório dos Índios, simultaneamente impedia o uso da língua geral e impunha somente e definitivamente a língua portuguesa na colônia.

Ainda que, atualmente, as práticas políticas de silenciamento linguístico aconteçam de outras formas, porque em uma nação supostamente democrática as artimanhas precisam funcionar ao modo dissimulado e cínico, as línguas desconhecidas das autoridades continuam sendo, como eram as línguas faladas por jesuítas, africanos, indígenas e colonos, uma espécie de “invenção diabólica” (MARIANI, 2008b, p. 2), por seu caráter de opacidade aos olhos e ouvidos do dominador.

Presumimos — e isto é, por enquanto, apenas uma suposição — que, quando se torna aparente o insucesso no ensino da norma culta nas periferias, ou seja, quando a tentativa de unificação para/pela divisão e das formas de apagamento dos sentidos, de silenciamento e de produção do não-sentido falha (resultado, talvez, de uma contradição no próprio sis-

tema, uma vez que o fracasso de uns é condição estrutural, e que o sujeito é capaz de resistir às imposições), há um esforço, dentro do capitalismo, em absorvê-las, incorporá-las à ordem do capital, inseri-las no mercado e fazê-las gerar lucro.

Ignorar perenemente a existência de um grupo, sua língua, sua cultura, não preocupar-se em vigiá-lo, em avisá-lo das consequências da lei para controlá-lo pela autovigília de si, pode transformar-se em uma assombrosa ameaça. O sujeito insere-se em um poder disciplinar, sob um uma conjuntura que dita regras. Ao mesmo tempo, assegura-se a garantia de seus direitos, deixando-o a par também de seus deveres como cidadão. Ele, então, interioriza o olhar vigilante, para que esteja nele o princípio de sua própria sujeição (FOUCAULT, 1987[1975]), para que carregue consigo, cada qual, seus próprios grilhões.

Refletimos, na sequência, sobre a relação do sujeito com o espaço, o (não) lugar, a qual compreendemos como estando atrelada a modos de configuração social e determinação histórica que perpassam as relações até aqui abordadas, tendo língua, educação e escola — não só, mas também —, como fortes instrumentos de reprodução dos discursos dominantes.

### 3. Processos de gentrificação

Será que “valorizar” a língua e a cultura de uma classe, desenvolver estratégias de incentivo a um comércio interno em comunidades, oferecer áreas de entretenimento e diversão, além de cursos de capacitação para mão-de-obra especializada em serviços desprestigiados é uma conduta bem-intencionada? Ou seria um movimento político que atrai a confiança, feudaliza comunidades, concretizando um importante objetivo que permanece encoberto pela evidência de preocupação do Estado com a melhoria de vida da população? Objetivo este que consiste em oferecer ao favelado os

meios suficientes para que não abandone o seu lugar, espalhando-se por pontos privilegiados das cidades, acendendo conflitos em lugares que atraem turistas e os mais impactantes investimentos privados?

Por outro lado, pensemos: e quando uma favela atrai um determinado olhar cobiçoso do mundo? Neste caso, isto é, a depender das características do lugar urbanizado e de sua propensão a investimentos econômicos, as migrações tendem a aumentar de forma significativa. Como não reparar que a vista do Morro do Vidigal é deslumbrante? Com a favela urbanizada, pacificada, com investimentos econômicos e expansão do comércio, que mal haveria em ocupá-la? É possível que se inicie, em casos específicos, uma longa e gradativa expulsão dos favelados, promovendo-se um novo avanço da fronteira que separa as classes.

O primeiro avanço ocorre quando não há espaço para os mais pobres nos ambientes centralizados, o que os faz ocupar territórios até então impensados para a instalação de moradias. O segundo acontece a partir do interesse em lugares outrora ignorados, desenvolvendo-se fortes investimentos econômicos que dão início a processos de centralização. Se for aceitável pressupor tais funcionamentos, também é cogente que se imponham suspeitas sobre eles, evitando recair em desconsiderações das heterogeneidades que constituem singularmente cada caso. Ou seja, é algo para pensar sobre.

