

## O processo de (re)escrita de textos no espaço político-simbólico escolar: rasura, subjetividade, (neo)liberalismo

The process of text (re)writing within political-symbolical educational space: erasure, subjectivity, (neo)liberalism

Cármem L. H. Agustini\*  
Eduardo A. Rodrigues\*\*

---

**RESUMO:** Neste estudo, procuramos dar visibilidade ao fato de que a política financeira (neo)liberalista produz efeitos sobre o modo como a educação acontece no – seu funcionamento se inscreve em determinada conjuntura sócio-histórica relativa ao – espaço político-simbólico da escola formal, em especial, no âmbito do Ensino Médio e do Ensino da Produção de Textos em Língua Portuguesa. Por meio da análise discursiva de dois recortes, selecionados a partir de um *corpus* constituído de produções textuais que inscrevem a prática de (re)escrita, pudemos mostrar – ao mobilizarmos, sobretudo, as noções de discurso, estrutura e acontecimento – que o efeito de afrouxamento produzido pelo (neo)liberalismo sobre a relação sujeito-conhecimento se (re)produz, na escola e no ensino do processo de escrita, sobre a relação professor-aluno-conhecimento. Esse afrouxamento estabelece o espaço a partir do qual o investimento no sujeito do fazer e nas práticas de treinamento (capacitação, habilitação) se sobrepõe ao investimento no sujeito do saber e nas práticas de formação. Assim, as práticas didático-pedagógicas, no âmbito da sala de aula, voltadas à promoção da escrita, mostram-se inócuas, pois seus efeitos, ao contrário do esperado e desejado, fortalecem certa dissonância em relação ao processo de transformação social que a apre(e)nsão de uma prática de escrita por parte do aluno poderia produzir.

**ABSTRACT:** In this article, we aim at providing visibility to the fact that neoliberal policies produce effects upon how formal education comes about within political and symbolic space of regular Brazilian school, especially within both High School and the process of teaching written production in Portuguese; therefore, regarding how the functioning of formal education is inscribed in a determined socio-historical conjuncture. Through discursive analysis of two *corpus* cutouts, corresponding to written productions that inscribe the practice of text (re)writing, we were able to mobilize theoretical notions such as discourse, structure and event, in order to show that, in school as well as in the process of teaching writing, the effect of loosening produced by neoliberalism upon subject-knowledge relationship is (re)produced upon teacher-student-knowledge relationship. This loosening effect sets up the space from which the investment in the *subject of doing* and in training/qualification practices overrides the investment in the *subject of knowledge* and in formation practices. Thus, didactic-pedagogical practices, in the context of the classroom, aimed at promoting writing, show themselves to be innocuous. That happens because its effects, contrary to expectations and to what is desired, strengthen certain dissonance in relation to the process of social transformation that could be reached once students could seize their own practice of writing.

---

\* Doutora em Linguística pela Unicamp e docente no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia/UFU.

\*\* Doutor em Linguística pela Unicamp e docente no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí/UNIVAS.

---

|                        |              |                  |                                    |
|------------------------|--------------|------------------|------------------------------------|
| <b>PALAVRAS-CHAVE:</b> | (Re)escrita. | <b>KEYWORDS:</b> | (Re)writing. Subjectivity.         |
| Subjetividade.         | Rasura.      | Neoliberalismo.  | Erasure. Neoliberalism. Knowledge. |
| Conhecimento.          |              |                  |                                    |

---

*Educar não é capacitar, nem treinar, nem informar, mas dar condições para que, em seu modo de individuação, pelo Estado, o sujeito tenha a 'formação' (conhecimento/saber) necessária para poder constituir-se em uma posição sujeito que possa discernir, e reconhecer, os efeitos de sua prática na formação social de que faz parte. (ORLANDI, 2014)*

## 1. Introdução

Este artigo problematiza, do ponto de vista da Análise de Discurso (doravante, AD), delineada, sobretudo, a partir dos trabalhos de Michel Pêcheux, na França, e Eni Orlandi, no Brasil, efeitos da relação discursiva entre professor, aluno e conhecimento no processo de ensino de escrita em Língua Portuguesa a partir da produção textual. Para tanto, faz efeito em nossa análise as noções de discurso, estrutura e acontecimento, a partir da qual procuramos compreender e explicitar o jogo interlocutivo no processo de (re)escrita no âmbito do ensino de Língua Portuguesa (LP) escrita. Com base nisso, propomo-nos a analisar dois mo(vi)mentos de produção textual em espaço político-simbólico<sup>1</sup> escolar e a traçar considerações sobre esse ensino como função do que deveria ser um trabalho elaborador do aluno, uma vez inscrito, naquele espaço, na ordem do discurso, ou seja, na ordem dos processos de produção de relações e efeitos de sentido(s) entre (inter)locutores.

Em outro artigo, “Incidências do Discurso Neoliberal sobre a Educação (a Distância)”, Agustini e Rodrigues (2016) mostram como a política neoliberal – como evidência catalisadora no âmbito da formação discursiva do capitalismo – incide sobre a Educação de modo a significá-la enquanto “bem de consumo”. Esse processo alça a Educação à subserviência ao discurso da profissionalização e da tecnificação como condição para o sujeito social tornar-se cidadão/consumidor; são as regras da sociedade de mercado atuando sobre a Escola. Afinal,

---

<sup>1</sup> Espaço que integra o espaço político-simbólico social e que, a exemplo deste último, demanda ser significado, podendo, portanto, inscrever sujeitos em práticas significativas. Os sujeitos, inscritos em diversas práticas, ao significarem esse espaço se significam, numa relação indissociável com o político, compreendido discursivamente, como a divisão, a inexistência do(s) sentido(s), ou seja, com o fato de que o sentido sempre pode ser outro (PÊCHEUX, 1997).

como dizia Althusser (1974), a Escola é um aparelho ideológico de Estado, sujeita, portanto, à determinação de seus discursos e políticas. Neste artigo, por sua vez, intentamos mostrar como o discurso neoliberal, no espaço da sala de aula, imprime suas marcas na relação professor-saber-aluno (também) em função do modo como o ensino de escrita em LP vem sendo regularmente promovido a partir da produção textual.

É necessário dizermos, de início, que a política neoliberal sobre a Educação está rarefazendo a possibilidade de assunção do aluno à condição de sujeito de saber em prol de sua condição de sujeito do fazer (AGUSTINI; RODRIGUES, 2016). Trata-se de certa relação com o conhecimento voltada ao mercado e, por isso, à capacitação e à habilitação – ao treinamento – do aluno, para que ele possa exercer uma profissão, uma posição específica na distribuição e na disputa de/por poder que se realiza na conformação de classes econômicas socialmente desiguais e hierarquizadas<sup>2</sup>. Essa rarefação da relação do sujeito com o saber tem impingido ao ensino a formatação de treinamento, o que transforma e restringe o conhecimento ao estatuto de bem de consumo. Assim, o conhecimento torna-se algo tão descartável quanto compartimental: quando se atinge um propósito, outros conhecimentos precisam ser consumidos para a manutenção do propósito ou para alcançar novas etapas. Esse funcionamento também contribui para mascarar as condições de produção que possibilitariam a manutenção do sujeito em posições já estabelecidas, em detrimento de sua mobilidade ou, de forma ainda mais radical, em detrimento de possibilitar transformações estruturais que pudessem inscrever na história e na memória rearranjos na distribuição social de sujeitos, riquezas e poder.

O ENEM e os cursos de capacitação exemplificam bem a descartabilidade e a compartimentação do conhecimento. Para o ENEM, o candidato é treinado para redigir uma redação segundo um modelo pré-formatado. Vencida essa etapa, esse conhecimento, apresentado como sem relação alguma com outros, é dito descartável para dar lugar a outros, os quais também demandariam consumo. No caso dos cursos de capacitação, um dentista, por exemplo, utiliza técnicas que estão sempre sendo substituídas por outras, especialmente quando

---

<sup>2</sup> Vale ressaltarmos que o funcionamento que aqui descrevemos é imanente à divisão social do trabalho, tal como explicitada por Marx (*cf. O Capital*), enquanto processo que produz a especialização de atividades prescritas pelos diferentes modos de produção que dão sustentação ao desenvolvimento almejado/experimentado em todas as sociedades ditas complexas. No âmbito do neoliberalismo, essa especialização, sobretudo em seu caráter técnico, se acirra, o que determina a precarização, a intensificação e a flexibilização do trabalho; acirra-se inclusive sobre o modo como afeta decisivamente a organização/divisão da produção e do acesso ao conhecimento (a este respeito, conferir POCHMANN (s/d, *on-line*), CASTELLS (1992), MORAES (2001), HIRATA (2009); CASTILLO; FREDERICO (2010)).

estas últimas são consideradas mais lucrativas pelo mercado<sup>3</sup>; dessa maneira, para manter-se competitivo no mercado de trabalho, impõe-se ao trabalhador/profissional a evidência de que ele nunca encontra-se “plenamente” capacitado.

Essa compartimentação produz um jogo contraditório. Isso porque o treinamento é oferecido em blocos, colocando o profissional na condição de sempre “devedor” relativamente à determinada etapa e/ou bloco, como forma de suprir demandas do mercado, que opera de modo a retroalimentar-se em função de sua avidez de produção, consumo e rendimentos. Nesse jogo, os bens consumíveis já trazem inerentemente uma obsolescência programada, o que lhes coloca enquanto horizonte a necessária substituição. Nesse sentido, o conhecimento restringe-se à condição de técnica.

O conhecimento está inscrito nessa lógica de funcionamento do mercado. Segundo essa lógica, ao conhecimento é atribuído o sentido, como dissemos, de mercadoria, tal como ocorre com os artefatos tecnológicos da contemporaneidade, como o computador (portátil) e o celular<sup>4</sup>. Este é o imaginário regular historicizado na memória discursiva ideologicamente administrada pela lógica do Mercado, que constitui e recorta a memória discursiva que significa o Mercado em seu funcionamento e no modo como incide, enquanto evidência, sobre os processos sócio-históricos, inclusive o de constituição-funcionamento do Estado e de seus aparelhos ideológicos, como a Escola.

