

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: Palavras de Cidadania(s): Discursos, percursos e significações

Autor: Thelma Belo Anacleto dos Santos
Orientadora: Ana Luiza Bustamante Smolka

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Thelma Belo Anacleto dos Santos e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 30/06/10

Assinatura:.....



Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



© by Thelma Belo Anacleto dos Santos, 2010.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Santos, Thelma Belo Anacleto dos.
Sa59p Palavras de cidadania(s): discursos, percursos e significações / Thelma Belo Anacleto dos Santos. -- Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientador : Ana Luiza Bustamante Smolka.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Cidadania. 2. Perspectiva histórico - cultural. 3. Práticas educativas. 4. Práticas discursivas. 5. Significação (Psicologia). I. Smolka, Ana Luiza Bustamante. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

10-144/BFE

Título em inglês: Words of citizenship: discourses, courses and significations

Keywords: Citizenship; Historical-cultural perspective; Educational practices; Discursive practices; Signification (Psychology)

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profª. Drª. Ana Luiza Bustamante Smolka (Orientadora)

Profª. Drª. Ana Lúcia Hora Nogueira

Profª. Drª. Maria Onice Payer

Profª. Drª. Ana Maria Fonseca Almeida

Profª. Drª. Luci Banks Leite

Data da defesa: 30/06/2010

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : thelmabelo@hotmail.com

*Na língua dos pássaros uma expressão tinge a seguinte
Se é vermelha, tinge a outra de vermelho.
Se é alva, tinge a outra dos lírios da manhã
É língua muito mais transitiva a dos pássaros.
Não carece de conjunções nem de abotoaduras.
Se comunica por encantamentos.
E por não ser contaminada de contradições
A linguagem dos pássaros
Só produz gorjeios.*

Manoel de Barros

AGRADECIMENTOS

Como não poderia deixar de ser, agradeço primeiramente à professora Ana Luiza, que com sua rara habilidade de *ser* humana, soube (des)orientar minhas primeiras idéias, ainda imaturas, e ajudar-me a transformá-las (transformando-me, assim) ao longo deste percurso. Aprendi com ela a ouvir, ponderar e respeitar o que cada um tem a dizer.

Agradeço aos colegas do GPPL, Ana Paula, Andréia, Dani, Eduarda, Carlinhos, Celso, Cris, Débora, Flávia, Nilce, Pâmela, Raquel, Sérgio, Thaís, pelas conversas, pelos debates, pela troca de idéias.

À Lavínia, agradeço pela ajuda durante a pesquisa de campo. Mesmo mergulhada na escrita de sua tese, acompanhou-me à escola, levando consigo todas as suas *emoções*, indispensáveis ao trabalho realizado.

À Joana, amiga querida, que também fez parte da equipe de pesquisa na escola, e que muito me ensinou sobre determinação, responsabilidade e organização. Agradeço a ajuda e igualmente a amizade que surgiu nesse percurso. Só posso sentir sua falta, ainda que feliz pelo seu sucesso.

Aos alunos das oitavas séries de 2008 da escola Edson Luis Lima Souto, protagonistas desse trabalho, agradeço imensamente pelos meses de convivência, de aprendizagem, e paciência. Aos demais sujeitos da pesquisa – professores, gestores e funcionários da escola, que nos acolheram em seu ambiente de trabalho, abrindo espaço para nossas propostas e atividades, muito obrigada.

Ao Dudu, bendito encontro, que me apoiou cotidiana e incansavelmente, com suas contribuições tão apaixonadas e esclarecedoras, incentivando-me à escrita quando me faltavam palavras, muito obrigada!

Finalmente, à minha irmã e a meus pais, agradeço pelo amor incondicional, por estarem ao meu lado em todos os momentos, e por tornarem suave cada passo de minha caminhada. Vocês são o sentido maior.

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa surge como um possível lugar de observação, estudo e análise das relações escolares e das práticas discursivas que a constituem. Considerando a questão da cidadania como um tema que tangencia as práticas humanas, ressaltamos que este não é um interesse isolado de investigação, mas faz parte de uma rede de estudos teórico-metodológicos mais ampla, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa, Pensamento e Linguagem (GPPL), da Faculdade de Educação da Unicamp.

Fundamentando-se nos pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural, os estudos realizados pelo grupo distanciam-se de uma leitura ortodoxa das práticas sociais e do desenvolvimento humano, realizando um exercício contínuo de interlocução com autores de outras áreas, como a Psicologia, a Antropologia, a Filosofia, a Sociologia, os Estudos da Linguagem, a Semiótica. A preocupação com a escola contemporânea é nuclear, perpassando grande parte dos temas abordados pelos pesquisadores do grupo.

Especificamente neste texto, norteando-nos teórica e metodologicamente pela perspectiva histórico-cultural de Lev S. Vigotski e Mikhail Bakhtin, realizamos interlocuções com autores da Sociologia, da Antropologia e dos Estudos da Linguagem. Tais diálogos compuseram a base de nossas reflexões, ponderações e revisões – da teoria, da metodologia, da prática na escola.

E pensar a cidadania, nessa conjuntura, significou questionar os modos mais típicos sob os quais ela é concebida – como meta futura, como indicador de civilidade ou como parâmetro de comportamento. Indo de encontro com visões de mundo que idealizam a ação humana, e outras que limitam a capacidade do homem de duvidar, discordar e transformar, esta proposta pretendeu - dentro de suas limitações enquanto dissertação de mestrado – encontrar nos sujeitos em interação em sala de aula, um pouco do que poderia significar, para eles e para nós (a partir deles), o exercício da(s) cidadanias(s).

RESUMO

O presente estudo busca pensar a questão da(s) cidadania(s) e os sentidos a ela(s) conferidos por estudantes concluintes do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas. A pesquisa, que se desenvolveu semanalmente durante o 2º semestre de 2008 junto a três turmas de 8ª série, norteou-se teórica e metodologicamente pela perspectiva histórico-cultural (Vigotski; Bakhtin), num diálogo com autores da Análise do discurso, da Antropologia e da Sociologia. Procurando superar posturas mais recorrentes sobre o tema da cidadania, que abordam o homem, suas práticas sociais e discursivas a partir das dicotomias clássicas nas ciências humanas: *social x individual*; *estrutura x processo*, esta pesquisa preocupa-se com a capacidade especificamente humana de significar e conferir sentidos à realidade. Num processo de apropriação, conformação e transformação, os sujeitos atuam sobre sua realidade, modificando-a e modificando-se, sem prescindirem das suas condições concretas de vida. A cidadania, nesse movimento, é pensada como conceito e como prática social/discursiva múltiplos e polissêmicos, cujos significados vão sendo elaborados, questionados e transformados a partir das vivências cotidianas compartilhadas no espaço escolar.

Palavras-chave: Cidadania; Perspectiva Histórico-Cultural; Práticas escolares; Práticas discursivas; Processos de significação.

ABSTRACT

This study aims to think about the question of citizenship and the meanings given to it by 8th grade students of a public-school in the outskirts of Campinas. The research, developed during the 2nd semester of 2008 with three classes from the 8th grade, is theoretically and methodologically guided by the historical-cultural perspective (Vigotski; Bakhtin), in a constant dialogue with some authors from the Discourse Analysis, Anthropology and Sociology. Trying to overcome recurring positions about the theme of citizenship, which approach man and his social/discursive practices from the classical dichotomies in Human Sciences: social x individual; structure x process, this research worries about the specifically human capacity to signify and confer meanings to reality. In a process of appropriation, conformation and transformation, the subjects act over reality, modifying it and modifying themselves, without renouncing their concrete life conditions. In that movement, the citizenship, both as concept and social/discursive practice, is seen as a multiple and polysemic question which significations are being elaborated, questioned and transformed by the everyday experiences shared at school.

Keywords: Citizenship; Historical-Cultural Perspective; School practices; Discursive practices; signification process.

SUMÁRIO

1 – Introdução	1
1.1- Um percurso e algumas mudanças	1
1.2- Qual cidadania?	8
1.3- Prescrições e condições concretas: um contraponto	15
1.4- Repensando a(s) cidadania(s)	19
2 – Construindo caminhos	31
2.1- Um olhar crítico	31
2.2- Questões metodológicas	35
3 – Fragmentos de uma história: um lugar, muitas memórias	41
3.1- Primeiros encontros: 1985-2004	42
3.2- Entre nós e a escola: 2004-2005	48
4 – O retorno ao campo: 2008	55
4.1- Contextualizando: sobre as práticas e a memória	61
4.2- Três lugares: A, B e C	66
4.3- Uma disciplina: ERET	72
5 – O “em-se-fazendo” da pesquisa	77
5.1- Atuação e investigação em análise	86
5.2- 8ª C: o não-lugar?	87
5.2.1- <i>É anarquia!</i>	95
5.3- Entre o grêmio e as eleições	102
5.4- Cerimonial de formatura	109
5.4.1- <i>Sobre os ritos de passagem</i>	109
5.4.2- <i>Contextualizando a formatura</i>	112
5.4.3- <i>Entre o rito e o mito</i>	115

6 – Considerações finais 125

Bibliografia131

1 - Introdução

1.1 - Um percurso e algumas mudanças

A preocupação com a questão da(s) cidadania(s)¹ não é recente em nossa trajetória acadêmica. Desde os tempos de colégio intriga-nos o problema dos modos como são construídos e legitimados os saberes, as práticas e as palavras. Perturbavam-nos os livros didáticos e seus modos de submeterem as ciências humanas a uma lógica inconcebível à existência concreta do homem, tratando-as como eram tratadas as matemáticas, com imparcialidade, distanciamento e rigorosidade.

Afinal, era possível pensar na história humana dividida entre relações econômicas/aspectos culturais/cenário político e relações sociais? Havia efetivamente um cerceamento cronológico para os conflitos locais, as grandes guerras, os levantes populares e as disputas territoriais? Caberia nossa existência nesse enquadramento estanque e desinteressado? Não, não era possível uma permanência no lugar pretensamente imparcial de encarar a vida, os homens, as relações sociais e interpessoais.

Ao longo desses tempos de colégio, tentamos fugir às leituras obrigatórias ao preparo “para o vestibular”, e voltamo-nos, com o auxílio de alguns professores, para autores que ofereciam outros modos de conhecer os fatos humanos na história. Hobsbawm (1995), Boris Fausto (1996), Milton Santos (2000) e as obras literárias de Machado de Assis e João Cabral de Melo Neto foram presenças determinantes nessas escolhas. Cada um a seu modo, trouxeram à cena contradições que marcavam, distorciam e remodelavam nosso olhar sobre a realidade, tornando-a mais complexa, mais interessante e. ao mesmo tempo, mais perturbadora.

¹ O emprego da palavra *cidadania* acrescida do plural entre parênteses, (s), busca marcar, na escrita, a polissemia do conceito. Na discussão que segue problematizaremos essa questão a partir da perspectiva bakhtiniana da linguagem. Ressaltamos, em nota, que não utilizaremos esse procedimento no decorrer da dissertação, visando tornar mais fluidas a escrita e a leitura do texto. É importante considerar, porém, que, ao mencionarmos *cidadania*, estamos conferindo à palavra uma multiplicidade de sentidos e vivências.

Exploração, catolicismo, escravidão, clivagem social, preconceito, violência, coronelismo, cangaço, guerras passivas, iberismo, desigualdade, bricolagem, sincretismo, favelas, conglomerados urbanos, pobreza, subemprego, desemprego, desnutrição, submissão, racismo velado, narcotráfico, nepotismo, concentração de renda, corrupção,.....

Não podíamos abstrair o fato de que vivíamos em uma realidade heterogênea - impregnada da diferença mais cruel que é a desigualdade - mas que vivíamos do lado “de cá”, onde era possível usufruir o tempo livre para observar, refletir e ter grandes idéias sobre o lado “de lá”, onde não havia tempo a perder, onde era exigido, a troco de sobrevivência, todo o esforço e desgaste humano.

Era difícil permanecer mergulhados numa existência indiferente quando tudo à nossa volta tendia à contradição. De que valia aprendermos tanto se no final das contas eram apenas palavras, discursos, opiniões, elaborações construídos do lado “de cá”, desvinculados por completo do lado “de lá”?

Havíamos percebido, na tentativa de ampliar a visão para outros modos de conceber o homem na história e na cultura, que quanto mais aprendíamos, tanto mais se esclarecia o abismo que havia entre nós e nossas boas intenções, e a realidade concreta vivenciada pelos silenciados da história. Haveria como transpor, ou ao menos relativizar as distâncias?

Sabemos hoje, com Bourdieu (2008a), que as clivagens não são marcadas somente pela condição econômica, mas que perpassam hábitos culturais e relações sociais; que, para além do capital econômico de que falava Marx na economia política, o capital social e especialmente o *capital cultural* são fatores que contribuem para os rumos que tomam as trajetórias dos sujeitos, e que determinam o alcance e o limite de suas possibilidades de sucesso, seja ele escolar, social, econômico ou cultural. Por determinista que pareça hoje esta abordagem ao pensarmos nos sujeitos e em suas capacidades (especificamente humanas) de ação/criação e de transformação das condições a que são submetidos, acreditamos que ela problematiza aquilo que nos perguntamos acima: *Haveria como transpor, ou ao menos relativizar as distâncias?*

Naquele momento, acreditávamos na possibilidade de aproximação das temáticas que nos intrigavam para que pudéssemos observar melhor as contradições/limitações que então nos pareciam idéias genéricas e pouco formuladas. A escolha pela Faculdade de Ciências Sociais foi tida por nós como parte de um percurso em busca de uma postura mais crítica.

E foi ao longo de quase cinco anos que aprendemos que o acréscimo de conhecimento por si só não era capaz de transformar a realidade. Por outro lado, trabalhamos nossos modos de enxergá-la - no aprofundar das análises macrossociais, no conhecer os povos *ditos* primitivos, no “revirar” da história oficial para o encontro com roucas vozes abafadas pelos discursos grandiloqüentes dos industriais, populistas e latifundiários. Conseguimos explorar as disciplinas mais variadas possíveis – Teoria do Estado, Pesquisa Etnográfica, Formação da Sociedade Brasileira, Antropologia da Religião, Mito e Ritual, Sociologia Contemporânea, Estudos de Gênero, Antropologia Política, História Brasileira. Um percurso heterogêneo, que questionou nossas intenções primeiras.

A despeito dos muitos temas e autores que atraíram nossa atenção no decorrer da graduação, interessavam-nos sobretudo os que tratavam criticamente a formação/composição da realidade brasileira ². História, Antropologia, Sociologia, disciplinas particulares que dialogavam entre si, a partir de nossa leitura sobre questões nacionais, tais como a problemática da desigualdade, das disparidades sociais, econômicas, culturais; das práticas humanas desumanizadoras (o preconceito, a discriminação, a violência), dos discursos homogeneizantes (geralmente proferidos pela palavra oficial e manipulados e disseminados pela mídia).

Pensar a conjuntura em que se davam as relações sociais, econômicas e políticas de nosso país tornou-se um modo de buscar raízes da contemporaneidade. Mais do que simplesmente criticar as atitudes políticas de nosso governo, por exemplo, fomos aprendendo a considerar a estruturação do

² Entre muitos estudiosos da formação da sociedade brasileira, destacaram-se para nós Caio Prado Junior (1973), Celso Furtado (1972), Fernando Novais (1998), Maria Silvia de Carvalho Franco (1969), Sérgio Buarque de Holanda (1973), cujas obras principais abordam criticamente a construção da sociedade brasileira a partir de peculiaridades econômicas, políticas e sócio-culturais.

campo político mais detidamente, especialmente a partir da leitura de autores que se debruçaram sobre a história política nacional, como Nestor Duarte (1939), Caio Prado Jr. (1994), Raimundo Faoro (1989).