A *centralização* (SMITH, 2007) transforma cidades em empresas que se expandem em torno do ideal de atratividade, de abertura a investimentos financeiros que favorecem alguns, mas expulsam milhares de pessoas, perpetuando a disparidade, ao passo que as privam de direitos básicos cinicamente antevistos na Constituição Federal. Smith (SMITH, 2007, p. 25) elucida que:

Enquanto que na cidade pré-capitalista foram as necessidades da *troca mercantil* que ditaram o movimento de centralização espacial, e na cidade industrial capitalista foi a aglomeração do capital *produtivo*, na cidade capitalista avançada são os ditames financeiros e administrativos que perpetuam a tendência à centralização. Isto ajuda a explicar por que certas atividades chamadas de serviços são centralizadas e outras são suburbanizadas, e por que a reestruturação das áreas centrais assume esta forma corporativa/profissional.

Trata-se de um círculo, de um processo que dá voltas e que pode retornar ao mesmo ponto, um fenômeno denominado *gentrificação* (SMITH, 2007). A médio e longo prazo, as transformações em áreas suburbanas, alavancadas por um propagado aumento da segurança – no Rio de Janeiro, isto se vem realizando com a instalação de Unidades de Polícia Pacificadora, as chamadas UPPs –, e seguidas pela construção de novos imóveis e a instalação e/ou ampliação do comércio local, modifica completamente a vida dos moradores mais pobres. Territórios simbólicos começam a ser tomados pelo Estado, não pela sua inserção na forma de garantir acessos e/ou direitos, mas pelo viés militaresco de ocupação.

À medida que a polícia ocupa as regiões, a fim de garantir a (ou promover sensação de) diminuição da criminalidade, os investimentos se alastram e as favelas adquirem maior valorização. Consequentemente, os custos ficam cada vez mais elevados, o que, aos poucos, pode tornar insustentável a permanência não só de traficantes (o que é divulgado como principal objetivo do Governo), mas também dos que não têm mais condições de sustentar um novo padrão de vida.

Historicamente, é possível que seja dotado de prestígio o que antes eram depósitos de excessos, e jogado fora o “resto humano”, mais uma vez, em um novo lugar. As reterritori-

alizações no centro e na periferia, estes enquanto construções simbólicas, conformam-se por um constante “em movimento na história” dos sentidos, demonstrado no social por mudanças de posicionamento, por discursos e práticas que adquirem novas acepções, que se inserem em outras condições de produção, assegurando ao sujeito a possibilidade de revezamento entre posições e ao sentido um incessante deslocamento.

Dependendo das circunstâncias em que se efetiva, o processo de urbanização promove o estilizações de histórias, de vidas, de inscrições subjetivas, nas formas como se deslegitimam certos sentidos em prol da convalidação de outros. Há uma injunção a “legalidades” estranhas, estranhas ao favelado, com as quais os sujeitos não se identificam. Com frequência, o modelo construído pela perspectiva do outro – da posição ideológica do outro – é repudiado pelo sujeito ao qual a cartilha se impõe, impulsionando-o a resistir nas fissuras da imposição, reconfigurando, reconstruindo, reinventado formas de inscrição. Também amiúde, a resistência pode ser significada pelo Estado como sinônimo de esboramento de um ordenamento social, contraponto à civilidade, razão “justa” e suficiente para arrancar do favelado, na forma da lei, o merecimento pelo que lhe é concedido.

Talvez o problema resulte da ignorância do Estado, ignorância no sentido mesmo em que ignora a constituição histórica dos sujeitos e dos sentidos, pondo em prática projetos baseados na simples aplicação prática de um modelo cidadão, transferido de um a outro lugar.