Nesse cenário, o conhecimento não é apre(e)ndido; ele é armazenável, acessível na forma de informações e não na forma de saber. Isto muda a relação dos (inter)locutores no espaço de sala de aula; o modo de estar em sala de aula é outro e a figura enunciativa do professor sai do lugar de suposto saber, o que afrouxa o laço entre professor e aluno, e destes com o conhecimento (*cf.* BORGES, 2016). Se o conhecimento é acessível na forma de informação, o aluno pode adquiri-lo de outro modo e em outros lugares e condições.

Esse imaginário de que o conhecimento corresponderia a “informações acessíveis” reforça o avanço da EaD, inclusive no Brasil, enquanto modelo possível/viável – seguramente,

---

<sup>3</sup> Sabidamente, a necessidade de substituição de técnicas e tecnologias (mercadorias) inscreve-se, sobretudo na atualidade pós-revolução industrial, na lógica neoliberal de mercado globalizado, segundo a qual torna-se prática comum o trânsito e o intercâmbio de mercadorias pelas nações do globo. Por este mecanismo, mercadorias consideradas obsoletas e/ou pouco lucrativas em um dado mercado são aí descartadas, sendo, em seguida, destinadas, na maior parte das vezes, a mercados consumidores considerados menos desenvolvidos econômica, técnica e tecnologicamente.

<sup>4</sup> Esse funcionamento é consoante ao modo de funcionamento do neoliberalismo capitalista (ou capitalismo contemporâneo) cuja principal força motriz, segundo Deák (2001), “continua sendo o mesmo processo que o trouxe à luz, através da transição do feudalismo para o capitalismo, a saber, a generalização da forma-mercadoria”.

mais lucrativo e menos dispendioso – para que o Serviço da Educação continue sendo ofertado, sobretudo face ao cenário da globalização e da internacionalização dos diferentes processos de produção de bens, conhecimentos, ciências, sentidos etc. Assim, são impostas diretrizes mundiais – como aquelas que “organismos” como a ONU (Organização das Nações Unidas) se encarrega de difundir – que devem ser seguidas na promoção da Educação, a partir de modelos e objetivos específicos.

Essa situação não vem de hoje; ao contrário, suas raízes remontam, no Brasil, ao período de ditadura militar, tendo sido estabelecidas por meio de mecanismos como os MEC-USAID, que designam uma<sup>5</sup>

série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional.

Com isso, o que vemos hoje é o acirramento dos efeitos da política neoliberal na Educação Brasileira. A Escola voltou-se para a capacitação ao trabalho, como modo de tentar manter a economia aquecida, e o conhecimento passou a significar um modo de adquirir técnicas para manter-se no mercado de trabalho. Poderíamos, então, questionar em que medida o discurso neoliberal pode afetar o ensino de escrita em Língua Portuguesa (doravante, LP) a partir da produção textual. Para mostrarmos alguns aspectos de tal determinação, analisamos o processo de (re)escrita de duas produções textuais de alunos da Educação Básica, em particular do ensino médio. Esses textos não foram produzidos na mesma escola e eles são emblemáticos do que acontece no processo de ensino de escrita da LP em muitas outras escolas brasileiras.

---

<sup>5</sup> Verbete elaborado por Lalo Watanabe Minto para o Projeto “Navegando na história da educação brasileira”, da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Disponível em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_mec-usaid%20.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm). Acesso em fev. 2016.

As produções textuais dos dois alunos foram realizadas em espaços político-simbólicos escolares de dois estados da federação, Minas Gerais e Goiás<sup>6</sup>: uma escola federal e outra estadual. A seleção das escolas resulta de um trabalho imaginário de que poderia haver alguma diferença no *modus operandi* do ensino que fosse efeito da política da Escola<sup>7</sup>, já que a escola federal primária pela formação e pelo acompanhamento (controle) do trabalho dos professores em função de uma pretensa regularidade no saber-fazer da sala de aula e nos conhecimentos ali ensinados. A estadual, por sua vez, é, recorrentemente, vista como lugar em que o professor gozaria de certa “liberdade” para lidar, “à sua maneira”, com o jogo da aula e com os conhecimentos que *devem/podem ser* ali ensinados.

Na análise, utilizamos a tipologia de rasuras da Crítica Genética<sup>8</sup> em função de podermos, com essa tipologia, identificarmos certos mo(vi)mentos do aluno no texto: hesitações, rasuras, mudanças, inclusões, substituições etc. No entanto, buscamos compreender, a partir da AD, como a relação entre professor-saber-aluno produz efeitos sobre a produção textual requerida como demanda de um processo de (re)escrita. Com esse objetivo, perguntamo-nos: como o trabalho elaborado do texto pode afetar e ser afetado na e pela relação professor-saber-aluno? Como pensar o estabelecimento de limite(s) para a interferência do professor? Como pensar o lugar do professor no processo de (re)escrita? Essas são questões que pretendemos abordar em função da incidência do discurso neoliberal na Educação, uma vez que estamos compreendendo os processos que constituem o espaço político-simbólico escolar,

---

<sup>6</sup> Embora, inicialmente, a seleção dos Estados tenha sido aleatória, ela mostra que a questão não se restringe a um Estado específico. Mostra também que essa situação ocorre em Minas Gerais, um Estado da região Sudeste, considerada a mais rica do Brasil e, também, em Goiás. Ademais, os textos analisados não resultam de escolas de periferia, mas de regiões centrais de cidades de médio porte, consideradas importantes, uma para o setor atacadista e outra para o setor agropecuarista. Portanto, não se trata propriamente de uma questão localizada ou específica dos cinturões periféricos das cidades.

<sup>7</sup> Esse imaginário se configura a partir do fato de que, na escola federal, o corpo docente seria, em sua maioria, constituído por professores graduados mestres e/ou doutores, além de possuir coordenação pedagógica e de que o planejamento seria respeitado. Já na escola estadual, imaginariamente, isso não seria uma prerrogativa.

<sup>8</sup> Segundo a Crítica Genética, a rasura responde a funções diversas. Di Biasi (2010, p. 71) define a rasura como “um traçado operatório que marca a decisão de anular um segmento previamente escrito para substituí-lo por outro (rasura de substituição) ou para eliminar sem substituir (rasura de supressão)”. Além dessas rasuras, esse autor registra mais três tipos de rasuras: a rasura de deslocamento ou de transferência, a rasura de suspensão e a rasura de utilização. A rasura de deslocamento ou transferência refere-se à arrumação ou permutação pontuais de palavras ou sintagmas. Ela pode constituir instrumento de alterações na estrutura do texto. A rasura de suspensão refere-se a uma marca indicativa em alguma parte do texto cuja função seria a de sinalizar ao *scriptor* que há intenção de supressão, substituição ou transferência, mas que essa ação foi adiada para uma decisão *a posteriori*. Já a rasura de utilização é um risco cuja função não é suprimir, mas desativar um segmento; ela serve para indicar ao *scriptor* que um segmento já foi utilizado no texto.

como o ensino e a aprendizagem, como processos decorrentes de modos possíveis de funcionamento da linguagem.

Apoiados na AD, dessa maneira, compreendemos a escrita, como operação realizada pelo aluno, como sendo sempre a escrita de um sujeito, um dos processos pelos quais este sujeito se desdobra em posições de compromisso – provisórias ou não – com certas evidências ideologicamente produzidas. Por isso, para que haja escrita é necessário que o sujeito já esteja identificado a sentidos possíveis, de modo que estes já façam efeito enquanto aquilo que significa (n)este sujeito. Se o sujeito não se identifica com o tema, de modo que este lhe faça algum sentido – o que pode indiciar alguma identificação do sujeito com alguma(s) formação(ões) discursiva(s) –, corre-se o risco de o texto “patinar” de modo a comprometer a emergência de uma função-autor que ali pudesse operar ou de inibir/emperrar o próprio processo da escrita.

Nessa situação, faz-se necessário que o sujeito tenha algo a dizer para que os sentidos ressoem – *façam efeito, signifiquem* – no e para o sujeito. Para que o aluno tenha algo a dizer, ele precisa estar no lugar de sujeito de linguagem e precisa que o professor coloque-se como seu interlocutor, estando ambos, dessa maneira, sujeitos à relação político-simbólica que (lhes) impõe a não transparência da materialidade simbólica e a inexatidão/divisão/historicidade/política do sentido. Acreditamos que, uma vez que professores, alunos, Escola e conhecimento sejam expostos a esse funcionamento, por meio de práticas didático-pedagógicas que lhe sejam tributárias, o processo de (re)escrita poderá significar (para) o aluno, podendo, igualmente, trazer-lhe condições de lidar melhor com uma escrita que lhe seja própria, o que, a nosso ver, só ocorreria, se sua escrita funcionar enquanto processo de significação que transforma seu gesto de interpretação sobre si mesmo e sobre seu entorno.

## 2. A Educação Brasileira sob um olhar discursivo

A Análise de Discurso pode nos ajudar a compreender melhor o cenário nacional da Educação colocando-nos na direção de compreender como os discursos significam as políticas públicas que determinam como esse cenário deve/pode se configurar. A epígrafe de nosso artigo mostra bem essa possibilidade de compreensão do cenário nacional da Educação. Quando Orlandi (2014, p. 167) assevera que “educar não é capacitar, nem treinar, nem informar”, expõe dizeres significados por discursos que circulam socialmente sustentando exatamente estes

sentidos para a palavra “educar” – *capacitar/treinar/informar* –, haja vista a quantidade de propagandas que relacionam cursos (técnicos e/ou superiores) à profissionalização. Assim, há aqueles que, identificados a esses discursos, sustentam que educar reduzir-se-ia a capacitar, a treinar e/ou a informar o aluno. Esses sentidos estão em relação de dominância nas políticas públicas educacionais atuais, que privilegiam a quantificação e a quantidade em detrimento de formação e do saber/conhecimento.

Não é à toa que escutamos, de modo recorrente, dos políticos do executivo nacional, enunciados que colocam educação, profissionalização e tecnificação como termos de um mesmo processo; inclusive, assumindo (eventual) relação sinonímica entre eles. Tanto é assim que a *Pátria Educadora*, conforme enunciado-lema do Governo Dilma Rousseff, produz o efeito de acirrar o investimento em EaD (como forma de dar acessibilidade à capacitação e ao emprego), em Institutos Federais Tecnológicos, previstos nos PACs<sup>9</sup> e em programas como o Pronatec<sup>10</sup>, como instâncias de capacitação, habilitação e treinamento de mão de obra qualificada para atender as necessidades de mercado. Nessa conjuntura, educa-se tão-somente para garantir ao aluno um posto no mercado de trabalho, logo, para que ele possa desempenhar, ao mesmo tempo, certa função no Mercado enquanto consumidor.