E foi no decorrer da graduação que estabelecemos um primeiro contato com a perspectiva histórico-cultural e com o campo da educação. Fazendo parte do currículo das Ciências Sociais, as disciplinas de licenciatura, ministradas na Faculdade de Educação, eram negligenciadas pela maioria dos futuros cientistas sociais, pois havia uma tendência em relacioná-las à Psicologia e, naquele momento, o que menos parecia preocupar os “estudiosos” da sociedade eram os sujeitos em sua individualidade.

Felizmente, deparamo-nos, em nossa visita às licenciaturas, com uma disciplina que conseguiu trazer à tona a importância dos sujeitos nas análises sociais. Através da leitura de autores como Vigotski (1995; 2001), Goffman (1974), Bourdieu (2008a; 2008b), pudemos observar, tendo em vista o campo educacional, o drama dos sujeitos no seu entrelaçamento com a história social. Sobretudo pelo fato de que no nosso curso de graduação em Ciências Sociais os temas voltados à educação eram totalmente negligenciados pelo currículo pleno, consideramos preciosos aqueles meses em que tivemos um contato mais direto com a problemática dos sujeitos e de suas relações interpessoais e escolares, produtoras/reprodutoras/transformadoras da realidade.

E devido a esse contato, desenvolvemos, nos anos de 2004 e 2005, nossa pesquisa de iniciação científica a partir da perspectiva histórico-cultural, tendo como espaço de investigação as relações escolares. Naquele momento, integramos uma equipe de pesquisa (CNPq), que atuou junto aos alunos de 4as e 5as séries de uma escola municipal de ensino fundamental (EMEF) da cidade de Campinas, desenvolvendo com eles um projeto de informática e produção de textos, a partir do qual se destacavam para análise questões relacionadas ao trabalho, à família e, em especial, à violência, dentro e fora do ambiente escolar. Como resultado desse percurso, voltamos nosso olhar à problemática da escola pública, dos descompassos entre as políticas educacionais e as condições

concretas de ensino/aprendizagem constitutivas da realidade escolar das periferias metropolitanas.

Aqui devemos ressaltar o contato cotidiano entre pesquisadores e ambiente escolar como uma condição fundamental a uma maior compreensão dessa realidade. No momento em que vimos nossas pesquisas envolvidas (e entravadas) na trama cotidiana da escola pública, reforçou-se a necessidade de dar atenção às relações escolares, esse “objeto” esquecido pelas ciências sociais, visto como um problema de pedagogos.

Concomitantemente a tais preocupações com os novos protagonistas que ganhavam cena em nossas elaborações teóricas e práticas – alunos, professores, relações escolares, políticas educacionais – demos seguimento ao curso de graduação. Já com essa experiência que nos propiciou a pesquisa de iniciação científica, passamos a procurar, nos objetos de estudos das diferentes disciplinas, as possibilidades de diálogo entre as práticas e as estruturas. Visto que até então havíamos nos preocupado sobremaneira com os aspectos macrosociais, com a regularidade das práticas e sua conformação ao movimento social mais amplo, vimos crescer, perante nós, a problemática do sujeito.

Num outro movimento (mas em consonância com os processos anteriores), a questão das relações contraditórias entre o prescrito pelas políticas públicas e as condições concretas de vida foi sendo delineada a partir de nossa participação em um grupo de pesquisas do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp (IFCH), o CEB – Centro de Estudos Brasileiros. Realizamos, junto a esse grupo, leituras dirigidas, e participamos de uma disciplina da pós-graduação, durante as quais foram discutidas questões relacionadas aos *direitos humanos* e à *cidadania*, nos contextos histórico e constitucional brasileiros.

Tais estudos, realizados ao longo de um semestre, trouxeram inúmeras contribuições às nossas indagações sobre a questão da cidadania. Podemos dizer que uma aproximação mais detida a esses temas, comumente tomados enquanto universais, possibilitou um interessante debate sobre os diferentes contornos que eles adquirem em conjunturas nacionais específicas.

Numa aproximação crítica de perspectivas que pretendiam homogeneizar práticas e conceitos múltiplos e polissêmicos - como é o caso dos direitos humanos e da cidadania - fomos lapidando nossos modos de pensarmos/abordarmos/conhecermos tais temáticas.

E nesse contexto de novas aprendizagens e outros olhares, passamos a considerar a cidadania como um lugar em que se tornavam analiticamente observáveis tais contradições (tão caras às ciências humanas) entre práticas discursivas pretensiosamente universais, e resistências particulares/locais.

Dito de outro modo, aproximamo-nos da temática da *cidadania* (tanto a sua prática social, coletiva, discursiva, quanto o conceito) considerando-a uma construção histórica complexa e controversa, pois, ao mesmo tempo em que é nacional, e se (con)forma dentro de uma dada sociedade em condições particulares, é também uma elaboração humana de caráter mais amplo e geral, na medida em que a maioria absoluta dos países ocidentais a toma, ao menos formalmente, como condição e princípio básico da vida coletiva de seu povo. Em tais contextos, portanto, a cidadania teria um alcance universal.

Ressaltamos que não realizaremos em nosso estudo um aprofundamento histórico do conceito, o que exigiria uma análise detalhada que se afasta de nossos objetivos específicos.

Na presente abordagem, considerando a cidadania como prática/conceito múltipla (o), polissêmica (o), e "*pluriviviável*", explicitamos a necessidade de se atentar para o *lugar de onde se fala* sobre ela, e igualmente para o *tipo* de cidadania de que se fala. Pretendemos, assim, evitar a ingenuidade de coadunarmos com visões homogeneizantes que consideram a cidadania natural, universal, e inerente à condição humana quando, na realidade, ela consiste numa prática contextualizada e, em grande medida, condicionada por disputas e conquistas históricas.

Nesse sentido, no relacionar-se conflituoso entre o universal e o particular, ganha destaque o drama do sujeito, pois, ao homogeneizar os homens para conferir-lhes o estatuto formal de cidadãos, a cidadania tende a obnubilar

particularidades, a suprimir diferentes subjetividades, tudo em nome de uma igualdade aparente.

Especialmente em conjunturas onde se acumulam desigualdades – econômicas, sociais, culturais – como é o caso da brasileira, devemos olhar com cuidado para essa dualidade (particular x geral) que, apesar de constitutiva da própria cidadania, pode adquirir um caráter ideológico (no sentido de ocultação e dissimulação) em discursos que apagam as disparidades ao ovacionarem uma igualdade ideal (e irreal) de direitos entre os cidadãos.

É importante ponderarmos que, ao final de nossa graduação nas Ciências Sociais, trazíamos uma noção sobre a questão da cidadania muito marcada por nossa trajetória sociológica; pensávamos de modo muito determinista o lugar do sujeito nas práticas sociais, orientado, sobretudo, pelo olhar marxista do assujeitamento do indivíduo pelo capital, e pela ideologia limitada ao conceito de *consciência distorcida da realidade*.

Essa abordagem inicial ganhará outros matizes a partir de nossa experiência na escola em diálogo com a perspectiva histórico-cultural que orienta nossos estudos. O *em-se-fazendo* da pesquisa (Smolka, em conversa gravada-2009) levou-nos a reconsiderar nossas posições, repensando argumentos e possibilidades de ação. Alteraram-se significativamente nossos modos de abordar os sujeitos, que ganharam em possibilidade de ação o que deixaram de lado em termos de definição/determinação. Fomos orientados, nessa reaproximação, pelos ensinamentos de Vigotski e Bakhtin, no que tais autores privilegiam os processos de criação, significação, dialogismo, polifonia, heterogeneidade.

Uma última consideração que devemos fazer, introdutoriamente, é que a cidadania tornou-se nosso objeto privilegiado de estudo também pelo fato de estar intimamente relacionada aos ideais da educação (como dispõe a Constituição “Cidadã” de 1988), condição que nos permitiu uma reaproximação do ambiente escolar - lugar de destaque, em nossas indagações, das relações interpessoais na estrutura social.

1.2 - Qual cidadania?

O objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressaltado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes. O falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez (BAKHTIN, 2007, p. 300).

Postula o *Aurélio* (1986 -2ª ed.) que cidadania é “qualidade ou estado de cidadão”, definição que, por ser demasiado inespecífica, obriga-nos ao retorno ao dicionário, na busca da conceituação de *cidadão*: “ 1.Indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, ou no desempenho de seus deveres para com este. 2.Habitante da cidade. 3.indivíduo, homem, sujeito: *Esteve aí um cidadão procurando por você.*”.

As definições dadas acima, por pontuais que sejam, felizmente não eliminam ou esterilizam a problemática com a qual nos preocupamos nesta pesquisa. Muito fácil seria poder viver *dicionarizadamente*, selecionando conceitos e colocando-os em prática nas condições delimitadas pela palavra fechada do dicionário. Certo é que não podemos e nem devemos desprezar as inúmeras ajudas que nos oferecem fontes como *Aurélio* e *Houaiss*, por exemplo, pois constituí-mo-nos, enquanto seres humanos, pela linguagem, e, dentro das inúmeras possibilidades de elaboração e apropriação da mesma pelos homens, está o modo formal de utilização das palavras.

Atentemos, neste momento, para a utilização do termo *formal*, que não se fez ingenuamente. O conceito que encontramos à nossa disposição nos dicionários é uma generalização das inúmeras possibilidades de significação e concretização de uma palavra. O conceito é tomado, formalmente, como parte de um sistema normativo da língua que imprime um caráter objetivo às palavras, externo à consciência individual.

Nesse sentido, poderíamos partir, na presente investigação, das definições de cidadania/cidadão que nos oferecem o *Aurélio*, pois estaríamos, ao mesmo tempo, imprimindo objetividade a nossas análises, aproximando-nos, quanto mais avançássemos nos estudos, de uma dita verdade científica.

Ocorre que, a nosso ver, a realidade (e, dentro dela, a linguagem e as demais práticas sociais) não se baseia em um sistema rígido e imutável de conceitos e significações, mas, ao contrário, (con)forma-se a partir de “necessidades enunciativas concretas, em contextos determinados” (BAKHTIN, 1981, p. 93). Com isso queremos afirmar que a língua, bem como a vivência que dela fazem os sujeitos, não se limita a um objetivismo racional e abstrato, mas se constitui a partir da necessidade humana de se comunicar, significar e agir sobre a realidade.

A partir disso, salientamos que nossa proposta, ao tomar a cidadania enquanto tema privilegiado de análise, volta-se para os sujeitos singulares que a experienciam em suas vivências cotidianas (no caso o contexto escolar), dela se apropriando e a ela conferindo sentidos diversos e particulares. Sem deixar de observar o geral, a realidade histórico-cultural mais ampla e imprescindível ao estudo da cidadania (conceito e prática históricos), preocupamo-nos mais detidamente com os sujeitos concretos e com os diferentes modos como experienciam a condição de (não)cidadãos.

Afirma Vigotski que “cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe, a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais” (2004, p. 368). Corroborando com este argumento, pensamos que o olhar sobre os sujeitos não significa uma abstração do contexto mais amplo ao qual é geralmente associada a discussão sobre cidadania, mas procura relevar o papel da ação humana na significação dos conceitos e das práticas sociais dos quais os homens se apropriam nas relações interpessoais.

Zanella (2004), ao abordar o tema da constituição dos sujeitos em Vigotski, ressalta a importância de um caminhar dialético entre aqueles e as relações mais gerais das quais eles participam, dizendo que:

Olhar o específico – o sujeito – significa (...) olhar o geral, a totalidade das relações das quais participa direta ou indiretamente, posto que, necessariamente, estamos imersos em uma determinada forma de organização da vida que se objetiva nas práticas sociais, nos modos de

ser, nos valores, enfim, nos signos que caracterizam a cultura capitalista ocidental. Tarefa complexa essa, porém penso que pode ser levada a termo via análise do contexto no qual o sujeito se insere, das atividades que ali empreende, de sua condição histórica, do lugar que ocupa nesse contexto, de como significa e de como é significado pelos demais sujeitos com os quais se relaciona, o que se configura em expressão não de um sujeito em si, mas da própria história humana” (p. 6).

Nosso desafio maior, neste trabalho, é tomar para análise as práticas escolares e as práticas discursivas, inserindo-as no contexto mais amplo da realidade social que as circunscreve. Essa inserção, não sendo mera subsunção dos sujeitos ao contexto, buscará configurar-se como um lugar de diálogo entre o particular e o geral, entre a esfera de ação do homem concreto e as condições econômicas, sociais e culturais que inevitavelmente constituem a sua (nossa) existência.

A importância do papel dos sujeitos, para nós, está no fato de que não se pode falar em cidadania abstratamente. Mesmo que os grandes teóricos da cidadania liberal (Hobbes, Locke e Rousseau) tenham se apropriado do conceito fictício de *Estado de Natureza* para elaborar sobre as relações humanas anteriores à criação do Estado Moderno, suas propostas teóricas tratavam de condições históricas específicas: Hobbes e Locke falaram da Inglaterra do século XVII, em que fervilhavam disputas políticas, religiosas e sociais, entre rei e Parlamento, entre o Catolicismo e o Anglicanismo, entre a nobreza falida e a burguesia ascendente. Rousseau, por sua vez, falou sobre a França do século XVIII, em que a dicotomia entre o Estado e a sociedade civil impunha a necessidade de negação do primeiro como sistema de exploração privada, e trazia como nuclear em seus argumentos o princípio de comunidade.

Para oferecer outro exemplo, podemos retomar nossa tentativa “dicionarizada” de falar sobre a cidadania, na qual evidenciou-se a inalienabilidade do conceito da vivência humana. No início de nossa argumentação, ao perguntarmos ao Aurélio sobre o significado de *cidadania*, este respondeu-nos que cidadania é *qualidade ou estado de cidadão*.

Podemos dizer, então, que a cidadania está inexoravelmente atrelada à vida dos sujeitos concretos. Ela se configura em contextos sociais específicos e

ganha contornos diversos no decorrer da sua história. Nesse sentido, devemos abster-nos de estancá-la em conceituações abstratas e homogeneizantes.

Por outro lado, a despeito de estarmos cientes da importância das circunstâncias concretas específicas em que se configura a cidadania, encontramos em Vigotski uma ponderação importante no que diz respeito às relações entre o concreto e o abstrato, o particular e o geral. Teorizando sobre a elaboração do conhecimento em Psicologia, e tomando como base as contribuições de Marx, Vigotski salienta, ao problematizar o significado histórico da crise em Psicologia [1927] (2004):

O próprio ato de denominar um fato mediante a palavra supõe superpor a ele um conceito; o [ato] de destacar nele uma de suas facetas significa interpretá-lo, assimilá-lo à categoria dos fenômenos reconhecida anteriormente pela experiência. Qualquer palavra já é uma teoria, como observaram faz tempo os lingüistas...(2004, p. 234).

Neste texto, ao tratar do princípio explicativo da psicologia geral, Vigotski contribui com nossas reflexões, na medida em que confere um caráter dialético às relações entre a realidade e os conceitos a ela referentes. Observando o que denomina *ciências gerais*, ele considera um equívoco afirmar que elas estudam conceitos e não a realidade que neles se reflete. Para ele, um engenheiro que estuda o projeto de uma máquina estuda a própria máquina, do mesmo modo que um anatomista não estuda o atlas anatômico, mas o esqueleto humano. Afirma ainda que “a física geral se orienta, em última instância, para fatos reais que quer explicar com a ajuda de conceitos abstratos” (p. 232).