Há um processo histórico que produz um imaginário coletivo, convertendo-se em axiomas legitimados pelas instituições de ensino e reproduzidos na família: a finalidade da formação escolar e acadêmica é a ocupação de um lugar privilegiado na sociedade. Isto faz problema, gerando redes de ensino automatizadas, bitoladas, reforçadoras e incentivadoras de disputas, como se houvesse uma essência própria à

natureza humana que validasse esse “salve-se quem quiser”. É como se, por força de uma vontade e de uma disposição kantianas, observadas em *O que é o esclarecimento* (KANT, 2011[1784]), o sujeito tivesse em suas mãos a possibilidade de alcançar a liberdade e o autocrescimento. Esse mesmo sujeito, quando não o alcança, é porque cede à preguiça, ao comodismo. Assim, a responsabilidade pelo fracasso do cidadão é associada, apagando-se os equívocos, a ele próprio e sua falta de determinação.

A propagação da educação como meio/instrumento para um “salto” na vida insiste em impor-se com autoridade, de modo que seja vista qual porta de entrada digna e eficaz para superar a pobreza, vencer a inércia, transpor obstáculos e promover a tão sonhada felicidade, que aparece, continuamente, colada à evidência de ascensão socioeconômica conquistada com empenho, a partir do mínimo propiciado pelo Governo. Ao que parece, os sujeitos da periferia não escapam à reprodução desta evidência, mesmo quando imaginam confrontar o sistema. Ratifico que não há essência nesse processo, mas construções históricas, produções de evidências. Há a ideologia trabalhando voraz e ininterruptamente.

De acordo com Mézáros (2008), a lógica do capital é incorrigível, o que anula a eficiência real de qualquer reformismo em políticas feitas para regular o político, debaixo do discurso de amenização das diferenças sociais, de sua erradicação por completo. Com base nesta afirmação, apresentamos, a seguir, uma reflexão possível sobre o (não) reformismo.

#### 4. O (não) reformismo

Sobre o caráter iníquo da educação primária e secundária, Alves (2002), no campo da Economia, afirma que isto reflete características fundamentais da sociedade, e que não



se deve discutir o tema educação-desenvolvimento sem avaliar as conexões entre as estruturas do sistema educacional e a ordem socioeconômica em que se insere, porque “se a sociedade é bastante desigual [...], o sistema educacional refletirá tal situação, pois definirá *a priori* aqueles que serão capazes de entrar e seguir no sistema educacional” (Ibid., p. 541).

Indo mais adiante, o economista itera que a estrutura econômica, social e institucional do país se organiza para satisfazer, primordialmente, os interesses da classe dominante, sob o discurso político de “educação para todos” que serve para encobrir politicamente a promoção de distâncias cada vez maiores entre ricos e pobres. E o autor conclui que a melhor alternativa de política está em uma reforma educacional qualitativa, “que venha a modificar condições de oferta e demanda da educação, de modo a colocá-las em linha com as reais necessidades de recursos da nação” (Ibid., p. 542).

Apesar de concordarmos com Alves (2002) quando diz que a educação reflete as desigualdades sociais, discordamos veementemente de suas conclusões de base reformista. As reais necessidades de recursos da nação estão vinculadas a uma organização própria do sistema capitalista, o qual nutre-se do deleite de uma minoria em contraposição às misérias/mazelas de milhares de pessoas, que têm como alternativas permanecerem como explorados, ou irem em busca de migração socioeconômica, transpondo obstáculos, determinações, através de formação técnica e/ou superior, para assumir, não raro, um lugar nas estruturas de poder.

Como aponta Silva (2007, p. 155),

a posição de sujeito-aluno se constitui como sujeito de um discurso pedagógico em um processo histórico de produção de linguagem e de conhecimento, em que as relações de poder conformam as instituições de um Estado pelo apagamento do político que as determina.

Estas relações querem mais do que oferecer educação e formação de qualidade, mas fazer circular um imaginário edificado pelo Estado, que sirva à regência de seus ideais sempre conectados com as relações de produção-reprodução do mundo capitalista.

Determinados sentidos circulam socialmente como verdades, institucionalizando-se em sistemas de legitimação em que se reproduzem práticas de fechamento da interpretação (ORLANDI, 2008). Como lemos em Costa (2011, p. 25), a escola

se encontra inscrita nas relações de poder de uma sociedade e tem seu funcionamento determinado, primeiramente, pela ideologia. Entendendo que a ideologia funciona, à luz da Análise do Discurso, de maneira a produzir um tecido de evidências, temos o que visa produzir a escola: um “consenso”, um tecido de evidências dentro de um grupo social, de modo que tenha o seu poder legitimado para que cumpra o seu papel de “reprodução cultural”.