Além disso, o slogan – *Brasil, Pátria Educadora* – produz a ilusão (efeito) de que o governo brasileiro estaria, de fato, comprometido com a educação, não medindo esforços para destinar todo investimento necessário à sua promoção. Desse modo, o país é exposto na vitrine da globalização como se fosse um exemplar, um modelo a ser seguido, no oferecimento da educação, que é normalmente situada, no âmbito de políticas públicas, enquanto direito humano básico universal<sup>11</sup>.

Se tomamos, por exemplo, “Brasil, a pátria educadora” como paráfrase possível do referido slogan, estabilizam-se aí efeitos de que a vocação para a educação seria natural ao país,

---

<sup>9</sup> Os PACs (Programas de Aceleração do Crescimento) foram criados pelos governos petistas como parte da política econômica para promover investimentos nacionais e internacionais, sobretudo, em infraestrutura nas diversas áreas: saneamento básico, construção civil, educação etc., na expectativa de projetar e/ou alavancar a base necessária para o crescimento (econômico) do país. Na atualidade, esses programas estão estagnados devido à crise político-econômica (e à corrupção) enfrentada(s) pelo país e pelo mundo globalizado. Para conhecer mais sobre os PACs, recomendamos acessar <http://www.pac.gov.br/>. Acessado em fev. de 2016.

<sup>10</sup> Para conhecer mais sobre o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 12.513/2011, com o objetivo de “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país”, acesse <http://portal.mec.gov.br/pronatec>. Acessado em fev. de 2016.

<sup>11</sup> Na Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO/ONU, 1948), historiciza-se o direito à “instrução” (cf. art. 26), em consonância com o direito à “propriedade” (cf. art. 17) e ao “trabalho” e “remuneração” (cf. art. 23), e ao “reconhecimento como pessoa perante a lei” (cf. art. 6).



como se aqui a educação fosse, desde sempre-já, uma preocupação constante e prioritária. Ao mesmo tempo, a inserção do artigo definido “a” suscita, enquanto efeito, o expurgo dos demais países do grupo daqueles que vivenciariam tal prioridade e/ou investimentos em educação. Assim, o slogan governamental pode funcionar como uma resposta às críticas imputadas aos programas de assistência social pelos quais é reconhecido. Além de poder funcionar como uma possível resposta às exigências de instituições internacionais que demandam ao país melhorias em seus índices de desenvolvimento econômico, social e humano<sup>12</sup>, a fim de catalogá-lo no *ranking* de países seguros para investimento interno.

Tomar ciência de tais questões implica reconhecer que estaria subjacente a essas políticas públicas educacionais que *a lei do mercado é a do permanente aquecimento*, isto é, a produção e o consumo em contínuo movimento circular expansivo visando à obtenção e à destinação de rendimentos às frações mais superiores das classes economicamente hegemônicas (AZEVEDO, 2004). Essa constatação, a nosso ver, destaca-se como a pedra angular de sustentação da formação discursiva neoliberal capitalista em forte relação de dominância no cenário global, de modo que fica em evidência o direito e a facilidade de acesso a bens, propriedades e capital; assim como o estímulo ao consumismo, ao imediatismo e ao utilitarismo.

Essa formação discursiva afeta, sobremaneira, o modo como a sociedade significa suas demandas e os processos de produção de técnicas, ciência, tecnologia, conhecimento e das evidências de sentido que a sustentam tal como ela se torna visível/legível aos sujeitos sociais. Essas demandas e processos de produção devem, por conseguinte, respeitar e, principalmente, responder a práticas que visam, em última instância, transformar tudo, inclusive a educação, em bem de consumo, em mercadoria. No espaço político-simbólico da sala de aula da Educação

---

<sup>12</sup> IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), IDHAD (Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado à Desigualdade), IDS (Índice de Desenvolvimento Social), D<sub>EM</sub> (Defasagem Escolar Média), Taxas de Escolarização (de Incorporação ao Sistema, de Evasão, de Analfabetismo etc.), PIB (Produto Interno Bruto), IOCDE (Índices da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, Brasil), entre outros. Todos esses índices, uma vez consolidados, aferem, segundo metodologias específicas, o nível de oferta de serviços públicos na área social, por isso, determinantes no funcionamento de setores econômico-financeiros e de investimentos. Baseamo-nos, aqui, em como esses índices são descritos nos seguintes documentos: “Indicadores de Desenvolvimento Brasileiro 2001-2012” (Governo Brasileiro, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, *on-line*, <http://www.planejamento.gov.br/servicos/central-de-conteudos/publicacoes/idb-portugues.pdf>), “Indicador de Desenvolvimento Econômico e Social (IDES) dos Estados Brasileiros” (FGV Projetos, *on-line*, 2009, [http://fgvprojetos.fgv.br/sites/fgvprojetos.fgv.br/files/estudo\\_5.pdf](http://fgvprojetos.fgv.br/sites/fgvprojetos.fgv.br/files/estudo_5.pdf)), “Entendendo os principais indicadores sociais e econômicos” (Governo do Estado do Ceará, Secretaria do Planejamento e Gestão, *on-line*, 2010, [http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/ENTENDENDO\\_OS\\_PRINCIPAIS\\_INDICADORES\\_SOCIAIS\\_E\\_EC ONOMICOS.pdf](http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/ENTENDENDO_OS_PRINCIPAIS_INDICADORES_SOCIAIS_E_EC ONOMICOS.pdf)), e no Portal INEP (<http://portal.inep.gov.br/>). Documentos acessados em fev. 2016.

Básica, isso se materializa nos gestos de interpretação que professores e alunos endereçam ao objeto de saber. Esses gestos de interpretação aparecem sob a forma de procedimentos didático-pedagógicos (técnicas mobilizadas para ler, escrever, raciocinar, aferir, avaliar etc.), sob a forma do afrouxamento do laço entre professor-saber-aluno, havendo, dessa maneira, pouco ou nenhum espaço para a transformação desse cenário/espço ou para a invenção de outros cenários/espços possíveis.

Esse estado é (d)enunciado pela evasão, repetência, ausência de sentido, fuga, assistencialismo etc. Esses fatores constituem, comumente, o tão propalado “fracasso escolar”. De nossa perspectiva, esses fatores podem constituir formas de resistência aos efeitos da incidência do discurso neoliberal sobre a educação, uma vez que tais efeitos afetam, por rarefação, o processo de identificação dos sujeitos sociais com o modo como a educação passa a ser significada e, assim, com o modo como ela acontece, se historiciza, nas diversas instâncias de seu funcionamento. O processo que percebemos aí diz respeito a certo mo(vi)mento de migração de sentidos que desloca o sentido de Educação enquanto processo de formação de um sujeito pensante que pode transformar-(se) para sentidos de Educação enquanto treinamento de um sujeito que deve conformar-(se) (com) seu lugar social (GUHUR; SILVA, 2009). Portanto, em face dessa conformação do espaço político-simbólico da sala de aula, professores e alunos podem não reconhecer ali sentidos que os capturem, dando abertura para outros modos de estar nesse espaço e de buscar o saber por outros meios.

O espaço político-simbólico em que se inscreve a Educação Superior não está isento dos efeitos da política neoliberal sobre a educação. Ali, além das formas já aludidas, a intervenção do neoliberalismo, que se configura também via gestos de interpretação, dá-se sob a forma como o fomento às pesquisas é distribuído (por ordem de prioridade atribuída às diferentes áreas, por exemplo); como o tempo de formação e titulação torna-se cada vez mais reduzido; como as graduações são submetidas a forte processo de tecnificação, internacionalização e homogeneização; sob a forma, ainda, entre outras, de como são instaladas a internacionalização subserviente da produção do conhecimento e a rarefação do sujeito do saber em prol de um sujeito do fazer.

Em consonância ao exposto, torna-se muito presente e evidente a formulação de que *o mercado é a finalidade da educação*. Em decorrência, o trabalho que se realiza na Educação Brasileira, inclusive em muitos cursos superiores, não é o de formação, mas visa ao direcionamento dos sujeitos sociais à posição de mão-de-obra, ou seja, aquele que faz e que

sabe fazer, como uma forma de tentar manter aquecida a economia. Nessa perspectiva, uma discursividade muito presente é aquela que se articula na relação lógica atualizada pelo enunciado “a prática é fundamental para que o aluno possa ganhar/inserir-se (n)o mercado de trabalho” (IRELAND, 2009). Daí a promulgação de leis voltadas para o aumento das disciplinas práticas e pedagógicas nos cursos de licenciatura da Educação Superior em detrimento das disciplinas teóricas (insinuadas como dispensáveis), associado à propagação de discursos que apregoam a ideia de que o conhecimento não é tão necessário, enquanto as técnicas de fazer o seriam (ABRUCIO; SEGGATO, 2014, e ABRUCIO, 2010).

### **3. Entraves da Educação Brasileira: da inscrição ao (neo)liberalismo à (im)possibilidade de outra(s) saída(s)**

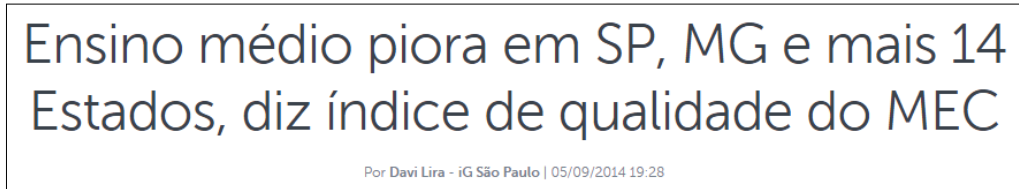
Embora na análise mobilizemos a tipologia de rasuras proposta pela Crítica Genética, nosso aporte teórico-metodológico é o da Análise de Discurso proposta por Michel Pêcheux (1997, 1995) na França e na Análise de Discurso brasileira liderada por Eni Orlandi (2014, 2012). Não trabalhamos todos os mo(vi)mentos de rasura presentes nos textos selecionados que foram produzidos por alunos da Educação Básica em nível Médio. Dados nossos objetivos, restringimo-nos àqueles que têm implicação com o processo de treinamento (im)posto à sala de aula.