Num segundo momento, Vigotski salienta que: “todo fato científico-natural isolado, por mais empírico e pouco maduro que seja, já encerra uma abstração primária” (p. 234), buscando com isso ressaltar que a ciência não se constitui pelo “material natural cru”, mas pelo material logicamente elaborado que ganha importância para um determinado olhar científico. Faz ainda a importante consideração, parafraseando Marx: “Se os conceitos, na qualidade de instrumentos, estivessem destinados de antemão a determinados fatos da experiência, toda a ciência seria dispensável...” (p. 238).

Percebemos que o autor considera a realidade como condição/substrato da ciência, mas demarca uma diferença entre a materialidade objetiva e o olhar científico posterior que, para tomar o real como objeto de estudo, realiza necessariamente uma abstração: “A análise científica dos fatos se diferencia precisamente do registro dos mesmos porque implica a acumulação de conceitos, implica a inter-relação de conceitos e fatos, ressaltando os primeiros” (p. 239).

Tais colocações buscam relacionar as ciências particulares e as gerais, argumentando que não existe entre suas análises uma alteração de natureza, mas uma diferença meramente quantitativa. As ciências particulares acumulam saberes científicos, criam conceitos, métodos e teorias próprios e, quando este material alcança um grau máximo de generalização, a possibilidade de novas generalizações dá-se somente mediante uma comparação com as ciências de que estão próximas. Esta tarefa de comparação só pode ser realizada, diz Vigotski, por uma ciência geral.

Nesse percurso das ciências particulares à geral, a mudança quantitativa adquire um caráter qualitativo, delineando uma ciência distinta – a geral – que, apesar de lidar com conceitos de ordem superior, não pode ser excluída do âmbito das ciências em questão, e tampouco ser classificada como parte da lógica. Mas é inevitável perceber que na ciência geral “a realidade aparece representada de um modo distinto de como a representa a ciência empírica” (p. 241).

Em função disso, argumenta Vigotski que a transição do fato ao conceito cria um vínculo necessário entre as ciências particulares e a ciência geral, dando origem à independência e à exigência desta última, que dá prosseguimento ao trabalho das primeiras no ponto onde elas se detêm. Utilizando um exemplo das ciências naturais, coloca que “...a biologia começa ali onde termina a embriologia, a zoologia, a anatomia, etc. A biologia reúne um material tomado de diferentes ciências, assim como cada uma dessas ciências reúne os distintos materiais” (p. 245).

A partir desse estudo, Vigotski acredita ter explicado a estrutura da ciência geral e o seu papel histórico, ao qual cabe fazer com que as relações entre as

ciências sejam determinadas por seu desenvolvimento histórico e pelas exigências da própria realidade conhecida através da ciência, e não pela estrutura lógico-formal dos conceitos elaborados.

Nesse sentido, devemos adotar uma perspectiva que parta da realidade concreta, na análise teórica do conhecimento científico. Esse enfoque concebe a realidade como determinante da experiência, do objeto da ciência e do método a ser empregado, ao mesmo tempo em que impossibilita o estudo dos conceitos de qualquer ciência isolados das realidades que eles representam. Em resumo, *os conhecimentos devem necessariamente ganhar forma a partir de uma base empírica.*

A possibilidade de aproximação do argumento vigotskiano de nosso estudo sustenta-se no modo como o autor privilegia a realidade concreta na elaboração dos conceitos, na abstração científica. Ao mesmo tempo em que é inescapável do olhar do cientista uma generalização do real (uma só palavra já é considerada abstração da “coisa” a que ela se refere naquele momento), não se pode prescindir da concretude dos objetos, ponto de partida de qualquer olhar sobre a vida (humana, natural,...). Vigotski não abre mão da materialidade da existência – uma materialidade dialética - ao tratar da ciência, vulgarmente tomada, pelo pensamento predominante da época, como o *lócus* da racionalidade abstrata e do espírito livre das amarras mundanas.

Considerando, portanto, o papel nuclear da experiência concreta para qualquer estudo científico que se oriente a partir da perspectiva histórico-cultural, queremos pensar a cidadania – como ela é vista, sentida, vivida, percebida, pelos diferentes sujeitos com os quais tivemos contato ao longo de nossa pesquisa. Preferimos investigar práticas escolares e práticas discursivas a questionar sobre conceitos. Nossa intenção nunca foi realizar uma enquete sobre “o que é ser um cidadão”; nós buscamos tangenciar o tema através de outras práticas e outras palavras, outros diálogos. Quisemos evitar os rótulos, as definições e os conceitos demasiado homogeneizantes.

Concomitante a esses desejos, no entanto, temos em mente que nossas indagações não nasceram do vazio e, ao tomarmos como certas as elaborações

de Vigotski sobre a inter-relação dialética entre a realidade e sua abstração numa abordagem científica, devemos considerar o peso que adquirem as definições e os conceitos em um trabalho acadêmico.

Especialmente por tratarmos de um tema tão recorrente como a *cidadania*, não podemos ignorar os juízos de valor que subjazem nossas escolhas, nossas palavras. Eni Orlandi (2005), partindo da perspectiva da Análise do Discurso (especialmente a AD Francesa), lembra que as palavras cotidianas chegam a nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram, mas que significam em nós e para nós.

Desse modo, devemos atentar para o questionamento, feito pela AD, a respeito da transparência da linguagem. Para esta disciplina, os dizeres não são tomados como simples mensagens prontas à decodificação, mas extrapolam as intenções dos sujeitos e, nesse percurso, tornam-se efeitos de sentido produzidos em condições históricas específicas.

Nós, pesquisadores, geralmente partimos de idéias *mais ou menos elaboradas* sobre nossos objetos de estudo. Apropriamo-nos, neste estudo, da cidadania, a partir do seu estudo histórico, do conhecimento sobre diferentes experiências coletivas, da retomada de nossas próprias experiências de vida, e dos dizeres sobre o tema, que circulam social e institucionalmente, e chegam até nós de inúmeras formas: a partir das normas constitucionais, através das disciplinas escolares e universitárias como a História, a Sociologia e o Direito; através da televisão – seja das propagandas oficiais, dos programas informativos (jornais), ou dos programas de entretenimento.

Vivenciamos a cidadania através das práticas sociais e interpessoais nas quais estamos envolvidos, e que são permeadas pelas práticas discursivas (oficial, escolar, jornalística, do senso-comum). Esse experienciar acontece em uma realidade concreta, dotada de peculiaridades históricas, sociais, econômicas e culturais; não depende unicamente da apropriação que os sujeitos possam dela fazer, mas também (e em grande medida), das condições em que se faz possível essa apropriação.

Os sentidos por nós conferidos à cidadania, assim, têm a ver com o que dizemos e pensamos sobre ela, mas não se limitam a isso; eles trazem noções que foram construídas em outros lugares, trazem também em si o que não foi dito sobre o tema, o que poderia ter sido dito e não o foi. Como bem assinala Orlandi (ibidem), também as margens do sentido o compõem. Não é no dizer em si que ele se localiza; é preciso remetê-lo às suas condições de produção, relacioná-lo com a memória, remetendo-o a uma determinada formação discursiva a fim de compreendê-lo. E, continua a autora, o sentido está aquém e além das palavras (p. 43).

1.3 - Prescrições e condições concretas: um contraponto

A partir do percurso até aqui delineado, deteremo-nos agora em nossas intenções iniciais de investigação, que se tornaram analiticamente observáveis a partir de uma aproximação estabelecida com o *Projeto Político Pedagógico* do ano letivo de 2008 elaborado pela instituição de ensino fundamental junto à qual realizamos a pesquisa. Para que se tenha uma idéia geral de nossos primeiros passos, explicitamos, a partir do projeto acima mencionado, trechos dos textos elaborados pelos professores, que compunham o referido projeto.

Ressaltamos que o contato com esse Projeto Pedagógico não se deu anteriormente ao início de nossa investigação na escola. Tivemos acesso a ele no começo do 2º semestre de 2009, momento em que já redigíamos o presente trabalho. Trazê-lo ao corpo do texto parece-nos importante na medida em que nos permite recuperar as intenções iniciais da pesquisa, cuja preocupação central era o discurso pedagógico que buscava direcionar (idealmente) as práticas de ensino através da retomada recorrente da questão da cidadania.

Acreditávamos que se o dizer “oficial” dos professores evidenciava uma notável preocupação com a questão do acesso à cidadania e do seu pleno exercício pelos alunos, suas práticas escolares e discursivas, na trama cotidiana das relações de ensino, faziam certamente cair por terra tais intenções idealizadas.

Pretendendo, assim, perceber nas práticas cotidianas o que fugia, e mesmo o que se opunha aos planejamentos de aulas descritos pelos professores de 5ª a 8ª séries, destacamos nas “palavras oficiais” dos docentes os momentos em que seus discursos circunscreveram a construção e o alcance da cidadania como fim último de suas práticas educativas:

- Professor de Matemática das: 6ª A; 7as A e B; 8as A, B, C: “O aprendiz deve utilizar-se da Matemática como instrumento para a criticidade, para o questionamento e atuação no mundo moderno. Deve perceber-se através dela como sujeito que fará (ou já faz) parte do mundo do trabalho, além de ser consumidor, o que nos remete a tarefas matemáticas diversas no cotidiano. *Neste sentido, a Matemática é um importante instrumento para o exercício da cidadania crítica*” (p. 159).

- Professor de História das: 6as A, B e C; 7as A e B: “Temos como objetivo geral fornecer subsídios para que os alunos *compreendam a cidadania como participação social e política e como exercício de direitos e deveres políticos e sociais*” (p. 188).

- Professor de Geografia das: 5as A, B, C e D; 6as A, B e C; 8ª C: “Desenvolver um espírito crítico e a compreensão da realidade através do conhecimento do mundo (local e global) em sua diversidade física, cultural, política e sócio-econômica, *auxiliando a sua formação enquanto cidadão*” (p. 195).

- Professor de Inglês das 5as, 6as, 7as e 8as: “Tentar *aumentar a autopercepção como cidadão* do mundo multilíngüe e multicultural em que vive, ampliar seus horizontes e orientá-lo quando se tornar um ser crítico e participante da sociedade” (p. 275).

Limitando-nos às semelhanças existentes entre tais discursos, podemos ressaltar que todos eles situam as disciplinas como instrumentais ao exercício da cidadania. Estudar, portanto, Matemática, História, Geografia e Inglês (entre outras disciplinas não mencionadas), significa *aprender* conteúdos particulares (como explicitam seus dizeres, dadas as especificidades de cada área) para que se *aprenda* a ser cidadão, para que se *exercite* a cidadania.

Podemos pensar que o Projeto Político-Pedagógico de 2008 da EMEF em estudo traz à cena, através deste recorte específico, uma preocupação explícita com o preparo dos alunos para uma futura entrada no universo da prática e da

vivência cidadã. A despeito dos números complexos, das matrizes, dos acidentes geográficos, das grandes guerras, dos *phrasal verbs* e do verbo *to be*, o fim último e comum de todas as disciplinas escolares permanece sendo a formação para a cidadania.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que víamos a cidadania nuclear as intenções didáticas e pedagógicas desses professores, percebíamos um abismo inescapável entre esses objetivos e as condições concretas dentro das quais se desenrolavam as relações escolares – entre alunos e alunos, alunos e professores, professores e professores, alunos e direção, direção e professores. A trama real da escola distanciava-se substancialmente dos ideais que tais discursos se propunham.

Dentro de tal conjuntura, era-nos fundamental, naquele momento, tornar visíveis essas contradições que pareciam inviabilizar o pensar sobre a cidadania no contexto da escola pública de periferia. E foi com essa intenção que iniciamos nossa investigação na escola, percebendo-a analiticamente enquanto um importante lugar de conflitos e disparidades entre os ideais didáticos prescritos e a prática de ensino realizada cotidianamente.

Ocorre que acabamos por nos dar conta das inconveniências de permanecermos no âmbito da denúncia, pois sabemos que as relações e práticas sociais não são estanques, fadadas à rigidez. Por mais que pudéssemos estabelecer, em determinados momentos, uma disparidade entre o *dito* e o *feito*, percebíamos, com Bakhtin (1981), que:

Os novos aspectos da existência, agregados à fala e ação humanas não coexistem pacificamente com os aspectos anteriores a eles, mas entram em luta, reavaliam-nos, fazem-nos mudar de lugar no interior do horizonte apreciativo (p. 136).

Esse deslocamento de olhar deu-se a partir do já mencionado *em-se-fazendo* da pesquisa, do aprofundamento (e questionamento) dos conceitos e da nossa prática enquanto pesquisadores. Nesse caminhar teórico-metodológico, íamos percebendo o eterno devir das vivências e das palavras, que sabemos abertas e inacabadas (Bakhtin, 2007).

Se por um lado a contradição entre o *ideal* e o *real* persistia enquanto preocupação fundamental, ela passou a exigir de nós um olhar capaz de perceber as nuances da questão. Ao relativizar a análise limitada ao relacionamento conflituoso entre *o que se deve fazer e aquilo que é realmente possível (e passível) de ser realizado*, voltamo-nos para a esfera de ação dos sujeitos, seus modos de (sobre)vivência, e suas formas de elaboração sobre a questão da cidadania - *apesar* das con(tra)dições mais visíveis.

Dito de outro modo, para além das relações mais amplas que se dão entre as disposições legais e as limitações materiais da vivência humana, destacamos o papel das *significações* e dos *sentidos* construídos/elaborados pelos sujeitos da pesquisa acerca das práticas que experienciavam.

Levando em conta que a ação humana (a partir de Marx e redimensionado por Vigotski numa perspectiva semiótica) é sempre orientada, não podemos, no entanto, defini-la pela busca de um objetivo externo às vivências pessoais. Ao contrário, não há um estabelecimento *a priori* de metas a serem alcançadas, mas há intenção, ação, interação e significação humanas envolvidas nesse processo de desfiar a teia da história, nela imbricando-se, e ao mesmo tempo modificando-a. Num movimento dialético entre permanência e mudança, (re)criam-se os homens e suas condições históricas, das quais eles são ao mesmo tempo produtores e produtos.

Nesse sentido, tendo superado a visão inicial que supervalorizava as contradições explícitas entre o prescrito e o vivido, e substituído uma vontade de denúncia pelo desejo de buscar a ação criadora e significativa do homem sobre suas próprias práticas, retomamos a questão da cidadania, inserindo-a no diálogo com a perspectiva teórica que nos orienta.

1.4 - Repensando a (s) cidadania (s)

A cidadania, palavra-conceito-prática de maior importância para nossa pesquisa, tem sido apropriada, ao longo de sua existência (conceitual e prática), pelas mais diferentes abordagens teóricas e políticas. Como bem observa o historiador Karnal (2003), não existe um conceito de cidadania: "... cada época reproduziu práticas e reflexões sobre cidadania muito distintas – e cidadania, como é lógico supor, é uma construção específica da civilização ocidental" (p. 136).

Levando em consideração esse caráter contextual e específico da cidadania de que procuramos aqui tratar, podemos lembrar Marshall (1967) e as relações que ele estabeleceu entre cidadania e classe social. Voltando-se para a sociedade inglesa, o autor postulava que existia uma igualdade humana básica associada ao conceito de participação na comunidade, e que essa participação não era incongruente com as desigualdades sociais.

No esquema feito por ele, em que os direitos eram adquiridos paulatinamente pelo corpo social - inicialmente os direitos civis, voltados especialmente ao direito de propriedade; posteriormente os direitos políticos, que davam aos indivíduos o poder de votar e de ser votado; e finalmente os direitos sociais, que representavam um mínimo de bem-estar, tentando controlar os efeitos do mercado e das livres negociações – "a conquista de uma ordem legal universal, isto é, de leis iguais para todos, aponta para a derrocada da justiça de classes. Para Marshall, a cidadania é a ordem da igualdade na sociedade de desiguais" (FERREIRA, 1993, p. 174).