Dentre os sentidos evidenciados nesta instituição, estão aqueles previstos diante da pergunta “O que é um cidadão?”. E o que se ensina acerca do que é um cidadão, por si só, define o que não o é. As respostas tidas como corretas são encontradas nos livros didáticos, em componentes curriculares, nos verbetes de dicionários e na figura de autoridade do professor/educador. Esta sobreposição do “certo” sobre o “errado” na legitimação de sentidos resulta de processos discursivos historicamente determinados, os quais produzem tecidos de evidências que geram a crença em um poder, em uma verdade. E consolida-se, por meio de uma série de reproduções, o objetivo de ajustar os sujeitos, submetendo-os, através da repetição contínua de práticas que integram rituais ideológicos, à ideologia dominante.

A educação brasileira reproduz a sonegação da relação entre produção de conhecimento e aberturas a reflexões que promovam emancipações, acarretando mudanças na estrutura profunda do sistema, a fim de que se invista, mormente, na igualdade entre os homens. Muito ao contrário, certas possibilidades de compreensão são fortemente negadas, mas de modo velado pelo eficiente discurso de democracia e liberdade. A historicização de *Causa e efeito* em sua relação com a cidade parece corroborar e, ao mesmo tempo, questionar a ideologia dominante nesse sentido, encontrando, em sua compreensão, um limite imposto pelo quanto se mantém atrelado a interpretações dadas de antemão.

O Estado está sempre dividindo com o cidadão a responsabilidade pelo seu sucesso, fazendo propaganda dos investimentos, mas o faz amargar, à penumbra, ao encobrir os empecilhos que travam as condições de ascensão da maioria, o sentimento de culpa por seus fracassos.

### **Considerações finais**

Por ora, concluímos advertindo que não se tem como premissa que a referência ao funcionamento do capitalismo seja associada a qualquer coisa como uma máquina e que a menção ao privilégio de classe seja entendida como repúdio a um amordaçamento cruel e consciente. Em uma ininterrupta necessidade de readaptação, o capitalismo pode sim ser considerado metódico, enquanto dotado de uma estrutura, mas a forma como se re(con)figura só é analisável em um “só depois” histórico.

É imperativo trazer Pêcheux (2012[1982]) para declarar que as lutas ideológicas não opõem tão evidentemente classes e posições prévias. Se assim fosse, isto autorizaria, aliás, contra-ataques definidos, como em uma guerra em que a aniquilação do adversário significa o fim de sua dominação. As reproduções/transições das relações de luta envol-

vem choques “que questionam a definição e fronteira do ‘discurso político’, na medida em que elas se baseiam nos processos, através dos quais o domínio/exploração capitalista se reproduz, na medida em que ela se adapta, transforma, reorganiza.” (PÊCHEUX, 2012[1982], p. 114-115). “Reprodução” não deve ser compreendida como “repetição do mesmo” (Ibid.). Pode ser de grande auxílio, pensando nas proposições de Althusser (1980) sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado, abordar os processos de reprodução ideológica como local de resistência múltiplo. É assim que penso a escola como local no qual surge o “imprevisível contínuo, porque cada ritual (como prática regular) ideológico [...] se depara com rejeições e atos falhos de todos os tipos, que interrompem a perpetuação das reproduções” (PÊCHEUX, 2012[1982], p. 115).

Nesse processo de interpelação/identificação, jamais completo ou total – a não ser por ilusão de –, espaços de resistência e falhas podem deslocar o efeito das filiações de sentido (MARIANI, 2000, p. 2). Uma provocação fica sendo a de avaliar, sem a obrigação de oferecer respostas definitivas – qual seria a perspectiva de ação dos profissionais de educação diante dessas quebras contínuas de rituais que obrigam a retomar/reinventarem-se (sem que, necessariamente, repita-se o mesmo) as reproduções ideológicas.