Essas rasuras podem significar inserção ou exclusão de partes do texto, deslocamento ou substituição de trechos. Nossa questão é compreender como esses mo(vi)mentos de rasura relacionam-se ao discurso neoliberal que impera sobre as políticas públicas de Educação, estando, por isso, inscritas na sala de aula. Assim, julgamos possível explicitar e compreender aspectos do tão propalado efeito de transformação do ensino escolar. Essa “transformação” não implica necessariamente melhoria nas condições de ensino ou nas formas de seu acontecimento. Ao contrário, são recorrentes nas mídias informativas notícias sobre problemas enfrentados no e pelo sistema escolar brasileiro e sobre o seu fracasso, o que expõe as contradições de seu funcionamento e sinaliza a necessidade de alterações que pudessem colocar o funcionamento do sistema em outra(s) direção(ões).

Normalmente, sobretudo quando noticiado pelas mídias informativas, o fracasso do sistema educacional brasileiro é corroborado por índices, como os já citados, que (d)enunciam o elevado grau de ineficiência da Escola no cumprimento de sua função/papel social, apesar de não cessar, por parte do Estado, a elaboração e implementação de políticas com objetivo de

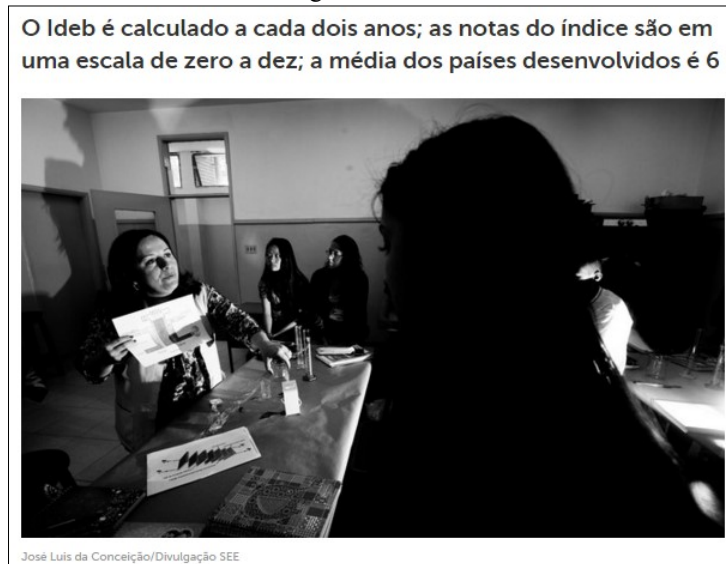
promover mudanças nesse cenário, especialmente, no âmbito da rede pública de educação. Manchetes, como a que reproduzimos a seguir<sup>13</sup>, publicada no Portal IG em setembro de 2014, sempre foram e ainda são recorrentes.

Figura 1 – Manchete.



O índice a que a manchete e a matéria, no Portal, se referem é o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) 2013, calculado bianualmente por meio de metodologia própria e estabelecida pela equipe técnica do Ministério da Educação (MEC/Brasil). A matéria publicada no referido Portal, na internet, é integrada pela fotografia reproduzida abaixo (Figura 2), acompanhada de uma legenda que traz a informação de que o índice é escalonado de zero a dez, sendo a média acusada por países considerados desenvolvidos de 6.

Figura 2 – Ideb.



<sup>13</sup> Disponível em <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-09-05/ensino-medio-piora-em-sp-mg-e-mais-14-estados-diz-indice-de-qualidade-do-mec.html>. Acessado em fev. de 2016.

Naquela ocasião em 2013/2014, o índice acusava piora do Ensino Médio da rede pública em 16 dos 27 Estados da Federação Brasileira, incluindo 2 de seus Estados considerados, historicamente, mais ricos, desenvolvidos e populosos, São Paulo e Minas Gerais. A fotografia, por sua vez, em contraste preto e branco, metaforiza, pela ausência de cores, por um lado, a condição precária da Educação no nível Médio, em particular, e da Educação Brasileira, de forma mais geral<sup>14</sup>; e, por outro lado, a ausência tanto de perspectiva de melhoria quanto de disposição para lutar contra a estabilização de tal quadro. Em 2013, o Estado que acusava o melhor resultado no Ideb foi o de Goiás, atingindo apenas 3,8 na escala.

Independentemente de os índices se movimentarem para cima ou para baixo, as frequentes “mudanças” (im)postas pelas políticas públicas não têm conseguido promover o ensino de modo que ele aconteça efetivamente. Um dos funcionamentos que, fortemente, contribui para o não acontecimento do ensino é o deslocamento da função da Escola, que tem se limitado, cada vez mais, ao oferecimento apenas de treinamento. Dessa maneira, podemos dizer que o que se apresenta no âmbito da escola como “mudanças” não muda o sistema educacional; ele continua determinado pelas políticas (neo)liberais. Daí o efeito de que essas “mudanças” não contribuem para que a escola entregue à sociedade o produto dela esperado, o ensino (LUCKESI, 2006; SANDER, 2008; MONTEIRO, 2015).

Nessa conjuntura, ao redirecionar sua responsabilidade sobre a oferta apenas de treinamento, em detrimento de uma formação mais ampla comprometida com a especificidade e singularidade dos processos de subjetivação em fase decisiva de constituição em período escolar, a escola e a sua gestão por parte do Estado acirram um quadro sistêmico que pode ser apontado como aquele que sustenta o propalado fracasso brasileiro com a educação. Esse quadro sistêmico é constituído por fatores que (d)enunciam que “o Brasil, pátria educadora” não prioriza um trabalho que tome a educação em seu papel central na possibilidade de constituição e/ou de transformação social. Entre esses fatores, arrolamos, por exemplo, recursos e investimentos insuficientes; infraestrutura predominantemente inexistente, inadequada ou obsoleta; corpo docente mal remunerado, sem formação adequada; inexistência de objetivos e programas ajustados a metas que não coincidam exclusivamente com as metas do Mercado etc.

---

<sup>14</sup> Os níveis de formação escolar estabelecidos pelo Sistema Educacional Brasileiro dividem o programa de formação em estágios distribuídos sob diferentes instâncias de responsabilidade. Sob responsabilidade dos municípios está o acesso a creches, pré-escola e ensino fundamental. Os Estados priorizam o Ensino Médio e auxiliam os municípios a oferecerem o Fundamental. A esfera Federal responsabiliza-se por gerir o sistema assim organizado, assumindo a oferta do Ensino Superior. A precariedade e o fracasso, por um lado, e a deficiência na gestão do sistema, por outro, ignoram essa divisão formal e reverberam em todo o sistema.

De nossa perspectiva, as mudanças sociais não são naturais; elas são fruto da falha no processo ideológico de constituição dos sujeitos; nessa falha “o sujeito pode irromper com seus outros sentidos e com eles ecoar na história, fazendo sentido do sem sentido” (ORLANDI, 2014, p.165-166). Essa é a condição para a mudança, para que os sujeitos e os sentidos possam se tornar outros. A esse processo, Orlandi (2014, p. 166) designa de “resistência”.

Ainda segundo Orlandi (2014), podemos afirmar que a irrupção de reconfigurações de processos de identificação determinadas pelo modo como os sujeitos passam a se ligar (se relacionar) a outros sentidos dá-se pelo trabalho e pela necessidade histórica da resistência, o que provoca, na falha da ideologia, isto é, falha no processo ideológico que instaura a evidência do sujeito individua(liza)o, comprometido com a evidência de UM seu lugar-função social, provoca falha da língua em seu funcionamento significativo, ou seja, em sua inscrição na história, impondo outro (sentido) possível que se produz no âmbito do processo de interpelação-identificação-significação (PÊCHEUX, 1997, 1995). Composto ainda as condições para que a resistência se produza dessa maneira, o Estado também se constitui em falha, conforme a autora (ORLANDI, 2014, 2010), deixando de cumprir seu papel estruturante na articulação entre o simbólico e o político, ou seja, no processo de estabilização da imagem que pode/deve ser reconhecida por todo cidadão/indivíduo como a da realidade social e de seu modo já-dado de funcionamento.

Assim, ao falhar dessa maneira em seu funcionamento, o Estado pode dar lugar à emergência de sujeitos que se constituiriam “na falha” da relação de dominância – hegemonia<sup>15</sup> – ideológica. A despeito dessa possibilidade, a maioria dos alunos permanecerão inertes às determinações ideológicas do Estado e do que ele impõe sobre a Educação e o que ele põe como Educação. Isto porque, do modo como compreendemos, a falha do Estado responde, concomitantemente, à determinação hegemônica do poder financeiro (DUMÉNIL; LEVY, 2011, 2007) significada por inscrição à formação discursiva do capitalismo contemporâneo (mobilizamos a designação neoliberalismo)<sup>16</sup>. Uma das imagens aí produzidas, enquanto efeito

---

<sup>15</sup> A partir da análise de Duménil e Levy (2011, 2007) sobre a conjuntura-dinâmica do neoliberalismo (capitalismo/imperialismo contemporâneo), uma de suas facetas constitutivas é a da hegemonia financeira exercida pelas frações mais superiores e poderosas das classes dominantes; estas que detêm e controlam a maior parte das riquezas produzidas – e em produção – existentes. O neoliberalismo é, nessa perspectiva, o modelo de produção destinado a manter/restabelecer esta hegemonia-desigualdade.

<sup>16</sup> A lógica da produção-consumo de mercadorias é posta como único modelo-meio através do qual seria possível manter/alavancar/proteger, permanentemente, os rendimentos das frações mais superiores das classes dominantes, com destaque, para aquelas que imperam no e a partir do Mercado-Estado norte-americano. A este respeito, pode-se consultar Duménil e Levy (*op. cit.*).

do que pode/deve ser dito a partir da filiação de posições discursivas a essa formação discursiva dominante na conjuntura da globalização contemporânea, é a de Estado (restrito) que cede protagonismo ao Mercado como força articuladora dominante entre o simbólico e o político, construindo a evidência da mercadoria enquanto fim último da existência de – e das relações entre – sujeitos.