As análises de Marshall sobre a cidadania não fogem ao alerta de Karnal (ibdem), na medida em que estão voltadas para uma sociedade específica, com características econômicas, sociais, culturais e políticas próprias. Por fundamental que tenha sido seu olhar, ao defender a igualdade de participação numa sociedade marcada pelas desigualdades impostas pelo capital, sobretudo a partir da Revolução Industrial, não devemos abstrair o fato de que:

...toda a formulação do autor se baseia na sociedade inglesa, onde houve uma certa integração campo-cidade e um desenvolvimento

industrial autônomo. Isto deu estabilidade ao sistema político, construindo-se consensos, resultantes de uma combinação de lutas e negociações” (FERREIRA, *ibidem*, p. 178).

Podemos dizer, com isso, que o esquema marshalliano não deve ser automaticamente transposto a outros contextos. Por indispensáveis que sejam suas análises ao se abordar o tema da cidadania, percebemos que seu argumento é insuficiente quando pensamos em conjunturas como a brasileira, por exemplo, em que a consolidação dos direitos sociais, políticos e civis deram-se na contramão desse “evolucionismo legal” observado por ele na Inglaterra.

José Murilo de Carvalho (2002), ao pensar o caso brasileiro numa retrospectiva histórica, conclui que nesta nação ocorreu uma inversão da análise de Marshall, pois “os caminhos são distintos e nem sempre seguem linha reta. Pode haver desvios e retrocessos, não previstos por Marshall.” (p. 11). O olhar deste autor, ao percorrermos sua obra, evidencia uma postura negativista perante a formação dos direitos de cidadania no Brasil. Carvalho enfatizou os momentos nos quais se consolidou o imaginário político do povo brasileiro, ressaltando as estratégias empregadas pelas elites políticas no intento de manter a maioria da população como sujeitos dominados e inativos na elaboração e no usufruto de seus direitos.

Essa visão da formação da cidadania brasileira a que chamamos negativa voltou-se, sobretudo, às suas dimensões institucionais, que a tomavam como concessão estatal e não como conquista popular. Dessa vertente negativista fazem parte também os autores Wanderley Guilherme dos Santos (1994) e Luiz Werneck Vianna (2002) que, ao lado de Carvalho, também lêem as contradições da sociedade brasileira como sinais de atraso democrático.

Esses três autores, analisando respectivamente a cultura política nacional; a dimensão especificamente institucional dos direitos, e o nível estrutural da construção da cidadania, posicionam-se criticamente perante a trajetória nacional de consolidação e exercício dos direitos do cidadão.

Não podemos afirmar que os argumentos coincidem, pois os olhares e as proposições variam de acordo com cada estudo, mas para fins de nossa análise, é importante frisarmos o fato de que nesses estudos a questão da cidadania é vista estruturalmente, ganhando destaque o caráter oprimido da coletividade sob a ordem estatal. Não nos deteremos especialmente em cada um deles, na medida em que foram disparadores de indagações iniciais de investigação, mas não compuseram o núcleo argumentativo de nosso trabalho.

Afirmamos, nesse sentido, que a cidadania pode ser vista a partir de orientações teóricas diversas, não havendo um modo correto de se elaborar sobre ela. Nossas escolhas teórico-metodológicas definem um determinado modo de analisá-la, tendo por certo que a cidadania enquanto uma questão a ser investigada não é apreensível sem que se definam os modos a partir dos quais se aproximará dela. Concluímos, então, que quem estiver disposto a entrar na arena de luta dos seus sentidos possíveis deve estar ciente das infinitas possibilidades (e dificuldades) teóricas e práticas das diferentes apropriações das palavras.

Resumidamente, podemos dizer que, no *sentido formal*, ser cidadão significa pertencer a um determinado território político-administrativo em razão de nascimento ou filiação. Tal categorização identifica e isola um grupo humano de outros, pertencentes a diferentes territórios político-administrativos. Esse sentido formal aparece, assim, para diferenciar, para definir quem é brasileiro e quem é estrangeiro, por exemplo.

A cidadania, em seu *sentido substantivo*, constitui-se historicamente como uma prática de lutas e reivindicações pelo direito de pertencimento, de participação, de igualdade. Esta cidadania existe na medida em que é exercitada, posta em prática. “Ser cidadão”, para mim, que sou brasileiro por nascimento, significa estar incluso, fazer parte. Substantivamente, a cidadania agrega, agrupa, iguala, planifica. E é enquanto conceito/prática substantiva que a cidadania nos interessa, pois é nessa trama de reivindicação por *igualdade* que se explicita, a nosso ver, o seu caráter dialético.

Boaventura de Souza Santos (2000) argumenta que a cidadania, ao consistir numa prática que garante direitos e deveres a todos, torna-se capaz de

enriquecer o homem, abrir-lhe horizontes, permitir-lhe a auto-realização (p. 240). Nesse sentido, podemos pensar que todos têm, idealmente, suas necessidades mais prementes garantidas e, para além destas, outras vontades mais genéricas, de caráter político, econômico e cultural satisfeitas. Na medida em que o Estado assume historicamente a responsabilidade pela garantia dos direitos políticos, civis e sociais, os homens têm sua subjetividade institucionalmente enriquecida.

No entanto, o mesmo autor alerta que, ao fazer isso a partir de direitos e deveres gerais e abstratos, reduzindo os sujeitos à universalidade, a cidadania acaba tornando-os equivalentes, indiferentes entre si. Nesse sentido, os sujeitos adquirem o estatuto de coisas intercambiáveis, de receptáculos passivos de medidas e estratégias de produção (enquanto força de trabalho), de consumo (enquanto consumidores) e de dominação (enquanto cidadãos de democracias de massas). A igualdade geral e abstrata proposta pela cidadania entra em conflito com as particularidades dos sujeitos, com sua subjetividade.

Foucault (1975, 1976, 1980), mencionado por Santos (ibidem), analisou com afinco o processo histórico do desenvolvimento da cidadania em detrimento da subjetividade. Para aquele, cidadania sem subjetividade conduz à normalização, à forma moderna de dominação, que se dá através da identificação, nos sujeitos (em seus corpos e em suas práticas) dos poderes e dos saberes que sobre ele são exercidos. Foucault vê aí um processo totalizante, protagonizado pelas Ciências Humanas, que opera no desmantelamento da subjetividade e na sua reelaboração a partir das exigências da dominação disciplinar.

O olhar foucaultiano sobre as práticas humanas e, mais especificamente, sobre as margens de ação dos sujeitos em situações concretas torna-se um mergulho em uma inércia de difícil saída. Sem desconsiderar as grandes contribuições desse filósofo ao estudo e ao questionamento das práticas institucionais e científicas, acreditamos que limitar aos sujeitos um determinado comportamento restringe demasiadamente a possibilidade de ação do homem.

Em um outro extremo, conceber o sujeito isolado enquanto onipotente, como força propulsora de mudanças, rupturas e transformações, seria cair em uma visão voluntarista e, nesse sentido, estaríamos ratificando abordagens de

tendência liberal que forjam o indivíduo como uma mônada autocentrada capaz de determinar seu próprio destino.

Haverá saída? Entre a limitação da ação humana, e a ilusão de liberdade do indivíduo, pretendemos encontrar um terceiro percurso, que não pode ser “o meio do caminho” de tais extremos, na medida em que queremos sair dessa dicotomia que empobrece o papel humano no movimento histórico.

A cidadania, a nosso ver, não corresponde a um instrumento ideológico (no sentido marxista) do Estado para homogeneizar os homens, desprovendo-os da capacidade de crítica e de (reivindic)ação. Por mais que não possamos negar o protagonismo histórico do Estado no que concerne a questões relativas à cidadania (sua instauração por lei, medidas burocráticas, e sua preservação por sanções), não podemos definir, a priori, que a cidadania é um instrumento de alienação empunhado pelo aparelho do Estado. Se com tal consideração consentíssemos, não haveria razão em buscar, nas práticas humanas, modos diferenciados de apropriação, significação e vivência da cidadania.

Ao mesmo tempo, ela está longe de consistir em um lugar paradisíaco cujo alcance e usufruto dependa unicamente do esforço e do sacrifício individuais. Como já dito anteriormente, a cidadania é construção histórica, é processo dinâmico e, por isso mesmo, transformador, ao mesmo tempo em que é transformada pela ação e experiência daqueles que a vivenciam. Se no início nossa intenção de pesquisa privilegiava as marcas da estrutura social limitando a ação dos sujeitos – concebendo a cidadania como uma prescrição constitucional homogeneizante e descolada da realidade escolar brasileira -, o desenrolar de nossa prática, em sala de aula, no convívio cotidiano com alunos e professores, acabou por deslocar nossos olhares, tornando significativos elementos até então ignorados.

A consideração vigotskiana (1995) de que a cultura é constitutiva dos seres humanos, não sendo possível conceber uma *oposição intransponível* entre as determinações estruturais e a esfera de ação do sujeito tem sido orientadora de nossas análises. Nesse sentido, valorizamos aqui o sujeito ativo, responsivo, que

não age sozinho, mas que não reproduz passivamente as determinações sociais/legais.

Outra consideração de Vigotski (1997) que auxilia no deslocamento de nosso olhar é aquela que realça o caráter (cri)ativo do seres humanos ao ponderar que, para além do impulso *reprodutor* - que repete normas de conduta já existentes ou recria antigas impressões (recordações, lembranças), num movimento que congrega *adaptação* e *conservação* – há o impulso dito *criativo*, que não se limita a reproduzir feitos e impressões vividas. Sobre este impulso, o autor argumenta que o cérebro é órgão criador, capaz de reelaborar e criar novas formas e planejamentos de ação/conduta/significação. Sob esse aspecto, portanto, podemos considerar o homem como um ser projetado para o futuro, que ajuda a criar e a modificar seu presente.

Pensar a questão da cidadania e dar relevo aos sujeitos que a experienciam torna-se, assim, um modo de privilegiar a capacidade especificamente humana de criar e de *significar*, de conferir sentidos à realidade em que vivem. Nesse movimento, buscamos romper a dicotomia ‘estrutura x indivíduo’, e pensar a cidadania enquanto um signo a ser apropriado (significado) pelos diversos sujeitos envolvidos nas práticas cotidianas (no caso, as práticas escolares).

Considerando que vivemos em um mundo “preche” de significações, e que os sentidos, por vários que sejam, “dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns” (SMOLKA, 2004, p. 45), é imprescindível que consideremos, em nossas análises, o papel da ideologia (tomada aqui em seu sentido bakhtiniano) sobre o psiquismo humano.

Devemos ressaltar que a noção de ideologia é também preche de significações. Amorim (2004) contribui para o tema, ao delinear o conceito tomado a partir da perspectiva bakhtiniana, à qual nos referimos neste trabalho:

Na maioria de seus escritos, este termo designa simplesmente pontos de vista, uma visão de mundo. Visão que não é individual, mas cuja natureza social não se define necessariamente por uma relação de classes (...) Evidentemente, esta visão de mundo constrói-se segundo as condições concretas de vida e de troca social em que ela se engendra e, nesse sentido, ela adquire uma outra significação que é a de finalidade (...)

Visão e direção ao mesmo tempo, a ideologia em Bakhtin não tem nada do conceito marxista: efeito de ilusão ou alienação que se produz como massacramento necessário à dominação de classe (...) Aqui a palavra ideologia refere-se sobretudo a um caráter semiótico e portanto social, posto que todo sistema de signos é relativo a um grupo organizado em sociedade. A luta de classes e as condições de produção são elementos determinantes da ideologia, mas nem por isso ela é pensada como falsa consciência ou efeito de alienação (págs. 143-144).

Considerando tal colocação, e orientando-nos pelas elaborações de Bakhtin (1981) acerca da palavra enquanto signo ideológico por excelência, vamos percebendo a relação íntima e dialética que se estabelece entre a ideologia e a subjetividade. A partir do caráter eminentemente social e semiótico da ideologia (“tudo que é ideológico é signo”, afirma Bakhtin em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*), o homem vai se *refletindo* e se *refratando* no signo, pois a significação não é produto de subjetividades isoladas, mas um processo fundamentalmente marcado pelo horizonte social de épocas e grupos sociais específicos.

O confronto de valores e interesses nos limites de uma mesma comunidade semiótica vai marcando, inevitavelmente, os inúmeros modos de se conferir sentidos à realidade. Assim, não podemos falar em significação sem considerarmos que em todo signo ideológico confrontam-se índices de valores contraditórios.

A partir de tais argumentos, podemos ponderar que a cidadania, ao tangenciar de diferentes modos as práticas escolares e discursivas, não está imune a certas concepções tidas socialmente como mais aceitas/ mais verdadeiras. E os dizeres/fazer dos sujeitos, ao revelarem sentidos particulares conferidos a essas práticas, manifestam também outros sentidos, que tendem a estabilizar, apaziguar, homogeneizar - os signos, as práticas, os sujeitos.

Enfatizamos esse argumento a partir de Orlandi (2007), que problematiza:

Quando se concebe a língua – como os lingüistas – enquanto sistema de formas abstratas (e não material), tem-se a transparência e o efeito de literalidade. Porém, se a concebemos – na perspectiva discursiva – como materialidade, essa materialidade lingüística é o lugar da manifestação das relações de forças e de sentidos que refletem os confrontos ideológicos (p. 21).

É interessante ressaltarmos que a ideologia, para a análise do discurso (AD)³, é considerada sob outra perspectiva. Concebendo a língua como um trabalho simbólico, através do qual o homem é capaz de significar e significar-se (Orlandi, 2005), a AD confere-lhe uma materialidade até então suprimida pela Lingüística, e defende um posicionamento que não apague a sua historicidade.

Assim, ao questionar sua transparência e neutralidade, argumenta que a linguagem serve para comunicar e também para não comunicar. Ela é lugar de debate, de conflito (Orlandi, 1987), onde ganha importância o *discurso*, que é língua em movimento, prática concreta da linguagem na história, nas relações sociais. Uma prática não-linear, não-serializada, não homogênea. O discurso, assim, se dá como efeito de sentido entre locutores, sentido que nunca é *em si*, mas tão somente *em relação a* (CANGUILHEN, 1980, *apud* Orlandi, 2005). Ele parte do campo lingüístico, mas não se limita a ele. Ainda conforme Orlandi: “O discurso tem regularidade, um funcionamento que se apreende se não se opuser o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto” (ibidem, pág. 22).

A centralidade do discurso, para a AD, faz emergir a importância da ideologia nos estudos da linguagem. Considerando que não há um discurso ideológico, mas que todos o são, a AD argumenta que a ideologia é inerente ao signo. Este, tendo caráter arbitrário (Brandão, 2004), pode levar tanto à criação e à produtividade de sentido, quanto à manipulação da construção da referência. Desse modo, se os signos são constitutivamente ideológicos, pode-se dizer que a materialidade específica da ideologia é o discurso, e a materialidade específica do discurso é a língua. (Orlandi, ibidem).

Assim, para a AD, que toma como base o argumento do materialismo histórico-dialético, a ideologia opera através dos homens em suas práticas sociais, que são práticas discursivas. É a partir dela que os homens pensam e agem, muitas vezes sem terem uma consciência plena de sua existência – dado o caráter mistificador que ela carrega.

³ Estamos pensando especificamente na Análise do Discurso Francesa, que toma como base os estudos de Michel Pêcheux.

Retomamos a noção de ideologia na perspectiva bakhtiniana e na AD com a intenção de delimitar as diferentes abordagens, esclarecendo, apesar disso, que as contribuições que oferecem a nosso trabalho não são excludentes. O que elas nos podem evidenciar, através das leituras que realizamos é que, sendo constitutiva das práticas humanas – sociais e discursivas – a ideologia pode ser concebida e apropriada a partir de diferentes olhares teóricos. Em nosso texto, interessam-nos especialmente os processos de significação e de construção de sentidos pelos homens, que vêm marcados, em ambas as perspectivas, por um caráter ideológico. É nesse movimento que os diferentes sentidos conferidos à(s) ideologia(s) por essas perspectivas contribuem com nosso estudo.