Considerando esse panorama, não nos ocorre pensar em transformações realmente impactantes sem o apoio de uma intelectualidade engajada, que formule práticas teóricas sobre o social e sobre as possibilidades de sua reinvenção. É necessário que os intelectuais realmente preocupados com a viabilização de transformações sociais fundamentais estejam vinculados aos grupos de militantes que compartilham do mesmo anseio por imperiosas superações – como o fez, por exemplo, Foucault, descrito por Roudinesco (1994, p. 12) como um “militante da coisa intelectual”, que se esforçou em pensar a articulação entre a prática filosófica e os outros ti-

pos de práticas –, para que se construam, em escalas significativas, relevantes e imprescindíveis mudanças.

## Referências

- ALVES, Denisard Cnéio de Oliveira. Educação, desenvolvimento econômico e distribuição de renda: a experiência brasileira. In: PINHO, Diva Benevides; VASCONCELOS, Marco Antonio Sandoval de (Org.). *Manual de Economia*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.
- AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2001.
- COSTA, Marcos Sá. *Estereótipo e paráfrase, resistência e polissemia: charges sobre educação em uma perspectiva da análise do discurso*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.
- FEDATTO, Carolina. *Margens do sujeito no espaço urbano*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 21. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011[1970].
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1987[1975].
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993[1979].
- FREUD, Sigmund. O futuro de uma ilusão. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. Rio de Janeiro: Imago, 1996[1927].
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.
- KANT, Immanuel. *O que é esclarecimento?* Trad. Paulo Cesar Gil Ferreira. Rio de Janeiro: Viaverita, 2011.

MARIANI, Bethania. Sujeito e sentido: efeitos de linguagem. *Anais do XIII Encontro Nacional da ANPOLL*, Campinas, 2000.

MARIANI, Bethania. Colonização linguística: línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII). Campinas, SP: Pontes, 2004.

MARIANI, Bethania. Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito linguístico. *Cardernos de Letras da UFF – Dossiê: Preconceito linguístico e cânone literário*, n 36, p. 27-44, 2008.

MARIANI, Bethania. Quanto vale uma língua? O apagamento do político nas relações econômicas e linguísticas. *Revista Encontros de Vista*, 2. ed., 2008. Disponível em: [http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/quanto\\_vale\\_uma\\_lingua\\_o\\_apagamento\\_do\\_politico\\_nas\\_relacoes.pdf](http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/quanto_vale_uma_lingua_o_apagamento_do_politico_nas_relacoes.pdf). Acesso em: 16 de jan. 2016.

MARX, Karl. *O capital: crítica de economia política. Livro I: o processo de produção do capital*. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013[1867].

NOVY, Andreas. *A des-ordem da periferia*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ORLANDI, Eni. À flor da pele: indivíduo e sociedade. In: MARIANI, Bethania (Org.). *A escrita e os escritos: reflexões em Análise do Discurso e Psicanálise*. São Carlos: Claraluz, 2007.

ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANDI, Eni. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, da psicologia social. In: *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. Textos escolhidos por Eni Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2012[1966], p. 21-54. Publicado sob pseudônimo de HERBERT, Thomas.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi, et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2009[1975].

PÊCHEUX, Michel. Ideologia: aprisionamento ou campo paradoxal. In: ORLANDI, Eni (Org.). *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. Textos escolhidos por Eni Orlandi. 3 ed. Campinas: Pontes, 2012[1982].

ROUDINESCO, Elizabeth; et. al. *Foucault: leituras da história da loucura*. Tradução de Maria Ignes Duque Estrada. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

SILVA, Mariza Vieira. A escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, Eni (Org.). *Política Linguística no Brasil*. Campinas: Pontes Editores, 2007.

SMITH, Neil. Gentrificação, a fronteira e a reestruturação do Espaço urbano. Trad. Daniel de Mello Sanfelici. *GEOUSP Espaço e Tempo*, São Paulo, n. 21, p. 15-31, 2007.

[Recebido: 08 ago. 2016 — Aceito: 31 out. 2016]