Nessa direção, Harvey (2007) esclarece que o neoliberalismo promove “maximização das liberdades empresariais dentro de um quadro institucional caracterizado por direitos de propriedade privada, liberdade individual, mercados livres e livre comércio”, em que o papel do Estado seria o de “criar e preservar um quadro institucional apropriado a tais práticas”. Esse quadro institucional subserviente à prática de liberdade de mercado, com vistas à manutenção do enriquecimento e poder das classes hegemônicas, engloba e determina como deve/pode funcionar o aparelho ideológico Escola na máquina do Estado, como dissemos, supervalorizando a política do treinamento em detrimento da política de formação, o sujeito do fazer em detrimento do sujeito do saber.

Por essa razão, a falha do Estado fortalece, por um lado, os canais pelos quais materializam-se socialmente os efeitos da política financeira neoliberal; e, por outro, acirra o afrouxamento do laço que ligaria os sujeitos sociais ao processo de produção de conhecimento/saberes. E sustenta, dessa maneira, certo funcionamento da Escola segundo o qual se torna possível encontrarmos alunos que, face ao mo(vi)mento de treinamento escolar, reconhecem-se avessos às relações ali (im)postas; assim como também alunos que, do treinamento, não conseguem levar nada que se reverta em benefício próprio, permanecendo à margem, como analfabetos do conhecimento: *sabem escrever, mas não escrevem; sabem ler, mas não leem*.

Esse cenário se dá porque ler e escrever, enquanto objetivos fundamentais da educação formal, não poderiam ser equiparados a processos que demandariam mera aplicação/emprego de técnicas, procedimentos e/ou termos linguísticos, uma vez ensinados e aprendidos no espaço político-simbólico da escola formal. A leitura e a escrita implicam também certo enganchamento subjetivo relativo a certo trâmite significativo específico: leitura e escrita, nessa perspectiva, são processos fundamentais a e fundadores de práticas e gestos de interpretação que endereçam não apenas o próprio sujeito, mas também a realidade que se lhe apresenta como semanticamente (aberta ao) possível.

### 3.1. A (re)escrita no espaço escolar e sua determinação ao discurso neoliberal do treinamento

Borges (2016) traz um fato que acontece frequentemente em diferentes escolas de Educação Básica do país: a professora Beatriz<sup>17</sup> leva para seus alunos o que ela nomeia “bíblia”. Trata-se, com efeito, de uma apostila sobre coesão e coerência. Nessa apostila, há uma lista de conjunções, classificadas segundo a finalidade textual que expressariam: opor argumentos, marcar a conclusão, garantir o fluxo do raciocínio etc. Quantas Beatrizes não usam esse mesmo tipo de recurso na tentativa de levar os alunos a escreverem (“melhor”?). Não se trata aqui de valorar o uso de tais listas, mas de mostrar que o simples fato de dotar o aluno de uma lista é um gesto insuficiente para alcançar o propósito almejado; tampouco implica que o aluno saberá utilizá-la com adequação na produção dos próprios textos.

No texto, a seguir, isso acontece. O aluno lembra-se de que a professora lhe informou que o último parágrafo do texto deve conter um marcador conclusivo e ele o acrescenta no texto, por meio de uma rasura de inserção (acrescenta a expressão “em suma”, presente na referida lista, no último parágrafo do texto por ele produzido). No entanto, ao cotejarmos o último parágrafo com aqueles que o antecedem, concluímos que o parágrafo que se inicia com a expressão “em suma”, então inserida, não funciona como conclusão ao texto apresentado.

Assim, o treinamento que ocorre na escola, visando à inscrição do aluno no processo e nos procedimentos pertinentes à prática da produção escrita, não lhe dá conhecimento suficiente/adequado para compreender que a mera inserção de um marcador conclusivo não faz de seu último parágrafo uma conclusão ao texto que o precede. Ou seja, o último parágrafo não ratifica seu ponto de vista sobre a questão trabalhada por meio do/no texto produzido, de modo a evidenciar que ele estaria concluindo algo sobre o tema, tal como ele o teria desenvolvido.

#### Texto do aluno Lucas

Ao longo do tempo, o homem vem buscando ~~cada vez mais~~ formas de facilitar sua vida. por isso no mundo atual existem tecnologias muito desenvolvida. Todas as areas de produção se desenvolveram e hoje a facilidade e a praticidade de tudo é muito maior. Uma area que se desenvolveu muito foi a genetica, cientistas ja podem criar vidas e até modifica-las. Junto com toda essa tecnologia vem uma série de questionamentos ~~e que~~ todos se perguntam: até onde ode chegar toda essa tecnologia? quais são os limites ~~de criação?~~ ?

A tecnologia genética é o tipo de tecnologia mais discutida, a população divide opiniões a respeito da clonagem e da modificação ~~genética~~ de genes. para a maioria ~~essa~~ as mudanças ~~nos genes~~ genética ferem as normas éticas da ~~pop~~ sociedade a clonagem também sofre repre<sup>n</sup>ssão ~~po~~ pois ~~ning~~ o individuo criado ~~talvez~~ poderia não ~~fosse~~ <sup>ser</sup> aceito pela sociedade. ~~A discussão é polêmica e parece~~ <sup>era</sup> dura muito tempo. Além do desenvolvimento

<sup>17</sup> Os nomes de professores e alunos referidos neste artigo são fictícios.



da ciência na genética, existe outras áreas muito desenvolvidas e que utilizam a tecnologia está presente em tudo o que conhecemos.

As grandes potências econômicas disputam qual delas podem produzir mais tecnologia, os países Desenvolvidos investem muito em todas as áreas de tecnologia e acreditam que quanto mais se produz maior é a condição de potência mundial. As empresas produzem materiais com capacidades cada vez maiores, sem se importar com as consequências e com os impactos ambientais. O desenvolvimento cresce muito, mas o planeta é quem paga por isso.

Em suma, O desenvolvimento é importante e é um processo natural, pois o ser humano procura sempre evoluir. mas o grande problema é as ~~pessoas~~ <sup>empresas se</sup> esquecerem da ética e procurar o desenvolvimento a qualquer custo. A solução ~~para os países~~ é procurar se desenvolver com ética, sem destruir e causar danos ao planeta. As consequências dessa busca exacerbada por desenvolvimento já são visíveis esta na hora de revertermos os danos e manter um equilíbrio entre o desenvolvimento e a preservação.

Transcrição diplomática da primeira versão com rasuras do texto de Lucas.

No treinamento, está em foco a estrutura e a forma preestabelecidas do texto e da língua, em sua transparência e completude, em sua suposta função repositória de sentidos, a partir da qual o texto é produzido; não está em foco um trabalho com a textualidade em si, isto é, com a materialidade discursiva do texto, com os efeitos de sentido possíveis de serem aí produzidos, tampouco com a relação, fundadora dessa textualidade, entre a materialidade linguística e a materialidade histórica subjacentes à constituição e ao funcionamento significativo do texto. Priorizar ou restringir-se aos aspectos estruturais e/ou formais da produção textual leva o aluno a acreditar que o simples gesto de inserir o operador conclusivo no último parágrafo asseguraria seu funcionamento como conclusão.

Retomemos, então, o texto de Lucas e como ele lida com as informações recebidas da professora.

Antes, porém, vale dizermos que Beatriz não é a professora de Lucas. No entanto, assim como Beatriz, a professora de Lucas também se vale de uma apostila com listas de conjunções, tipos de elementos coesivos, tipos de modalizadores etc. Ela também prima pela estrutura no treinamento para o vestibular em detrimento da textualidade e isto é uma marca da determinação do discurso neoliberal nas ações pedagógicas. Assim, busca-se habilitar o aluno a escrever um texto, de formato específico, por meio do e como treinamento. Até mesmo porque a imprensa divulga, com certa frequência e ênfase, casos de redações que obtiveram nota no ENEM, mesmo apresentando a inserção de uma receita de como preparar miojo, por exemplo.

Nesse caso, a receita foi desconsiderada e o texto foi pontuado sem levar em conta essa inserção; mas a receita não está no texto, embora esteja ali como um aerólito invasor? Esse tipo de acontecimento não alimenta o discurso da facilidade? É fácil escrever redação do ENEM; é fácil obter nota no ENEM; é fácil estudar etc. Nas propagandas da EaD, por exemplo, encontramos enunciados que propagam esse discurso da facilidade: “você pode estudar onde

quiser e como quiser”; “estudar olhando o filho de dois anos”; “estudar enquanto está no ônibus”. E os sentidos da palavra “estudar” vão migrando para outros lugares de significação.

Em relação ao texto produzido por Lucas, queremos destacar outra marca de rasura, aquela que diz respeito à adjetivação “genética” e “de/nos genes”. Esta marca aparece, sobremaneira, no segundo parágrafo do texto e parece ser motivada em função do imaginário que prescreve a ocorrência da repetição de termos e expressões no texto como um problema a ser superado pelo aluno em situação de produção textual e de reescrita, processo este que visaria ao aprimoramento da produção textual do aluno (pois ele estaria na escola para aprender a “escrever bem”).

Sem as rasuras de Lucas, a sequência de aparecimento dos adjetivos nesse parágrafo seria a seguinte: *genética* (“tecnologia genética”) – *genética* (“modificação genética”) – *nos genes* (“mudanças nos genes”) – *genética* (“ciência na genética”). Com as rasuras de Lucas, segundo sua interpretação das orientações dadas em aula e/ou via apostila/lista, a sequência é modificada para *genética - de genes - genética - genética*. Com esse procedimento, a locução adjetiva “de genes” toma o lugar do adjetivo “genética” e este adjetivo toma o lugar de “nos genes”, o que não reverte o “problema” da repetição.

Essas rasuras, embora sejam produzidas em função da incidência do dizer da professora sobre o aluno – “Evite repetições de termos nas produções para produzir o efeito de que tem um vocabulário amplo e para não deixar seu texto enfadonho ao leitor” –, não evanescem a repetição, mas indiciam a implicação de Lucas com o treino e com as informações que lhe são inerentes, normalmente fornecidas por dizeres da professora. Ele não consegue, no entanto, com base no próprio repertório ou naquele que fora provido “em lista”, colocar em prática a “dica” e revertê-la em algo significativo para seu texto.