É necessário, a partir disso, reforçar que, ao tomarmos os sujeitos e seus modos de significar/vivenciar a cidadania, partimos do princípio de que “é impossível ao homem não significar. A significação faz parte da atividade humana. Diz-se que o homem busca sentido, atribui sentidos. Sempre.” (SMOLKA, 2004, p. 35). Na mesma direção caminha Orlandi (2007), para quem:

Com ou sem palavras, diante do mundo, há uma injunção à ‘interpretação’: tudo tem de fazer sentido (qualquer que ele seja). O homem está irremediavelmente constituído pela sua relação com o simbólico (p. 29-30).

Podemos ainda mencionar Vigotski (1995) para complementar a questão, quando ele confere aos signos o papel de mediadores entre o homem e o mundo. Mais do que simples canais de internalização/internalização das práticas sociais (como deixa transparecer uma visão simplista e instrumental de suas contribuições teóricas), os signos são tidos como transformadores das relações (inter/intra) psicológicas, papel que os distancia significativamente dos instrumentos, estes voltados para transformações no mundo exterior. Afirma Wertsch:

A principal contribuição de Vigotski resultou de seu foco nos instrumentos psicológicos em oposição aos instrumentos técnicos. Seu agudo interesse pelo complexo processo da semiose humana possibilitou-lhe trazer uma grande sofisticação à tarefa de delinear o papel do sistema de signos tal como a linguagem humana, no funcionamento inter e intramental. (1990 apud SMOLKA, 2000, p. 30):

É importante ressaltar, ainda, que a capacidade especificamente humana de significar/conferir sentidos à realidade está intimamente relacionada com a tese vigotskiana de que as funções mentais superiores constituem-se como relações sociais internalizadas. Em seu texto de 1929, Vigotski afirma que o que é interno nas funções superiores foi antes e necessariamente externo, foi relação entre pessoas. Não é o indivíduo que define ou explica seus modos de se relacionar com os outros, mas são “as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de ser, de agir, de pensar, de relacionar-se.” (SMOLKA, 2000, p. 30). O processo de formação do psiquismo humano, assim, encontra-se imbricado nas relações sociais das quais os sujeitos participam, e compõem, a partir destas mesmas relações, sua subjetividade, que traz em si as marcas do convívio com o outro: “...os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e na história das) relações com os outros” (ibidem, p. 31).

Bakhtin (1981), quando aborda a predominância dos signos nas relações homem-mundo, coaduna com tal visão, ao defender que a consciência individual é fato histórico-ideológico, a despeito de ter sido erroneamente transformada num depósito de problemas não resolvidos, num local de subjetivação (p. 35). Para o autor, a consciência adquire forma e existência nos signos criados pelo grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos aparecem, então, em Bakhtin, como o alimento da consciência individual, que emerge no processo interativo com outras consciências.

Devemos estar atentos, portanto, ao voltarmos nossa atenção para as vivências e significações da cidadania pelos sujeitos, aos diferentes modos de atribuir sentidos às práticas sociais, que são marcados, inevitavelmente, pelas posições/pelos lugares por eles ocupados nas relações sociais/interpessoais.

Especialmente nesta pesquisa, em que lidamos com o contexto da escola pública – marcado por uma descrença generalizada em suas práticas e produções (subjetivas, cognitivas, culturais) – torna-se fundamental um caminhar dialético constante entre as vozes e o(s) lugar(es) dos sujeitos, e as condições concretas sob as quais tornam-se possíveis suas ações (questionadoras, transformadoras

ou conformadoras da realidade). Nesse percurso, temos tentado fugir ao argumento do conformismo, da submissão e da inércia dos sujeitos na apropriação do conhecimento e da prática da cidadania vistos a partir das relações de ensino.

2 - Construindo caminhos

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis, a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – com densidade (GEERTZ, 1978, p. 24).

Quando se conhece um pouco a metodologia (e a história) das ciências, a ciência começa a ser vista por nós não como um conjunto morto, acabado, imóvel, integrado por princípios preparados de antemão, mas como um sistema vivo, em constante evolução e avanço, de fatos demonstrados, leis, suposições, estruturas e conclusões, que se completam ininterruptamente, são criticados, comprovados, rejeitados parcialmente, interpretados e organizados de novo etc. A ciência começa a ser compreendida dialeticamente em seu movimento, pela perspectiva de sua dinâmica, de seu crescimento, desenvolvimento, evolução. É desse ponto de vista que se deve avaliar e compreender cada etapa de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2004, p. 318).

2.1 - Um olhar crítico

Falar sobre o método, em Ciências Humanas, é tarefa complexa e ao mesmo tempo controversa: complexa porque enraizada em um debate epistemológico mais amplo sobre as relações entre as Ciências e seus diferentes modos de observação e apropriação do real. Tal debate, apesar de bastante conhecido, não se pode dizer superado, na medida em que é ainda constitutivo dos dizeres/saberes acadêmicos um *quê* de insegurança relativo aos modos possíveis/legitimados dos fazeres científicos⁴.

Controversa na medida em que o significado mais recorrente e legitimado do termo método vai de encontro com muitos dos princípios tidos hoje pelas Ciências Humanas como norteadores de uma pesquisa qualitativa e hermenêutica, que prioriza o caráter processual da investigação ao invés de procedimentos técnicos que imprimam ordem e neutralidade à suposta “marcha racional” do trabalho científico.

⁴ Um aspecto corriqueiro dessa insegurança pode ser observado nos inumeráveis esforços, por parte dos pesquisadores das Ciências Humanas, em conformar (e deformar) suas metodologias qualitativas às exigências técnicas e burocráticas das principais agências financiadoras da pesquisa acadêmica, que privilegiam/legitimam a pesquisa quantitativa racionalista, imparcial e descritiva.

A despeito de a discussão epistemológica ser imprescindível a qualquer estudo que se pretenda crítico e consciente dessa “arena de luta”⁵ que é o campo científico, acreditamos que tomar o método processualmente é um bom caminho a se considerar ao se pesquisar o homem, sujeito histórico, produto e produtor de cultura.

Neste trabalho, privilegiaremos o termo metodologia, na medida em que para nós este processo significa antes uma construção/elaboração do que propriamente uma técnica ordenadora da realidade. Bakhtin (2007), ao falar da metodologia nas Ciências Humanas, aponta uma diferença fundamental entre elas e as Ciências Exatas ao enfatizar, nestas, o caráter monológico do saber envolvido no estudo de um fenômeno/objeto natural. Este fenômeno ou objeto é mudo, não dialoga, tornando o conhecimento dependente unicamente do sujeito cognoscente. Em contraposição, pondera o autor que o objeto das Ciências Humanas é o ser expressivo e falante, que não pode ser medido ou limitado.

Temos assim que, diferentemente dos fenômenos naturais, o homem enquanto sujeito cognoscível é ativo e responsivo; ele interage com o pesquisador e interfere nos caminhos por este delineados (Bakhtin, *ibidem*). Através desse argumento, o autor ressalta a importância da compreensão na relação entre os sujeitos da pesquisa, e enfatiza que compreender é uma forma de dialogar, de trazer uma contrapalavra à palavra do locutor:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro. (...) A palavra é uma ponte lançada entre mim e os outros. (...) A palavra é território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1981, p. 113)

Indo ao encontro desse olhar bakhtiniano sobre o homem que interage, manifesta-se e transforma, Vigotski (1995) ressalta a capacidade especificamente humana de ação e modificação da realidade:

⁵ Apropriamo-nos aqui do termo bastante conhecido de Bakhtin/Volochínov, presente na obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (1981), a partir do qual o autor se refere à palavra enquanto lugar de disputas entre as diferentes vozes de um diálogo.

En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales (p. 34).

O *tornar-se* humano define-se para Vigotski pela capacidade de o sujeito, imerso na história, constituir-se através das práticas culturais, por ele apropriadas e significadas ao longo de toda sua trajetória pessoal (entretida na história social). É o modo especificamente humano, portanto, de comportar-se no mundo, interferindo e transformando na/a realidade, que nos interessa nesta pesquisa.

Em suma, é numa tentativa de diálogo com os dizeres de Bakhtin e Vigotski que a pesquisa buscou, na interação com o homem – ser expressivo, responsivo e criativo –, construir um percurso marcado pelas diferentes vozes dos sujeitos participantes da pesquisa.

Não nos limitamos a observar e a descrever uma dada fração da realidade de modo mecânico e ilustrativo, tampouco a ignorar as relações existentes (e inevitáveis) entre a prática humana e as determinantes histórico-sociais, mas voltamos especialmente para os diversos modos de apropriação e reelaboração, pelos sujeitos, das relações estruturais determinantes e determinadas da/pela ação humana.

A perspectiva histórico-cultural, em especial as elaborações de Vigotski (1995; 2001; 2004) e Bakhtin (1981; 2007), constituem nossos norteadores teóricos e metodológicos.

Ressaltamos ainda o fato de concebermos a pesquisa, no presente contexto, enquanto uma construção dialética⁶ entre os dizeres/saberes teóricos e as experiências cotidianas vividas pelos sujeitos. Procuramos privilegiar o diálogo intenso e ininterrupto entre a orientação teórica que seguimos e os caminhos

⁶ Sobre a dialética, afirma Michael Löwy (1985) que “a hipótese fundamental da dialética é de que não existe nada eterno, nada fixo, nada absoluto. Não existem idéias, princípios, categorias, entidades absolutas, estabelecidas de uma vez por todas. Tudo o que existe na vida humana e social está em perpétua transformação, tudo está sujeito ao fluxo da história” (p. 14) . Vigotski (2004), citando Marx, diz que tal conceito “se concebe como a ciência das leis mais gerais de todo o devir. Isto significa que suas leis devem reger tanto o devir da natureza e a história humana quanto o que se dá no campo do pensamento” (p. 247).

tomados pela experiência cotidiana da pesquisa de campo, deixando sempre claro que esse relacionar-se constante entre teoria e prática produz questionamentos, divergências, revisões e reelaborações de conceitos e de procedimentos. Sabemos que a opção por tal caminho é um primeiro momento de uma tarefa ousada e difícil, mas concordamos com Vigotski (1995) no que ele considera as discussões como fontes da reflexão.

Tomamos, enfim, a partir de Bakhtin, a alteridade como constitutiva da linguagem, sabendo que as palavras não são somente nossas, que muitos outros nelas falam através de nós. O *dialogismo*, conceito-chave do autor, basilar deste argumento, define a constituição humana como relacional, ao pensar o indivíduo como constituído *em relação* ao outro.

Cautelosos perante o fato de que as formulações bakhtinianas certamente não se referem a uma concepção “estreita” de dialogismo (Fiorin, 2008), ou seja, ao diálogo restrito à comunicação direta entre locutor e interlocutor, mas tratam do termo de modo mais amplo e complexo - como constitutivo do homem em todas as esferas de sua vivência concreta - consideramos ser válida nossa apropriação dessas elaborações, que as toma como inspiradoras de uma postura metodológica mais aberta e flexível na escrita do texto.

Nesse sentido, acreditando que podemos aqui caminhar teoricamente sem abandonar um estudo que parta da elaboração *com* o outro (para além da elaboração *sobre* o outro); e considerando indispensáveis diálogos, questionamentos e discordâncias entre nossas pretensões teóricas de pesquisa e nosso percurso prático de investigação, salientamos que este estudo procurou, nos lugares de análise, espaços em que pudemos (inter)agir norteados pela perspectiva histórico-cultural. Concomitante a esse processo, intentamos desconcertar e reelaborar nossas considerações teóricas através do vivido, do experienciado coletivamente em campo, explicitando a interdependência entre nossa pesquisa e a voz daqueles com quem compartilhamos nosso cotidiano ao longo da investigação.

Mesmo que no decorrer de nossas atividades (de campo e de leitura) tenhamos privilegiado, ora a atuação conjunta na escola, ora o estudo teórico,

mais individualizado, permaneceu como pré-requisito a consideração da interconstituição entre *vida concreta*, única, irrepetível, para a qual não existe álibi algum (Bakhtin, 2007), e *olhar científico*, que desloca, recorta e elabora a realidade em nome de determinados objetivos analíticos.

2.2 - Questões metodológicas

Considerando nossa trajetória pessoal e acadêmica, bem como o aporte teórico mais geral que seguimos, queremos pôr em diálogo diferentes abordagens teórico-metodológicas provenientes da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia e da Análise do Discurso francesa.⁷ O interesse pela questão da cidadania, que é *conceito*, e que é *prática social/discursiva*, inspirou-se, em diferentes momentos, nas leituras e experiências oriundas das diferentes disciplinas apontadas acima, ganhando contornos mais visíveis através da pesquisa de campo na escola (aqui vista como lugar privilegiado de investigação).

Para nós, a importância da escola neste contexto está no fato de que ela é vista como um lugar de tensão entre os possíveis modos de concepção e construção da cidadania, sobretudo pelo seu papel socialmente estabelecido de “construtora” de cidadãos plenos e capazes. Um olhar sobre as relações escolares busca explicitar, nesse contexto, as interações e as contradições que marcam os dizeres e os fazeres dos sujeitos acerca de nossa questão central.

Tratando-se, portanto, de um projeto de atuação na escola, junto a professores e alunos, o trabalho de investigação, conceituação e teorização tem sido feito na dinâmica das relações, nas negociações cotidianas, nas avaliações do percurso, nas constantes retomadas e ponderações das análises. Desse modo, procuramos interpretar os acontecimentos a partir da realidade em que tiveram lugar, conferindo à metodologia um caráter qualitativo que se afasta de categorias *apriorísticas* de análise.

Queremos levar em conta a especificidade da escola dentro de uma dada sociedade, considerando que as conformações e relações de poder, de

⁷ Autores como Bourdieu (2008a; 2008b), Foucault (1995; 2007) e Orlandi (2005; 2007) trouxeram importantes contribuições à pesquisa.

funcionamento e administração dão-se dentro de um espaço com características próprias, que se negam a generalizações abstratas. Nosso lugar de investigação é a trama da escola em seu cotidiano, em permanente construção, que articula trajetórias pessoais e histórias locais, capazes de se apropriarem das mais diversas formas do prescrito (a palavra e a ação estatal), alterando-o e reelaborando-o a partir de óticas específicas. (Ezpeleta e Rockwell, 1986).

O ambiente escolar torna-se, assim, uma realidade que não pode ser deduzida mecanicamente da estrutura social, merecendo um olhar investigativo que extrapole/amplie o uso de categorias tradicionais das Ciências Sociais tais como “sociedade civil”, “relações sociais”, “classes sociais”, etc. Sabemos da importância desses “tipos ideais” (nos moldes weberianos) em estudos que tratam do homem e de suas relações sociais, mas nossa intenção é buscar conceitos e categorias próprios do universo escolar, dando relevo a práticas cotidianas que perderiam sua dimensão qualitativa se consideradas somente como frações de uma realidade previamente categorizada.⁸

A despeito desse objetivo - de voltarmos o olhar para o universo específico da escola - sabemos que, partindo da perspectiva histórico-cultural, nossa análise deve tecer-se processualmente, considerando a íntima relação que se dá entre os processos de caráter mais amplo e conformador, e aqueles microssociais, que dão ênfase à ação concreta dos sujeitos. Compartilhamos com Zanella (2004) esta preocupação. Problematiza a autora:

...como olhar o específico, o contexto interpsicológico onde os sujeitos em relação (re)produzem, transformam e apropriam-se das significações das atividades que empreendem e, ao mesmo tempo, considerar as marcas históricas e sociais dos signos em trânsito que caracterizam esse contexto como ao mesmo tempo coletivo e singular? Como atentar para os aspectos econômicos, sociais e políticos que caracterizam a sociedade humana sem esquecer os espaços cotidianos, em que são (re)produzidos, transformados e apropriados? Como olhar o geral, relacioná-lo com o específico e, por sua vez, olhar o específico considerando-o como expressão do geral? (p. 6).

⁸ Ezpeleta e Rockwell (1986) ampliam este argumento ao afirmarem que a escola não é a mesma em todo o mundo, e deve ser vista numa análise que valorize sua particularidade, em especial: “o movimento social a partir de situações e dos sujeitos que realizam anonimamente a história” (p. 11).

Essa indagação obriga-nos a atentarmos, ao longo da investigação, para as interações, (des)conexões, e contradições que marcam, no percurso, as relações entre o universo escolar em estudo, e a realidade histórico-cultural mais ampla (econômica, social, religiosa,...) na qual se insere aquele, num constante (e dialético) movimento de adaptação, conservação, questionamento e transformação.

Podemos dizer ainda que, por realizarmos uma pesquisa de caráter qualitativo, privilegamos uma metodologia que desse conta da realidade dinâmica da escola vista a partir de suas próprias práticas. A “pesquisa-ação”, como é vista por Thiollent (1986), aparece enquanto uma inspiração para o *atuar/pensar junto* dos pesquisadores, dos alunos e professores, ampliando as possibilidades de análise através do convite, aos sujeitos envolvidos, para participarem ativamente da produção e da realização das atividades desenvolvidas em campo. Ganham destaque, portanto, na elaboração de nossos argumentos, os *dizeres* e os *fazer*es, múltiplos e polissêmicos.

A investigação vale-se, também, de uma inspiração etnográfica, na medida em que a observação das situações cotidianas e o compartilhamento das mesmas entre os sujeitos envolvidos na pesquisa constituíram um momento importante de nossa experiência. Através das conversas com professores e alunos, e das atividades desenvolvidas em colaboração com eles, pudemos rever nossas propostas e práticas e (re)elaborá-las a partir de outros olhares, que se apropriavam das situações vividas e conferiam-lhes sentidos diversos.

Outro instrumental etnográfico fundamental à pesquisa foi o caderno de campo, no qual realizamos nossas anotações pessoais e registramos nossos modos de ver e vivenciar as experiências cotidianas das quais participamos.

Sobre a prática etnográfica, afirma Rockwell (1986) que ela se contrapõe a opções metodológicas que estudam fenômenos sociais em seu aspecto homogêneo e pressupõem igualdade entre os sujeitos da pesquisa. Além disso, reforça a autora que a etnografia questiona experiências psicologizantes dos sujeitos, que eliminam o contexto, o cultural e o significativo das pesquisas, e põe

em cheque análises que privilegiam documentos oficiais e escritos em detrimento de formas de registro e memória alternativos.

Outra característica marcante do aporte etnográfico levantada pela autora é o fato de dar relevo a grupos e práticas sociais até então vistas como desordens e anomalias pela pesquisa mais tradicional. Para além do estudo das sociedades ditas primitivas, os antropólogos voltaram-se à análise das sociedades complexas e ao estudo de situações próprias da vida cotidiana das ruas, dos bairros e das comunidades, dos hospícios, dos cárceres, dos tribunais, das clínicas e das escolas. (p. 38).

A inspiração etnográfica remonta também ao nosso percurso acadêmico, marcado pela pesquisa antropológica e pelo trabalho de campo junto a comunidades que se inserem nas descrições de Rockwell. A oportunidade de dialogar na diferença faz da pesquisa um lugar onde se percebem inúmeras vozes. Afirma Tezza (2005) que...

...o outro, da mesma forma que eu, é também um sujeito, está vivo e respira; falar do outro é, necessariamente, dar a voz ao outro. (...)... a minha forma está inextricavelmente ligada ao outro, e só pode ser completamente definida por ele, num caminho de mão dupla (p. 216).

Outro caminho metodológico por nós considerado, e que se articula com os procedimentos já elucidados é a análise microgenética, que:

de um modo geral, trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos (GÓES, 2000, p. 9).

Ainda segundo a autora, as exigências envolvidas no recorte de situações específicas são associadas ao uso da videogravação como forma privilegiada de registro, e da transcrição dos materiais obtidos. Em nossa pesquisa, utilizamos a videogravação em grande parte dos encontros e das atividades desenvolvidas na

escola, e foi a partir da análise minuciosa de situações consideradas significativas à nossa questão central que nos debruçamos sobre o material empírico.

Alertamos aqui para o perigo de se almejar dar conta de tudo o que está à volta na pesquisa de campo na escola. Com o recurso da videogravação, o material obtido pode tomar proporções consideráveis, o que exige cautela na escolha dos episódios/fatos a serem analisados. É importante separar o que é aparentemente significativo/mais visível (e que vem marcado geralmente por preconceitos e pelo senso comum) do que é realmente significativo, mas não imediatamente:

Se o observador não pretende meramente confirmar o que já pressupunha a respeito da escola, ele se espanta quando se depara com situações inexplicáveis por si mesmas, sem relação possível com o que espera que aconteça. A alta frequência e diversidade destas situações ajudam a convencê-lo de que sabe bem pouco sobre a vida da escola (EZPELETA e ROCKWELL, 1986, p. 16).

No decorrer da investigação, outros instrumentos técnicos/semióticos foram selecionadas para o implemento das atividades elaboradas a cada semana junto aos alunos e ao professor. Recursos audiovisuais como documentários, trechos de filmes, o uso de computadores e da internet (disponíveis na sala de informática da escola), além de gravadores de voz convencionais e digitais, tornaram-se materiais provocadores/disparadores de conversas, discussões e de novas idéias e propostas para os encontros subsequentes.

Pensando além da metodologia específica utilizada em campo e no estudo empírico de nosso material, enfatizamos a importância dos encontros e estudos realizados semanalmente no Grupo de Pesquisa, Pensamento e Linguagem (GPPL), que nos propiciaram uma aprendizagem fecunda tanto sobre os modos de “caminhar em campo”, quanto sobre os diferentes olhares teóricos enriquecedores de nossa pesquisa. Ampliando a metodologia para um âmbito heurístico, de enriquecimento conceitual e humano, as conversas e discussões coletivas realizadas no grupo significaram para nós um suporte teórico-metodológico indispensável ao nosso olhar sobre o material até agora elaborado.

3 - Fragmentos de uma história: um lugar, muitas memórias

Já esclarecemos nossa opção pelas relações escolares enquanto lugares de tensão entre os possíveis modos de se abordar e vivenciar conceitos e práticas relacionados à questão da cidadania. Tomando formas de uma arena de luta entre os dizeres/fazer de professores, alunos e funcionários, a escola representou o cenário mais amplo no qual pudemos desenvolver as diferentes atividades que compuseram nossa investigação.

Neste capítulo, trataremos de narrar um pouco do que foi vivido junto a essa escola específica de que falamos em nosso texto. Como uma pesquisa não se constrói a partir de idéias isoladas, mas depende de um esforço conjunto e de condições concretas de realização, é fundamental que o leitor compreenda de onde vêm nossas intenções, e que conjunturas possibilitaram o seu desenvolvimento.

O relato analítico que se segue trata das memórias do grupo de pesquisa sobre os trabalhos realizados junto à escola. Ao darmos destaque aos estudos desenvolvidos e aos momentos de maior aproximação entre pesquisadores e instituição escolar, não pretendemos limitar as memórias sobre a escola, tampouco sobre o contexto do qual ela faz parte – famílias, comunidade, bairro.

Ainda não há estudos sistematizados pelo grupo de pesquisa sobre a história dessa comunidade. Existem entrevistas, algumas investigações de Iniciação científica, e o desejo de darmos continuidade a esse mapeamento do bairro e da escola. No momento da escritura deste texto ainda não se concretizou esse mergulho na vida e na história do bairro, mas sabemos da extrema necessidade do resgate dessa história, constitutiva desses sujeitos e de suas experiências de vida.

Se no presente texto procuramos situar nossa pesquisa a partir da relação entre o grupo de pesquisa e a escola – os sujeitos e as práticas dessa relação – reforçamos a necessidade, a importância e a vontade de retomarmos, num outro momento, a história dessa escola como vivida pelos sujeitos daquela comunidade.

3.1 - Primeiros encontros: 1985-2004

Podemos iniciar afirmando que o acontecimento da pesquisa nesse campo específico não se deu ao acaso. Há vinte e cinco anos o grupo de pesquisa do qual fazemos parte ⁹ realiza atividades em uma mesma escola municipal de ensino fundamental (EMEF) da periferia de Campinas, sempre na tentativa de estabelecer diálogos e compartilhar experiências com alunos, professores, gestores e funcionários.

Foi no ano de 1985 que se deu o primeiro contato entre o GPPL e a escola ¹⁰. Algumas alunas da Unicamp eram estagiárias, nos anos de 1983 e 1984, de um projeto de incentivo à leitura que acontecia em outras escolas públicas de Campinas. Em 1985, através de um concurso da prefeitura para professores da rede, três dessas alunas, ao passarem no concurso, escolheram essa escola como campo de trabalho, tornando-se professoras.

Já nessa época, a escola era considerada isolada, de difícil acesso, e localizada em área de conflito – pois situada numa zona fronteiriça entre Campinas e Sumaré. O acesso em 1985 se dava por estrada de terra; ainda não havia o CDHU¹¹, e a zona em que se situava era então considerada zona rural. A escola ficava num terreno de esquina, disputando espaço com uma cooperativa vizinha.

Apesar desses complicadores, tal instituição era considerada um primor. Pequena, tinha apenas dois turnos, e atendia prontamente a demanda populacional do bairro. Era vista pela prefeitura e por todos que ali trabalhavam como um exemplo de escola. Era limpa e muito bem cuidada.

A entrada dessas novas professoras acabou fazendo com que o modo de participação nas pesquisas em escola mudasse. Se em 1985 houve uma continuidade no projeto de incentivo à leitura, logo esse novo estatuto das então estagiárias provocou um deslocamento nos olhares. Elas passaram a refletir sobre

⁹ Grupo de Pesquisa, Pensamento e Linguagem (GPPL), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

¹⁰ As lembranças aqui relatadas não constam em um documento específico, mas baseiam-se em entrevistas e em informações recolhidas a partir de relatórios de pesquisas, dissertações e teses defendidas no GPPL no período compreendido entre 1985-2008. Desse modo, pode haver omissão de alguns acontecimentos e atividades desenvolvidas no período mencionado.

¹¹ Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo.

sua própria prática na escola. O contato ficou, então, intermediado pela prática profissional e de pesquisa dessas três professoras.

Entre 1986 e 1989, o contato com a escola foi informal; não houve um projeto específico, apenas o acompanhamento das pesquisas das professoras. Dessas pesquisas surgiram relatórios e dissertações de mestrado, que compõem o acervo de trabalhos do GPPL.

No período compreendido por 1989, 1990 e 1991, a ida à escola deu-se a partir de uma professora que, escrevendo sua dissertação de mestrado, procurou refletir sobre seu trabalho em sala de aula.

Alguns outros interesses, como o estudo das interações, da questão do conhecimento, da fala egocêntrica, embasaram a entrada de outros estagiários da Unicamp, que acompanhavam as aulas dessas professoras, porém com fins acadêmicos mais restritos (cumprir créditos de estágio de determinadas disciplinas).

A partir de 1991, após um período em que tiveram mais relevo as reflexões, os intercâmbios e as discussões teóricas, novas questões começaram a emergir, especialmente com relação ao desenvolvimento e à questão da linguagem, ajudando assim a configurar novos projetos de atuação em escolas.

Desenhou-se, nesse momento, um projeto com apoio financeiro do CNPq, com duração de três anos (1991, 1992, 1993), que pretendia realizar um trabalho junto a professores da escola que não tivessem sido alunos da Unicamp. A idéia era pensar em novas demandas, que partissem de outros lugares, outras vozes; era trazer para a pesquisa o professor que estava há mais tempo inserido no cotidiano daquela escola, daquela comunidade.

E foi nesse contexto que uma professora bastante ativa na comunidade se dispôs a participar da pesquisa. Essa professora já tinha dez anos de experiência em outra escola, e chegava agora para trabalhar neste lugar que era o seu bairro, a sua comunidade. As pesquisadoras acompanharam suas aulas no final de 1991, como uma experiência inicial de investigação, e durante o ano de 1992, quando ela lecionava para a 1ª série do ensino fundamental.

Com um histórico de mobilização social e política bastante interessante, essa professora acabou sendo alvo de críticas por parte da comunidade. Seu papel enquanto líder comunitária não era questionado, mas muitos procedimentos por ela adotados provocavam desconfiança nos pais.

Sua participação na pesquisa, a presença das pesquisadoras em classe, o trabalho *ombro-a-ombro* na sala de aula, foram condições que colaboraram para sua permanência na escola nesse momento conflituoso.

O desenrolar da pesquisa junto a essa professora deu-se até o final de 1992, quando algumas questões surgiram dessa experiência: como acontecia a aprovação dos alunos, daqueles que haviam aprendido a ler, daqueles que ainda não sabiam? Com a emergência do interesse pela questão da aprovação, o grupo decidiu, em 1993, acompanhar esses alunos de 1ª série. Agora na 2ª série, assim, a pesquisa acontecia junto à outra professora, que era, inclusive, uma das três ex-alunas da Unicamp que se tornou professora da escola no concurso de 1985.

Entre 1993 e 1996, alguns projetos de pesquisa se desenvolveram na escola. Enquanto uma das pesquisadoras – também professora da escola – decidia investigar sua própria prática, outras duas decidiam mudar de lugar. Esse deslocamento se deu na medida em que suas pesquisas não tomavam como campo empírico as salas em que elas lecionavam, mas envolviam o acompanhamento de outras professoras em sala de aula, numa ação compartilhada de estudo, planejamento e colaboração.

Novamente foi um período em que não houve um projeto mais amplo se desenvolvendo na escola, apenas o acompanhamento informal desses projetos mais pontuais.

No ano de 1996, o grupo viu a necessidade de um compromisso mais sistemático com a escola, e iniciou uma nova aproximação. Em 1997 foi retomado o contato cotidiano com a escola, com a proposta de um estudo sobre memória e história. A idéia era acompanhar os alunos da 6ª série, pois eram (mais ou menos) os mesmos junto aos quais o grupo havia estado em 1992 e 1993.

Foi proposto aos professores de Português e História o acompanhamento de suas aulas, mas apenas o professor de História permitiu a participação em sala

e, mesmo assim, de modo bastante restrito. Os pesquisadores acompanharam somente duas aulas, nas quais os alunos redigiram textos sobre o seu cotidiano e seu bairro.

Partindo, portanto, dessa limitação, a pesquisa ganhou outros contornos, e concretizou-se do lado de fora das salas de aula. Eram realizados encontros que antecediam em uma hora e meia o horário da aula, e a participação dos alunos era facultativa. O espaço ocupado foi a sala de informática, que se tornou a alternativa para essa não-adesão por parte dos professores.

Nesses encontros, bastante enriquecedores, foram trazidos aos alunos as suas produções de 1992 e 1993, e, em meio às lembranças e memórias desses períodos, eles eram encorajados a falar mais sobre suas trajetórias pessoais, suas recordações, as mudanças por que vinham passando nos últimos anos.

Nesse ínterim, uma das pesquisadoras que entrou como professora em 1985, retornou à escola em 1997 (sendo que nesse momento ela já era professora universitária no ES) com algumas propostas para a realização de sua pesquisa de doutorado. Em consonância com a pesquisa que vinha se desenvolvendo junto às 6as séries nesse horário intermediário, e que tinha como tema central a questão da memória, essa professora iniciou o projeto *Lembranças e emoções significadas*, que viria a compor sua pesquisa de doutoramento.