Podemos afirmar, dessa maneira, que a iniciativa de preparação da lista e de sua distribuição aos alunos, índice do sentido de “facilitação” do processo didático-pedagógico que sustenta o ensino da escrita da LP na escola – e da suposição de que seria possível, nessa situação, a apreensão de uma língua imaginária (a da norma culta) a ser utilizada enquanto ferramenta necessária para se alcançar o objetivo de escrever –, não facilita em nada a inscrição do sujeito aluno no funcionamento próprio à ordem da escrita, que, de fato, transcende o efeito compartimental e descartável que a lista produz ao privilegiar tão-somente forma, em detrimento de uma concepção de língua sempre-já investida de discursividade. Destacamos que,

ao contrário, tal iniciativa insiste em desfazer, de forma improdutora, a relação entre língua e discurso, ou entre língua e sentido.

No caso das rasuras empregadas em relação ao adjetivo “genético” e suas possíveis reescrituras no texto de Lucas, constrói-se uma discursividade que cerceia, sem justificativa plausível, o emprego de repetição de termos na produção de um texto, de tal modo que o procedimento de *não repetição de palavras* passa a funcionar como uma injunção sobre a escrita e, por conseguinte, aos gestos de interpretação que ela materializa, o que leva Lucas a rasurar a palavra “genética” em seu texto e substituí-la pela expressão “de genes” e vice-versa, imaginando estar cumprindo, dessa forma, a determinação (im)posta via “lista”. Como o aluno não vê alternativa para não repetir, a rasura, sob a forma da substituição de um termo pelo outro, não evanesce a repetição. Há casos, inclusive, em que a repetição é de suma importância. Por exemplo, quando se trata de um conceito teórico sobre o qual um jornalista redige um texto de divulgação científica.

Esse efeito produzido em relação à rasura de substituição é reproduzido na marca de rasura que se dá pela inserção da locução conjuntiva “em suma”, que aparece no último parágrafo, em decorrência do processo de reescrita da produção textual apresentada inicialmente por Lucas, como já apontamos. Destacamos, nesse caso, a impossibilidade de restringir o trabalho de produção textual ao mero preenchimento de requisitos artificiais que ignoram tanto o funcionamento relacional da língua, quanto o da produção de interpretação enquanto um gesto de atribuição de sentido(s) a algo do real a que o sujeito está submetido.

Seguindo esse raciocínio, compreendemos que a materialidade de uma lista de conjunções categorizadas pela função que desempenhariam em um texto, e cuja finalidade seria também a de facilitar a inscrição do aluno no processo de produção textual, significa a escrita enquanto processo estritamente técnico, que suporia tão-somente a identificação, por parte do aluno, de uma forma/fôrma textual, um gênero, por exemplo, seguida de seu preenchimento a partir da aplicação de regras de colocação de elementos morfossintáticos. Esse efeito prescritivo da lista, próprio ao funcionamento de manuais e apostilas, provoca a redução do funcionamento da escrita à sua faceta técnico-funcional-cognitiva. Indicia a validação de certa concepção de linguagem que privilegia sua funcionalidade – restrita a “garantir” a comunicação – em detrimento de seu funcionamento relacional, porque relativo ao funcionamento da história e à constituição de sujeitos. Desconsidera, portanto, o fato de que está em jogo também no espaço

político-simbólico escolar o modo como são aí acolhidos os processos de subjetivação e de que tais processos existem em relação aos de significação.

No caso do texto de Lucas, a rasura que insere a locução conjuntiva conclusiva “em suma” indicia, se considerado o texto em que esse procedimento é realizado, cumpre apenas a expectativa (o aspecto) técnico-funcional-cognitiva(o), decorrente da aplicação de um receituário que determina que o encerramento de um texto de caráter dissertativo/opinativo deva ocorrer com um parágrafo de caráter conclusivo, ainda que o referido parágrafo, no texto de Lucas, não sustente a relação indiciada pelo operador funcional em questão.

Ao longo da produção textual de Lucas, a posição discursiva que se responsabiliza pelos dizeres que integram o texto defende o argumento, conforme lemos no primeiro parágrafo, de que o desenvolvimento das tecnologias, no mundo atual, responde à necessidade de o homem buscar formas de facilitar a própria vida, sendo a genética apontada como uma dessas formas. Esse parágrafo é finalizado com um questionamento: quais seriam os limites da tecnologia? O que poderia ser parafraseado da seguinte maneira: quais seriam os limites do desenvolvimento tecnológico e, por conseguinte, do desenvolvimento da genética?

O segundo parágrafo, contudo, não responde a esse questionamento. Parece dedicar-se a situar a genética enquanto tecnologia (“tecnologia genética”) a partir do fato de que ela instaura certa polêmica ao dividir opiniões acerca de processos como a modificação genética e a clonagem. Esse parágrafo é encerrado acrescentando-se que a tecnologia transcende o campo da genética (“existem outras áreas muito desenvolvidas” (*sic*)), tendo estado presente “em tudo o que conhecemos”.

No terceiro parágrafo, em relação aos anteriores, notamos certo desvio temático sustentado na apresentação do argumento segundo o qual as grandes potências econômicas disputam poder a partir da produção tecnológica: “os países desenvolvidos investem muito em todas as áreas de tecnologia e acreditam que quanto mais se produz maior é a condição de potência mundial” (*sic*). Em relação a esse argumento, a posição discursiva alerta para o fato de que essa disputa ocorre sem que se pondere a respeito dos impactos da produção tecnológica, oportunidade em que se faz menção aos impactos de natureza ambiental: “o desenvolvimento cresce muito, mas o planeta é quem paga por isso”.

O último parágrafo, se seguisse a orientação da professora, deveria funcionar como conclusão ao que fora previamente exposto. No entanto, não produz efeito conclusivo. Ao contrário, reafirma a importância do desenvolvimento (tecnológico?), como forma de o homem

evoluir, embora reconheça que esse desenvolvimento parece ocorrer “a qualquer custo”. Assim, produz-se certo elo com o terceiro parágrafo, ao posicionar-se em defesa de que o desenvolvimento ocorra “com ética” (*sic*) e de forma equilibrada “com a preservação”, ou seja, sem prejuízo ao meio ambiente (“sem destruir e causar danos ao planeta”).

Dessa maneira, mesmo inserindo a conjunção conclusiva “em suma”, o último parágrafo não sintetiza uma conclusão ao texto. Essa presença inadequada da conjunção indicia, antes, a regularidade para a qual estamos apontando e que determina o processo de produção textual em análise, qual seja, o de o texto funcionar como resposta à reprodução de um modelo pré-formatado de texto, um receituário, cuja motivação não é o desenvolvimento de proficiência na escrita, mas tão-somente o treinamento para uma situação “fim”, nesse caso, o exame vestibular.

Esse treinamento, adaptado a essa situação de exame, conforme expectativa em algumas instituições de ensino superior, solicita do aluno que ele demonstre, de uma forma ou de outra, isto é, de forma mais ou menos bem-sucedida, capacidade/habilidade de (1º.) apresentar uma opinião acerca de determinado tema; (2º.) defender/argumentar em favor da opinião apresentada; e (3º.) apresentar uma solução imaginária para a problemática subjacente ao tema. No caso do texto de Lucas, essa terceira etapa do modelo é indiciada pelo sintagma “a solução é”, que introduz a ideia de que os países do planeta devam se comprometer com o desenvolvimento que ocorra “sem destruição” do planeta/meio ambiente, o que, para a posição discursiva ali representada, parece significar desenvolvimento que se realiza “com ética”.

Por conseguinte, é possível dizermos que há, no texto de Lucas, rasuras que estão em função da incidência do dizer da professora sobre ele. E que este dizer materializa uma posição discursiva comprometida com uma imagem de educação sustentada e (im)posta pelo paradigma da formação discursiva neoliberalista capitalista. A incidência desse paradigma sobre a educação e sobre o ensino da escrita determinam os dizeres e os sentidos responsáveis por impor certo direcionamento às práticas didático-pedagógicas, de modo que se limitem a prover os alunos de técnicas que instauram um passo-a-passo de *como fazer algo* (inclusive um texto, no caso).

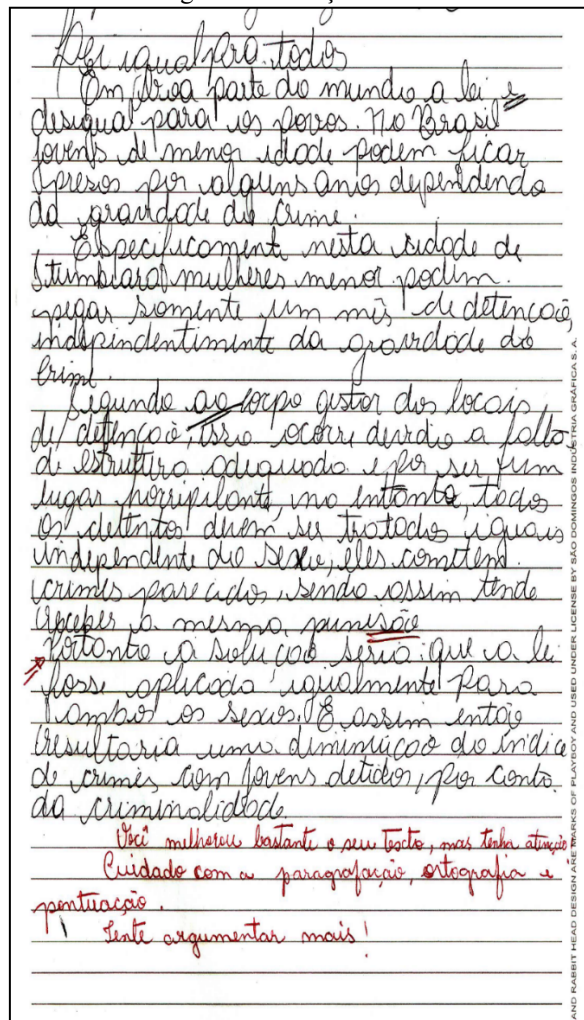
Em especial, é notória a incidência do discurso do treinamento, segundo o qual torna-se comum informar ao aluno que ele deve evitar repetições de termos e que o último parágrafo deve ser encabeçado por uma conjunção conclusiva, de modo a sinalizá-la ao leitor, nesse caso, o professor. Nesses termos, tanto a presença da conjunção conclusiva quanto a da marca do

procedimento realizado para evitar-se a repetição (d)enunciam a ausência de investimento em um processo de ensino que vise à formação/preparação para uma vida que não se reduza à produção-consumo; denunciam, igualmente, a ausência de ressonância das informações veiculadas na materialidade de listas, apostilas e manuais sobre a aprendizagem da escrita a partir da produção de textos.