Nesse retorno à escola, à sala de aula, essa pesquisadora se deparou com o esquecimento dos alunos. Eles, que haviam sido seus alunos em 1993, não se lembravam mais dela. A questão da memória passou a ancorar de modo significativo os encontros e as atividades desenvolvidas em sala.

Já num momento em que as relações com a gestão eram dificultadas pelo caráter itinerante dos cargos da direção e da coordenação (condição que se tornaria marcante nessa escola até os dias de hoje), o diálogo com o corpo docente afrouxou. O espaço em que foi possível desenvolver as atividades, então, foi a aula de Artes.

Assim, em 1998/1999, desenvolveu-se esse projeto na aula de Artes, em que eram problematizadas as questões das emoções e das lembranças, e outros temas como o desenho, as artes plásticas, e o corpo, que eram trabalhados junto

às crianças por outros pesquisadores da equipe. Essas atividades foram desenvolvidas através de oficinas que envolviam as turmas, o professor de Artes, e as pesquisadoras e estagiárias.

1999 foi também o ano da formatura de 8ª série desses alunos junto aos quais a pesquisa se desenvolveu em 1992, 1993, 1997 e 1998. Houve um convite ao grupo de pesquisa para participar da cerimônia, que foi registrada em vídeo, e que marcou o fim do percurso desses alunos no ensino fundamental, e igualmente naquela escola. Esse evento, não tendo sido inicialmente pensado como fonte de reflexões para a pesquisa, tornou-se um importante lugar de análise *a posteriori*, pois colocou em evidência as relações conflituosas que já se davam na escola naquela época, especialmente relacionadas à gestão, às opções religiosas, e ao afeto existente entre a diretora e alguns alunos.

A importância desse cerimonial de formatura também aparece agora, para nós, em nossas análises sobre os alunos de 8ª série de 2008. Num movimento de retomada das gravações de 1999, pudemos delinear, nas análises da formatura de 2008, diferenças e transformações que marcaram essa escola no intervalo de dez anos.

Entre 1998 e 2000, existiram tentativas de reaproximação com a escola através de projetos mais amplos, mas as condições concretas (da escola e do grupo) dificultaram essa aproximação.

No ano 2000, a escola já contava com quatro turnos, sendo a estrutura claramente insuficiente para atender a demanda de alunos. Essa superpopulação fez com que o espaço se deteriorasse, pois as salas eram ocupadas por diferentes turmas ao longo do dia. O cuidado e o asseio de outrora deram lugar a uma escola carente de funcionários e de professores que dessem conta dessa nova estrutura espacial, e do elevado número de alunos matriculados.

Em 2001, permaneceu uma situação em que a reestruturação da escola dificultou os contatos e os projetos junto aos professores - cuja rotatividade também se faz marcante nesse momento.

Em 2002 a situação parecia mudar. Através de um concurso para direção na rede municipal, entrava na escola uma nova diretora. Indo contra o movimento

mais corriqueiro de assumir e logo pedir a exoneração, ela chegou à escola de mangas arregaçadas. Não fazendo parte daquela comunidade, ela logo encontrou dificuldades para pôr em prática o que considerava sua função. Investiu na compra de materiais e equipamentos para a escola, e, ao redirecioná-los diretamente aos alunos, acabou intervindo em práticas estabelecidas no interior da escola, como o comércio de materiais, alimentos, etc.

Em sua luta para reverter tal cenário, ela acabou comprando briga com toda uma comunidade. Havia arrombamentos nos armários, destruição das grades e dos alambrados. No início, ela dizia ter forças para lutar contra isso. Fazia BO, consertava os estragos. Após dois anos de trabalho, no entanto, (2002-2003), ela pediu exoneração do cargo quando se deparou, na porta da escola, com os quatro pneus de seu carro murchos.

Nesse ambiente – que parecia cada vez mais fechado a quem observasse o contexto de fora – a pesquisa tomou rumos alternativos. A partir da retomada de gravações e filmagens feitas ao longo de toda a trajetória da pesquisa na escola, o grupo decidiu realizar contatos pontuais – com ex-alunas formandas de 1999, e com funcionárias da escola que moravam no bairro. A escolha pela conversa com essas funcionárias deu-se pelo fato de que elas eram as mais antigas naquele contexto, tendo sido contratadas quando do início da implantação da escola no bairro.

Nas entrevistas, foram trazidos materiais escritos e videogravados, com textos e imagens dos alunos, de modo a auxiliá-las em suas lembranças. Como na Odisséia, iam-se lembrando de tudo e de todos: fulano, filho de cicrana, mulher de beltrano, etc (Smolka, entrevista realizada em 2010).

Nesse mesmo período (2002-2003), uma aluna da graduação em Pedagogia realizou a transcrição de inúmeras entrevistas que constavam no arquivo do grupo sobre aquela escola, e também participou de outras, como esta realizada com as funcionárias. A partir desse trabalho, a aluna sentiu a necessidade investigar uma questão que parecia emergir em quase todas as falas dos entrevistados, a violência. Notando que a temática permeava as memórias

sobre o bairro, a escola, os alunos, ela fez dessa questão o objeto de sua investigação para seu trabalho de conclusão de curso.

A partir dessa nova proposta, que contou com o apoio da então diretora (exonerada no final de 2003), e da coordenadora que assumiu no início de 2004, redesenha-se o projeto *“Práticas sociais, processos de significação e educação prospectiva”*, que marca o retorno formal à escola, ensaiado desde o final de 2003. As atividades são retomadas em agosto de 2004.

É nesse momento que se inicia nossa participação no grupo, através do desenvolvimento de nossa pesquisa de iniciação científica na escola. Nosso relato se dará, a partir de agora, de modo mais aproximado, na medida em que nossas memórias pessoais se entretecem na narrativa que estamos realizando.

3.2 - Entre nós e a escola: 2004-2005

Falemos um pouco sobre nossa primeira experiência na escola, pois foi a partir dessa vivência que pudemos formular nossa proposta de pesquisa a ser desenvolvida no mestrado.

Como brevemente mencionado na introdução da dissertação, nosso interesse pela pesquisa na escola surgiu a partir da participação em uma disciplina obrigatória do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, ministrado pela professora Ana Luiza Smolka, na Faculdade de Educação da Unicamp, em 2003. Nesse contexto, pudemos apre(e)nder novos modos de pensar o homem e as (suas) relações sociais. Apesar de já haveremos cursado outras aulas da licenciatura, foi especificamente a partir dessa disciplina que vimos transformados nossos modos de perceber os sujeitos e suas práticas – sociais, escolares, discursivas.

No primeiro semestre de 2004, já terminada a disciplina em questão, soubemos, em uma conversa com a professora Ana Luiza, da possibilidade de participarmos, através do programa de bolsas PIBIC, do Projeto: *“Práticas sociais, processos de significação e educação prospectiva”*, em desenvolvimento em uma EMEF de Campinas. Nesse momento, outras duas alunas da graduação, mas do

curso de Pedagogia, participavam da pesquisa, que seria desenvolvida, no segundo semestre, junto a alunos das 4as séries da escola.

No momento em que iniciamos nossa participação na pesquisa, o grupo já havia delineado os modos de atuação na escola. Como o tema que nuclearia as atividades era a violência¹² – dentro de fora do ambiente escolar – a equipe concluiu que seria melhor, ao invés de pontuá-lo (mencionando-o diretamente nas atividades), tangenciá-lo a partir de outras atividades. Buscava-se com isso evitar o direcionamento ou a determinação dos múltiplos olhares dos sujeitos da pesquisa para um determinado modo de falar sobre/ experienciar a violência, já tão difundido por preconceitos e pelo senso comum.

As atividades foram desenvolvidas semanalmente, às 2as e 6as feiras dos meses de setembro, outubro e novembro de 2004, junto aos 110 alunos das 3 turmas de 4as série da escola¹³, contando com a presença de 3 pesquisadoras da graduação, com o auxílio de uma aluna do mestrado em Educação e da orientadora do projeto. A intenção inicial era trabalhar com uma única turma, mas pela demanda das professoras, as atividades acabaram sendo realizadas com as três 4as séries.

As turmas foram divididas em 2 grupos que contavam com aproximadamente 15-18 estudantes, de modo que semanalmente havia 6 grupos participando das atividades. A necessidade dessa divisão deu-se também pelas condições materiais da sala de informática, pois, não havendo computadores

¹² Uma das alunas da graduação em Pedagogia, que estava no último ano, havia escolhido a violência, vista sob a perspectiva histórico-cultural, como tema de seu TCC. Sendo parte de sua investigação, a pesquisa de campo na escola aconteceria no 2º semestre de 2004, mesmo momento em que demos início à nossa pesquisa de iniciação científica. Desse modo, delineamos nosso “objeto” a partir da participação nas atividades elaboradas por essa aluna, junto ao GPPL. É importante ressaltarmos que a atuação/interação na escola, característica fundamental das investigações desenvolvidas pelo GPPL, não se costuma limitar à realização de uma pesquisa isolada. O trabalho é realizado coletivamente, contando na maioria das vezes com o auxílio de integrantes do grupo que têm disponibilidade de participar naquele momento. A atuação na escola ultrapassa, assim, o mero recolhimento de materiais, para consistir num lugar de inspiração, elaboração e concretização de novas idéias e propostas.

¹³ A escolha pelos alunos da 4ª série se deu pelo fato de que aos 10, 11 anos, eles já faziam parte de uma rede social mais ampla, ao mesmo tempo em que a maioria ainda estava muito ligada à escola, ao professor. Eles já tinham uma noção mais nítida das condições de vida, do bairro,....

suficientes para todos os alunos, consideramos essa divisão como um modo possível de todos participarem.

A possibilidade de trabalharmos com as crianças de 10, 11 anos através do computador pareceu interessante, pois recursos como o *Paint* e o editor de textos do *Word* viabilizariam diferentes modos de participação, além de propiciarem uma maior aproximação com essa tecnologia ainda pouco conhecida desses alunos. Além disso, recursos áudio-visuais como a câmera fotográfica e a filmadora também compuseram importantes instrumentos técnico-semióticos da pesquisa.

Não abarcaremos, nessa pequena incursão, a totalidade das atividades desenvolvidas junto aos alunos, apenas destacaremos pontos que consideramos fundamentais à nossa posterior retomada da pesquisa na escola, no ano de 2008.¹⁴

Ao longo dos três meses em que estivemos em interação com os alunos, marcaram-nos especialmente suas trajetórias pessoais e suas condições de vida, que se faziam presentes a cada encontro, nas conversas, nos desenhos e nos textos por eles elaborados. Apesar da pouca idade, a maioria dos alunos parecia bastante consciente do lugar em que vivia e das condições sob as quais vivia, como podemos ver nos trechos abaixo:

Trecho 1

Th: *Minha mãe entrou no ônibus e tinha dois assaltantes, um atrás dela, e outro não sei onde.*

Pesquisadora (A): *Mas isso foi na cidade???*

Th: *Daqui do bairro para cidade, já aconteceu duas vezes, ela vai pro trabalho e aí eles pediram dinheiro, ninguém deu, aí eles pediram moeda, porque eles estavam saindo da cadeia, e não tinham dinheiro”.*

Trecho 2

R: *O cara tava lá na esquina, aí passou dois caras de moto e baleou o cara.*

Pesquisadora (A): *Ninguém sabe por quê?*

R: *Ninguém sabe porque. Dizem que é por causa de briga de gangue.*

¹⁴ Para uma noção mais ampla e detalhada das atividades desenvolvidas nesse período, bem como das análises obtidas, ver: Caprera, Aline Luci Inácio. *A violência na escola: uma análise de diferentes vozes e posições sociais*. Campinas, SP: [s.n.], 2005. (Trabalho de conclusão de curso de graduação).

A: *Tem muita gangue aqui?*

Vários: *Tem.....*

Pesquisadora 2 (AL): *Vocês conhecem alguém de gangue?*

R: *Conheço.*¹⁵

Trecho 3

Eu não gosto da minha rua, porque tem muito ladrão e não tem asfalto, quando chove é muito ruim, fica com muito barro; também tem muita violência no meu bairro.

Eu gosto de ir para a escola, pois é muito legal, dos meus amigos da minha rua, eles são legais e brincalhões.

*Ass: JRS.*¹⁶

Se o tema disparador dos encontros era a violência dentro e fora da escola, íamos percebendo as nuances da questão, que ultrapassava a violência mais direta e explícita, e perpassava todas as esferas da vida cotidiana daqueles meninos – as relações familiares, religiosas, o lazer, a infância, a comunidade, o trabalho, a escola. E entre esses inúmeros lugares, acreditávamos haver uma certa continuidade, um certo acordo na incumbência de definir (limitar) possibilidades e sedimentar trajetórias.....

Por mais que não quiséssemos tomar a escola como um microcosmo das condições concretas de vida, percebíamos algo naquele bairro que nos levava a considerar indissociáveis as relações escolares das relações sociais mais amplas, representadas de modo mais próximo pelas relações familiares e pelas relações em comunidade, como a religião. Foi a partir desse ponto de vista que fomos estruturando nossa análise das atividades desenvolvidas na iniciação científica.

Em fins de novembro de 2004, as 4as séries realizaram uma festa para comemorar o final do ano, e aproveitando o convite para participarmos do evento, decidimos entregar-lhes um disquete com todas as atividades por eles realizadas durante o semestre. Também levamos os livros que eram resultado da compilação de suas produções. Nesse mesmo dia, preparamos uma exposição, na sala de informática, com todos os trabalhos por eles desenvolvidos. Foi uma forma de dar

¹⁵ Transcrição de conversas videogravadas em 05/11/2004, citadas no texto de Caprera (2005), (nota anterior).

¹⁶ Carta digitada no computador; traz opinião dos alunos sobre o bairro.

visão às tantas manhãs de conversas, idealizações, transpirações e realizações que passamos junto a eles.

Toda a produção resultante da pesquisa de 2004 foi entregue à biblioteca da escola, de modo a facilitar o acesso aos materiais pelos alunos, professores e demais interessados.

No primeiro semestre de 2005, os alunos com quem trabalhamos em 2004 estavam então na 5ª série (os que seguiram o fluxo regular de escolarização). Pela demanda de algumas professoras, continuamos na escola, mas num outro lugar - a sala de aula. Acompanhando as aulas de Ciências e de História, nosso lugar passou a ser o de observadores.

Uma vez ou outra, éramos chamados pelas professoras para comentarmos algum assunto, como por exemplo quando a professora de História pediu que debatêssemos com os alunos sobre a pré-história e sobre o evolucionismo. Num momento em que fervilhavam na mídia discussões entre adeptos do criacionismo, e aqueles “fiéis” ao evolucionismo, sobre o ensino religioso nas escolas públicas, foi bastante interessante a discussão com os alunos sobre o assunto. Levando-se em conta que essa professora escrevia no canto do quadro, antes do início de cada aula: “*Jesus, coloque seu anjos aqui*”, tornavam-se ainda mais instigantes as experiências compartilhadas em sala de aula.

Participando semanalmente das aulas ministradas em classe, pudemos notar a diferença entre estar trabalhando com alunos, mas num espaço diferenciado – como se deu a atividade na sala de informática em 2004 – e estarmos dentro da sala de aula, no espaço legítimo das relações de ensino-aprendizagem. Essa diferença parece-nos substancial, pois a presença do professor, a existência dos conflitos (pedagógicos, geracionais, hierárquicos), a necessidade do cumprimento do currículo, são características nucleares das relações escolares, que devem ser consideradas, sobretudo quando se pretende buscar na escola de hoje os seus entraves, e os caminhos possíveis para uma transformação.