### 3.2. Outro caso emblemático de intervenção em direção ao treinamento para a (re)escrita

Vejam, a seguir, outra produção textual produzida também por um aluno da Educação Básica em nível médio, que também passou por um processo de reescrita.

Figura 3—Produção textual.



O recorte que trazemos corresponde ao texto do aluno Rafael, disponível em Borges (2016), com comentários da professora registrados após a reescrita. Intitulado “Lei igual pra

todos”, o texto parece tratar da questão da redução da maioria penal de 18 para 16 anos em casos específicos de crimes considerados graves, no âmbito da Proposta de Emenda à Constituição Brasileira 171/93; proposta que foi aprovada na Câmara dos Deputados Federais em 19 de agosto de 2015, matéria ainda não concluída no âmbito do Senado Republicano.

Em relação ao texto de Rafael, procuramos tirar consequências do que ali se registra enquanto comentário escrito por sua professora a respeito da versão entregue após processo de reescrita textual: “você melhorou bastante o seu texto, mas tenha atenção! Cuidado com a paragrafação, ortografia e pontuação. Tente argumentar mais!”.

A análise do comentário, em face do texto a que se reporta, produz o efeito de que, ao solicitar atenção e cuidado em relação a “paragrafação, ortografia e pontuação”, o aluno de fato esteja compreendendo do que se trata, ou seja, ele de fato teria se apropriado de certo conhecimento que lhe permitiria refletir e interferir com autonomia sobre a própria escrita e sobre o funcionamento desses aspectos que regem a escrita em registro consoante à variante culta da LP. Ao mesmo tempo, o comentário parece focar em problemas ainda remanescentes em decorrência de uma etapa do processo de reescrita do texto originalmente produzido.

Nessa direção, a professora parece circunscrever tais problemas ao mau uso/emprego de regras de “paragrafação, ortografia e pontuação”, como se designasse a marcação feita no texto com o auxílio de duplos sublinhados – como em “a lei e desigual” (1º. §; ortografia?), “segundo ao corpo” (3º. §; ortografia?), “punisão” (3º. §; ortografia?) –, assim como do círculo entre “Itumbiara” e “mulheres” (2º. §; pontuação?), e da seta vermelha apontando seja para o início do quarto parágrafo, seja para o operador que o inicia, “portanto” (4º. §; paragrafação?).

Essa analogia, forjada por meio do uso de sinais e símbolos enquanto marcas de correção, parece complementar e/ou ilustrar o registro do comentário feito textualmente pela professora após o texto do aluno. E (d)enuncia certa irregularidade no seguimento de critérios, para nós não explícitos, que pudessem sustentar o que se apresenta enquanto correção/*feedback* ao texto de Rafael. A correção empreendida pela professora parece ignorar, por exemplo, a presença do termo “tende” (3º. §) e a fragilidade da paragrafação do que se apresenta enquanto terceiro parágrafo (“Segundo ao [...] punisão.” (*sic*)).

Além disso, a afirmação “você melhorou bastante o seu texto” reporta certa vagueza: melhorou como? Em que aspecto? Na construção da argumentação? No emprego das regras gramaticais ou de outras regras distintas daquelas para as quais a professora chama atenção? Esse efeito de vagueza é reforçado por meio da sugestão que encerra o comentário da

professora: “tente argumentar mais!” O aluno argumenta de modo adequado ou não? Trata-se, no texto, de uma argumentação frágil, suficiente ou insuficiente? Como a quantidade de argumentos poderia auxiliar a defesa, por parte do aluno, de seu ponto de vista?

Do modo como compreendemos, essas formulações pontuais que integram o comentário da professora apontam tanto para a presença de processos de rasura no texto em análise, que não são comentadas de forma explícita ou específica, quanto para o fato de que o foco do processo em curso, de ensino-aprendizagem da escrita pela produção textual, está, assim como mostramos em relação à análise do texto de Lucas e da conjuntura em que foi produzido, no treinamento do aluno, de modo a habilitá-lo a *fazer* algo, cumprir uma tarefa, no caso, preencher determinado modelo de texto segundo instruções de um receituário: *para cumprir a solicitação de produzir uma dissertação no exame vestibular, por exemplo, faça/escreva dessa maneira – cuidado com isso – evite este ou aquele procedimento etc.*

As formulações “você melhorou bastante o seu texto” e “tente argumentar mais!” também (d)enunciam, a nosso ver, certa dificuldade da professora, comum a outros tantos professores que vivenciam situação análoga, de operacionalizar um processo de correção com foco no treinamento em detrimento da promoção de certa apropriação, por parte do aluno, das especificidades e implicações concernentes a um trabalho que fosse elaborada pelo aluno visando à produção de uma escrita autoral. Torna-se difícil, dessa maneira, apontar caminhos para que a reescrita seja produzida de forma produtora para o aluno. Mesmo porque o processo de rasura produz, muitas vezes, a exemplo do que identificamos nas duas produções analisadas, o retorno de problemas que não são revertidos, (d)enunciando que o aluno experiencia um processo de trabalho com a escrita que o imobiliza a certa circularidade: os mesmos “problemas” que ele supõe ter corrigido/superado insistem em reaparecer em seu texto. Em outras palavras: experiencia a sensação de que *sabe escrever, mas não escreve; sabe ler, mas não lê.*

Resta-nos ainda, por ora, uma última palavra em relação à correção do texto de Rafael, o que nos faz reportarmo-nos, mais uma vez, à dica fornecida pela professora – “tente argumentar mais!” Se lemos esse enunciado sob o efeito da presença da seta vermelha apontando o início do último parágrafo do texto, podemos considerar a possibilidade de significar uma pontuação da professora que endereça o trabalho de argumentação materializado no texto em, pelo menos, duas direções.



Uma direção sugere que a presença do operador, “portanto”, conjunção conclusiva, de fato não introduziria uma conclusão baseada no que fora desenvolvido nos parágrafos anteriores. Não é difícil procedermos à tal verificação. “Portanto” introduz uma oração que repete um argumento do parágrafo anterior – o de que o tratamento da criminalidade não deveria fazer distinção de gênero – sem, contudo, apresentar consequências a esse argumento: não se fundamenta no texto a relação entre a adoção de tal medida e a diminuição no número de jovens infratores/criminosos.

Outra direção sugere que a argumentação até aquele ponto seria, de fato, frágil, insuficiente, não se sustenta; o que requereria investimento por parte do aluno na produção de *mais argumentação/mais argumentos*. Da mesma maneira, não é difícil procedermos à tal verificação. Ao contrário, ao acompanharmos a sucessão dos parágrafos, o efeito de progressão não se sustenta, tampouco o efeito de fluidez para a argumentação, o que compromete, sobremaneira, a produção de efeito de unidade para o texto.

Vejamos como isso se materializa no texto escrito e reescrito por Rafael, a partir do que encontramos parágrafo a parágrafo: (1º. §) a lei é desigual para os povos no mundo em geral; no Brasil, menores podem ser presos por crimes de elevada gravidade; (2º. §) em Itumbiara (MG), menores mulheres podem ser sentenciadas e detidas somente por um mês independentemente da gravidade do crime por elas cometido; (3º. §) os responsáveis pelos locais destinados à detenção apontam para o problema de estrutura inadequada desses locais; todos os detentos, independentemente do sexo, devem receber o mesmo tratamento, a mesma punição; (4º. §) solução/suposta conclusão: a aplicação da lei deve se dar igualmente para todos, independentemente do sexo do criminoso; isso implicaria em diminuição no número de jovens envolvidos em crimes.

Dessa maneira, ao procedermos à releitura do texto do aluno em face da dica fornecida por sua professora, “tente argumentar mais!”, compreendemos que, ao devolver ao aluno esse enunciado enquanto orientação, seu efeito é inócuo, pois não parece reverter a ausência ou a fragilidade com que a argumentação é ali (su)posta. O comentário da professora não é capaz de fornecer apontamentos que orientem o aluno no estabelecimento da argumentação a partir de sua posição acerca da temática tratada no texto, uma vez que parece desconsiderar a necessidade de implicar o aluno no processo de escrita reconhecendo-o em seu movimento de subjetivação, sustentando, por sua vez, em processos de interpelação-identificação-significação. Em outras palavras, também em relação à situação de produção textual da qual emerge o texto de Rafael,

a exemplo do que ocorre com o texto de Lucas, privilegia-se, no trabalho com a linguagem que visaria à formação de um escritor, tão-somente forma e estrutura da língua, do texto, e o texto enquanto veículo apenas de informação, não enquanto lugar de tensão em face da injunção à significação, à interpretação. Efeito, como já dissemos, do investimento no treinamento em detrimento da formação de um *scriptor*.

#### 4. Considerações finais

Ao procurarmos produzir o efeito de síntese do que pudemos compreender com o exercício analítico aqui exposto, fez-se presente, para nós, um depoimento de aluno que integra o arquivo de textualidades decorrente do *corpus* estabelecido para fomentar estudos como o que derivou este artigo e que vimos desenvolvendo em torno do tema da Educação Brasileira, sobretudo no que diz respeito ao Ensino da escrita da Língua Portuguesa em todos os estágios escolares. Interessa-nos nesse depoimento a metáfora segundo a qual o aluno interpreta o processo por ele vivenciado no âmbito de tal ensino. Vejamos o que se desdobra nos dizeres que compõem a resposta do referido aluno ao ser questionado pela professora-pesquisadora.

Como aluno do Ensino Médio, você já está finalizando a sua etapa da Educação Básica; assim, você tem alguma sugestão a propor aqui nessa entrevista, pra escrita na escola, o que você acha do ensino de escrita na escola? (pergunta a pesquisadora)

[...] a maioria dos professores preferem seguir aquela linha tão fechada que a gente vê, que é a **do aluno cavalo** mesmo, olhando só pra frente, não pode olhar pros lados, tem que só pensar na loca e passar no final do ano. [...] Então, eu acho que o ensino da escrita não deve ser totalmente focado naquela **escrita de cavalo**, como eu falei, só olhando pra frente, no seu objetivo [Enem; vestibular]; você tem que escrever um texto assim, não pode errar em nenhum momento.

(Fragmentos que compõem a resposta de Pedro, aluno do último ano do Ensino Médio da Educação Básica.)

Para nós, a metáfora da *escrita de cavalo*, a que Pedro recorre para interpretar como funciona a prática escolar de promoção do ensino da escrita, significa e (d)enuncia os efeitos de um trabalho com a escrita que tem caráter de mero treinamento. E, como tal, visa sempre ao cumprimento de um propósito (meta) reduzido(a), em consonância com a compartimentação, com a descartabilidade e com o utilitarismo que determinam os efeitos do funcionamento do neoliberalismo sobre o modo como a educação é gerida pelo Estado e, por conseguinte,

acontece discursivamente por meio das práticas didático-pedagógicas que passam a ser implementadas em sala de aula.

Nessa perspectiva, acirra-se o comprometimento com a informação e com a tecnificação, com a produção de posições subjetivas que operem socialmente na esfera do fazer/executar, independentemente de saberem/conhecerem o que fazem/executam. O aluno é, dessa maneira, conduzido – domado – como um cavalo que marcha sob efeito do cabresto, sendo orientado, no caso, pelas leis de funcionamento do mercado. O que reverbera na escrita que ele consegue produzir a partir do treinamento que recebe da escola. Uma escrita que o leva tão-somente até determinada etapa do processo que visa à produção de pessoas capazes de suprir a demanda de mão-de-obra imposta pelo mercado de trabalho e pelas corporações que o gerem.

Uma escrita que é significada enquanto mercadoria no âmbito da escola: passível de consumo, de ser substituída por outro bem de consumo valorado como supostamente capaz de entregar ao consumidor mais prestígio, mais ascensão social, mais destaque na comunidade, na mídia etc.

Ao mesmo tempo, essa conjuntura é alicerçada no afrouxamento, como mostramos, da relação do sujeito com o conhecimento, de modo que o conhecimento perde centralidade e relevância no processo de instauração da existência social do sujeito. Esse afrouxamento também ressoa sobre as relações de alteridade, fragilizando o efeito da posição do outro, como a do professor, sobre os processos de interpelação-identificação-significação e produção de subjetivação. Intervém aí o Mercado e os discurso que significam sua permanência e fundamentalidade.

Em relação ao trabalho com a escrita na escola, o foco no treinamento sobrepõe-se ao trabalho elaborador do aluno na produção textual e do efeito de autoria. O texto passa a ser concebido como uma fôrma a ser facilmente preenchida pelo aluno com base em um receituário e na reprodução de evidências já validadas pelo Mercado e massivamente postas em circulação. Em decorrência, a demanda de escrita (im)posta pela escola requer do aluno, conforme afirma Pedro, capacidade apenas para “escrever um texto assim, não pode errar em nenhum momento”. Assim, a relação professor-saber-aluno é deslocada para professor-técnica-aluno, em que uma escrita de cavalo pressupõe o funcionamento de uma docência também sob efeito do cabresto.

Nessa conjuntura do treinamento, a prática da (re)escrita e um trabalho a partir da rasura deixam de fazer sentido no processo da escrita, que passa a ser regido pelo funcionamento de

listas, manuais, cartilhas e apostilas que parecem substituir aí a intervenção do professor; conseqüentemente, reforça a necessidade de um sujeito que se posicione enquanto *sujeito do fazer*, em detrimento do *sujeito do saber*: aquele que sabe seguir instruções para a execução de determinada tarefa; aquele que não toma decisões, mas apenas segue ordens, diretrizes, algoritmos, ao modo de um *cavalo bem treinado*.

O professor, por sua vez, tem, nesse cenário, sua ação/intervenção sobre o processo educacional e sobre o ensino, seja da escrita, seja de outras práticas e/ou conteúdos, limitada, funcionando de modo a produzir o efeito de que o que pontua de sua posição sempre significa na vagueza, na indeterminação. Ele também, sob efeito do cabresto, não precisa realizar um trabalho elaborador da própria prática e/ou método de ensino. Qual seria o papel a ser desempenhado pelo professor nessas condições? Daí a necessidade de sua presença nos processos educacionais ser, cada vez mais, posta em xeque: ensino a distância; aulas disponibilizadas na internet destinadas a qualquer internauta; aulas reduzidas a relatos de experiências (geralmente de profissionais bem-sucedidos, modelos *do que fazer e como fazer* para se alcançar metas de sucesso!) etc.

No caso do ensino da escrita a partir da produção textual, o professor ocupa um lugar a partir do qual o seu dizer parece (d)enunciar o fato de que ele não sabe como proceder para deslocar a situação do treinamento para a de formação: conforma-se em reproduzir os modelos e formas estabelecidos pelo mercado e pelo que passa a vigorar como função do cidadão contemporâneo: consumir a qualquer custo, inclusive o de reduzir sua existência à execução de um trabalho jamais de caráter intelectual. Um trabalho de/com cavalo(s)!

### Referências bibliográficas

ABRUCIO, F. L.; SEGATTO, C. I. O manifesto dos pioneiros e o federalismo brasileiro: percalços e avanços rumo a um sistema nacional de educação. Em: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Brasília: MEC/SASE, 2014.

ABRUCIO, F. L. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. Em: OLIVEIRA, R.P. de; SANTANA, W. **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010. p. 39-70.

AGUSTINI, C.; RODRIGUES, E. **Incidências do discurso neoliberal sobre a Educação (a Distância)**. Cópia dos autores, 2016. (no prelo)

ALTHUSSER, L. [1969/1970] **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Trad. Bras. 9ª ed. Portugal: Presença; Brasil: Martins Fontes, 1974.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

DE BIASI, P.-M. **A genética dos textos**. Trad. Bras. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

BORGES, S. Z. da S. **A escrita da escrita em (d)enunciação no espaço sócio-escolar: um espaço (em vão) para a (cri)atividade escrita**. Tese. Doutorado em Estudos Linguísticos. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, ILEEL, UFU, 2016.

CASTELLS, M. A economia informacional, a nova divisão internacional do trabalho e o projeto socialista. **Caderno CRH**, Salvador, 17, p. 5-34, 1992. Disponível em <http://www.cadernocrh.ufba.br/include/getdoc.php?id=1276&article=355&mode=pdf>. Acesso em fev. 2016.

CASTILLO, R.; FREDERICO, S. Espaço geográfico, produção e movimento: uma reflexão sobre o conceito de circuito espacial produtivo. **Sociedade e Natureza**, Uberlândia, 22 (3), p. 461-474, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/sn/v22n3/04.pdf>. Acesso fev. 2016.

DEÁK, C. **Globalização ou crise global?** Disponível em [http://www.fau.usp.br/docentes/deprojeto/c\\_deak/CD/3publ/01glob-cr/](http://www.fau.usp.br/docentes/deprojeto/c_deak/CD/3publ/01glob-cr/). Acesso fev. 2016.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2008.

DUMÉNIL, G.; LEVY, D. **The crisis of neoliberalism**. Cambridge, Massachusetts; London, England: Harvard University Press, 2011.

\_\_\_\_\_. **Neoliberal dynamics – imperial dynamics**. Disponível em <http://www.jourdan.ens.fr/~levy/dle2003f.pdf>. Acesso em fev. 2016.

GUHUR, D.; SILVA, I. As políticas sociais neoliberais no quadro da mundialização do capital: um “movimento em busca dos anéis sacrificados no passado para salvar os dedos”. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 35, p. 76-95, set. 2009. Disponível em <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/article/view/3824/3240>. Acesso em fev. 2016.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. Trad. Bras. São Paulo: Loyola, 2008.

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo como destruição criativa. **INTERFACEHS** [Revista Eletrônica de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente], Trad. Bras., SENAC-SP, São Paulo, v. 2, n. 4, ago. 2007. Disponível em <http://www.revistas.sp.senac.br/index.php/ITF/article/viewFile/144/160>. Acesso fev. 2016.

HIRATA, H. A precarização e a divisão internacional e sexual do trabalho. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, nº. 21, p. 24-41, jan./jun. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/03.pdf>. Acesso em fev. 2016.

IRELAND, T. A EJA tem agora objetivos maiores que a alfabetização. Entrevista concedida à jornalista Paula Sato à Revista **Nova Escola**, jun. 2009. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/eja-tem-agora-objetivos-maiores-alfabetizacao-476424.shtml>. Acesso em fev. 2016.

LUCKESI, C. C. Prática educativa: processo *versus* produto. **ABC EDUCATIO**, 52, p. 20-21, dez./2005 - jan./2006. Disponível em [http://www.luckesi.com.br/artigos\\_abc\\_educatio.htm](http://www.luckesi.com.br/artigos_abc_educatio.htm). Acesso em fev. 2016.

MONTEIRO, R. A. Problemas filosóficos entre ensinar e aprender. **ACTAS ALFE** (Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación), v. 3 (Actas del Tercer Congreso de Filosofía de la Educación), 2015. Disponível em <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/43>. Acesso fev. 2016.

MORAES, R. **Neoliberalismo**: de onde vem, pra onde vai? São Paulo: SENAC, 2001.

ORLANDI, E. Formação ou capacitação?: duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: FERREIRA, E.L.; ORLANDI, E. (Orgs.). **Discursos sobre a inclusão**. Niterói, RJ: Intertexto, 2014. p. 141-186.

\_\_\_\_\_. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. Campinas, SP: Pontes, 2012.

\_\_\_\_\_. Formas de individuação do sujeito feminino e sociedade contemporânea: o caso da delinquência. In: ORLANDI, E. (Org.) **Discurso e políticas públicas urbanas**: a fabricação do consenso. Campinas: RG Editora, 2010. p. 11-42.

PÊCHEUX, M. [1983] **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Bras. 2ª. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Bras. 2ª. ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1995.

POCHMANN, M. Economia global e a nova Divisão Internacional do Trabalho. s/d; *on-line*. Disponível em <http://decon.edu.uy/network/panama/POCHMANN.PDF>. Acesso fev. 2016.

SANDER, B. Educação na América Latina: identidade e globalização. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 157-165, 2008. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2766/2113>. Acesso em fev. 2016.

UNESCO/ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), Organização das Nações Unidas (ONU), Nova Iorque, EUA, [Assembleia Geral de dezembro de] 1948. Disponível em <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em fev. 2016.

Artigo recebido em: 15.03.2016

Artigo aprovado em: 05.06.2016