Não estamos com isso eximindo o pesquisador dos conflitos geracionais, hierárquicos e mesmo pedagógicos que se dão entre ele e o aluno num ambiente

sem a presença do professor. Do mesmo modo, a pesquisa realizada na sala de informática com as 4as séries tomou como interlocutores privilegiados os alunos, não havendo a intenção de pensarmos nas relações pedagógicas propriamente ditas.

O que queremos ressaltar, sobre as condições de realização da pesquisa naquele momento, é que enquanto o trabalho na sala de informática teve um caráter extra-curricular – não envolvendo diretamente as disciplinas dadas em classe – o trabalho na sala de aula, por se constituir a partir das relações de ensino e aprendizagem, ganhou um outro caráter, possibilitando uma vivência mais próxima com o relacionar-se cotidiano de professor e alunos.

Durante as atividades na sala de informática, inclusive, os professores, ao lerem os textos e verem os desenhos realizados por seus alunos - produções em que falavam sobre e representavam suas casas, seus bairros, seus trajetos de casa para a escola – reconheciam não conhecerem as histórias dos meninos, o local em que moravam, suas opiniões sobre o bairro e sobre a escola,... a despeito disso, não houve um envolvimento significativo dos professores nesse momento da pesquisa (2004).

As experiências compartilhadas na escola nesses anos compuseram, assim, uma primeira aproximação entre nossas inumeráveis indagações, e a vivência no “chão da escola”, lugar para o qual voltaríamos em algum tempo, com a ânsia de buscar (mais do que de encontrar) novas possibilidades para os aparentes descaminhos da instituição escolar.

Claro está para nós hoje, num olhar retrospectivo sobre nossa pesquisa de iniciação científica, que buscávamos entender, a partir daquele bairro e daquela comunidade, o que permanecia, na escola, da vida social mais ampla. Se naqueles anos de 2004/2005 tentávamos encontrar marcas das relações sociais nas interações que vivenciávamos na escola, percebemos hoje os limites dessa associação direta entre a escola e o universo social mais generalizante. Há, certamente, mediação de práticas e sentidos, construídos na/ pela escola, que redimensionam os sujeitos, suas experiências, e conseqüentemente as relações sociais mais amplas.

Se essa primeira aproximação nos fez permanecer no lugar seguro da constatação das invariáveis e das continuidades entre escola e comunidade/sociedade, ela foi bastante eficaz na tarefa de não nos oferecer respostas definitivas, e de tampouco colocar um ponto final em nossas perguntas e em nossos incômodos perante os diferentes dramas vividos em campo.

4 – O retorno ao campo: 2008

- “- A gente queria saber mais, assim, se vocês lembram do trabalho que foi feito, da escola, de como era, se mudou...”*
- Antes era lá embaixo, e agora é aqui em cima.*
- E agora tá melhor aqui?*
- Não! Aqui tá parecendo uma prisão, porque tem um monte de grades!*
- Ah, e tá cheio de câmera!*
- O que vocês acham que tinha que ter de diferente?*
- Tirar essas câmeras...liberar o namoro na escola,...”*

Com o fim de nossa pesquisa de iniciação científica, em meados de 2005, retomamos as atividades acadêmicas da graduação e, nesse percurso, nossas indagações sobre a escola, seus sujeitos e suas práticas foram deixadas de lado por um tempo.

Foi o aprofundamento nos estudos sobre cidadania, no IFCH, que propiciou, como já mencionado, a retomada da problemática do sujeito, e o entrelaçamento de suas vivências pessoais com as práticas sociais mais genéricas. Nesse sentido, as reflexões sobre o universo escolar ganharam um novo enfoque.

As condições de realização da pesquisa pareciam, nesse novo momento de nosso percurso acadêmico (desenvolvendo a pesquisa de mestrado) extremamente oportunas, na medida em que os alunos das 4as séries de 2004, tendo seguido o fluxo regular da escolarização, estariam, em 2008, na 8ª série, concluindo o ensino fundamental. A retomada do contato e do convívio com esses alunos, e o compartilhar/discutir com eles questões relacionadas às condições de vida e trabalho, ao bairro, à escola, ao conhecimento (escolar e não escolar), a partir de suas produções anteriores (textos, vídeos, fotos, etc.), e analisá-las em relação às mudanças que ocorreram (ou não) nesses 3 ou 4 anos, constituiu para nós uma instância particularmente interessante de atuação e investigação.

Quantas daquelas 110 crianças (agora adolescentes) haviam permanecido na escola? Dessas, quantas tinham recordações sobre as atividades da sala de informática? Teria alguma delas guardado os disquetes com as atividades? Será

que recordariam nossos nomes, nossas feições? Não havia, afinal, passado tanto tempo assim!

Nesse percurso, fomos “carregados” pelas nossas memórias. Todo o preparo para retomada do contato com alunos, professores, gestores, sustentou-se pelas lembranças das experiências vividas. Os anos de 2004 e 2005 estavam registrados, em vídeo, e em nossas trajetórias, como momentos de aprendizagem, de compartilhamento de histórias, desejos, expectativas. Acreditávamos que a presença das produções realizadas em 2004 no acervo da biblioteca seria um fator facilitador da retomada das lembranças por parte dos alunos.

Durante as conversas e ponderações sobre os modos de entrada na escola e desenvolvimento das atividades, algumas reflexões e indagações surgiram no grupo de pesquisa: qual a melhor forma de trabalharmos junto aos alunos das 8as séries? Deveríamos ocupar o espaço da sala de aula, ou sugerir dias alternativos – como o sábado – para a realização das atividades? Durante algum tempo, permanecemos nesse impasse, ponderando e buscando analisar os prós e contras das alternativas que se colocavam.

Esses garotos, agora jovens, deveriam ter muito a dizer sobre suas vidas e sua convivência naquele bairro e naquela escola. Mas o que poderiam eles dizer em sala de aula, e em que medida os encontros em outros ambientes poderiam abrir outros espaços às conversas que porventura realizaríamos?

Desde nossa experiência anterior sabíamos que ali naquele contexto, nem tudo podia ser dito. Havia um rol de assuntos-tabus no bairro, do mesmo modo que havia um modo determinado de falar sobre as pessoas, as histórias, os acontecimentos. O que de mais dramático havia para ser dito geralmente emergia quando o gravador era desligado. Como, então, proceder nessas condições?

Outro receio era o de limitarmos as atividades ao espaço/horário da aula, permanecendo em um lugar equivalente ao do professor. Estabeleceríamos, assim, uma interação desigual com os alunos, embasada, dadas tais características, numa relação pedagógica. Nossa intenção não era essa. Pretendíamos delinear a proposta de modo coletivo, convidando os alunos a protagonizarem a escolha das atividades.

Sabemos, porém, a partir de Amorim (2004), que toda alteridade pressupõe um determinado nível de diferença. No processo investigativo, entre pesquisador e sujeito da pesquisa, existe um limite intransponível que se dá pelo fato mesmo de um ser pesquisador e o outro ser aquele junto a quem será realizada a pesquisa. Nas palavras da autora:

...o outro é ao mesmo tempo aquele que quero encontrar e aquele cuja impossibilidade de encontro integra o próprio princípio da pesquisa.(...) É exatamente ali onde a impossibilidade de diálogo é reconhecida, ali onde se admite que haverá sempre uma perda de sentido na comunicação que se constrói um objeto e que um conhecimento sobre o humano se pode dar. (...) É, pois, a partir de um lugar exotópico que a busca de encontro se dá. (págs. 28 e 31).

Para Amorim, colocam-se perguntas importantíssimas no processo de se pesquisar o outro, como por exemplo: “como encontrar o outro, como fazê-lo falar, como se fazer ouvir, como compreendê-lo, como traduzi-lo, como influenciá-lo ou deixar-se influenciar por ele,...”.(ibdem, pág. 31) Afirma a autora que na maior parte dos casos, a resposta a essas perguntas aparece lá onde não se espera, lá onde não há nenhum método. Como se a dessemelhança devesse sempre se confirmar, como se o equívoco fosse a regra, e o diálogo um puro acaso”.

Considerando tal argumento, devemos ter em mente que o encontro, ao desejar o protagonismo dos alunos nas propostas e elaborações, deve levar em conta a diferença de lugares – sociais, institucionais, discursivos – que ocupávamos naquele espaço semanal de atividades. Não há como negar o fato de que na atividade de pesquisa que pressupõe a interação com o outro, estamos sempre traduzindo, comparando e fazendo escolhas (Amorim, ibdem). Não se traçam percursos sem escolhas. Mas há, inevitavelmente, desvios e interrupções a perturbar e transformar intenções (e pretensões). Houve desejo, intenção e tentativa de construção coletiva das atividades junto às turmas, mesmo sabendo das dificuldades de se pôr em prática uma tal alteridade que não mascare uma conduta determinista da vontade e da palavra alheia.

No processo de aproximação com as turmas, como disparador de nossa proposta, pensamos em apresentar os vídeos e os livros produzidos em 2004

durante as atividades na sala de informática. A partir disso, iniciáramos uma conversa sobre as memórias e as lembranças daqueles tempos, num movimento de chamar a atenção dos alunos para as experiências que haviam vivido até então. Queríamos abrir espaço para que eles relembressem, falassem sobre suas vidas, suas experiências pessoais e coletivas (no bairro, na cidade, entre familiares, amigos).

A cidadania, tangenciando essas conversas, iria se configurando, enquanto vivência (ou ausência) significadas, a partir dos relatos, da retomada das histórias, dos diferentes sentidos que conferiam os sujeitos para a sua trajetória pessoal, inserida no movimento mais amplo da sociedade da qual faziam parte. Importante reforçarmos que, ainda nesse momento, buscávamos dar visibilidade às discrepâncias entre a cidadania pretendida (pela lei, pela mídia, pelo discurso pedagógico em geral), e a experiência concreta dos sujeitos.

Essa primeira proposta não exigia a permanência em sala de aula. Por um momento acreditamos ser mais proveitoso, à pesquisa e aos seus sujeitos, retirar a proposta do estatuto de disciplina, concentrando os encontros nos sábados. Tentaríamos conversar na direção para que pudéssemos aproveitar o espaço da escola (que era novo e amplo)¹⁷ para concretizar essa idéia.

A uma semana da reunião com a direção, quando seriam definidos os dias e horários em que aconteceria a pesquisa, repensamos a questão da exclusão da sala de aula como lugar privilegiado de investigação. Parecia, sem dúvida, mais conveniente, um espaço mais aberto, sem tantas “amarras” institucionais. Se porventura utilizássemos o espaço da escola para os encontros, ele seria apropriado de um outro modo, no final de semana, e se configuraria não como um espaço de ensino, mas como um espaço de conversas desvinculadas das relações mais diretas de ensino-aprendizagem.

¹⁷ Desde 2007 a escola ocupava um novo prédio, próximo ao antigo, mas em rua menos movimentada. A nova construção, mais ampla e com mais cara de escola, foi motivo de inúmeras polêmicas, pois ao mesmo tempo em que alguns alunos haviam gostado do novo prédio, outros o consideraram uma prisão, dadas as inúmeras grades, os portões fechados a cadeados, e a presença constante de seguranças no portão de entrada. Com o tempo fomos notando também que o usufruto do novo prédio era bastante limitado. As quadras eram abertas somente durante as aulas de Educação Física, e a nova sala de informática permanecia trancada, inacessível aos alunos.

Nessas reflexões, porém, percebemos que estávamos deixando de lado exatamente o ponto central de nossa proposta, que era pensar a questão da cidadania a partir das práticas escolares. Dentre essas práticas, a relação pedagógica pareceu-nos de extrema importância, na medida em que é na relação professor- aluno que se tornam analiticamente observáveis os maiores conflitos, as contradições, a arena de luta das visões de mundo, das opiniões, dos sentidos; as relações de poder e as interações mais substanciais que se dão no contexto escolar.

Se toda escola se (con)forma a partir das mais variadas vozes e lugares (aluno, professor, coordenador, orientador pedagógico, funcionários da limpeza, da secretaria, diretor, vice-diretor), é na relação que pressupõe a orientação, o ensino e o intercâmbio do conhecimento, que se concentram os propósitos (e nesse sentido, também os entraves) da instituição escolar.

Decidimos, assim, pela manutenção do espaço da sala de aula como lugar privilegiado de investigação. Nessa escolha, deveríamos considerar que os sujeitos de nossa pesquisa eram alunos, professor e pesquisadores em interação. As propostas, portanto, deveriam ser feitas *a partir* daquele contexto, e não *apesar* dele.

Essa tomada de posição teve algumas implicações. Como nossas atividades foram concentradas na sala de aula, dialogávamos com diferentes demandas – a dos alunos, a do professor, e a nossa. Havia ainda, num outro plano, as expectativas da própria escola perante a postura do professor em sala (controlar a bagunça, fazer a chamada, aplicar exercícios e avaliações).

O *real* da pesquisa, assim, comportou também aquilo que deixamos de fazer, aquilo que precisou ser marginalizado para que as atividades não fugissem ao que era considerado “aceitável” dentro de uma sala de aula. Mesmo quando utilizávamos o pátio ou a biblioteca, era sempre a partir da proposta realizada em classe, o que limitava muitas vezes o uso desses espaços¹⁸.

¹⁸ Muitas vezes, durante a pesquisa, parte da turma saía da sala, acompanhada de uma pesquisadora ou do professor, e se dirigia para a mesa do pátio ou para a biblioteca. O maior problema decorrente dessas situações era o alvoroço dos alunos das outras salas, que acompanhavam a movimentação pela janela, e algumas vezes davam um jeitinho de sair da sala

O homem está a todo o tempo repleto de possibilidades não realizadas, é o que afirma Yves Clot (2006) ao lembrar Vigotski (1994). Isso não significa que o não realizado venha deteriorar o desenvolvimento de uma dada atividade. Ao contrário, como bem explicita Clot (ibdem), o real da atividade envolve....

....também aquilo que não se faz, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures...(...)...As atividades suspensas, contrariadas ou impedidas, e mesmo as contra-atividades, devem ser admitidas na análise” (p. 116).

O argumento de Clot ajuda-nos a elucidar melhor a condição sob a qual desenvolvemos a pesquisa, ao enfatizar que nem todos os desejos alcançam a concretização almejada. A sala de aula, as diferentes demandas, as limitações que a instituição escolar impõe a propostas alheias ao currículo, e mesmo nossos limites de intervenção enquanto pesquisadores, foram condições às quais a pesquisa teve de se adaptar.

Outra implicação decorrente da escolha pela permanência na sala de aula foi o lugar que por fim ocupamos naquela dinâmica. De acordo com a disponibilidade de nossos horários, do horário do professor, e da existência de aulas duplas (1h e 45min.) nas turmas, ficou definido que entraríamos nas classes nas aulas de ERET¹⁹.

Já que o professor da disciplina ofereceu o espaço/tempo de ERET para o desenvolvimento da pesquisa, consideramos que as atividades deveriam ir ao encontro das tarefas que compunham o currículo da disciplina. De acordo com ele, entretanto, não havia uma ementa específica para a matéria, de modo que poderíamos elaborar as atividades da pesquisa como se fossem as atividades da disciplina naquele semestre.

A situação de ERET na escola, assim, acabou marcando o lugar que ocuparíamos nas salas das 8as séries. Se a nossa intenção primeira era participar

durante a aula para averiguarem o que aqueles grupos de 8ª série faziam no pátio ou na biblioteca durante as aulas.

¹⁹ Ensino de Relações Econômicas e Tecnologia. Dedicaremos mais atenção a esse “lugar” ao longo do texto.

de algumas aulas, elaborando junto aos alunos algumas atividades em compasso com a ementa e o desenrolar da disciplina, evidenciou-se a expectativa do professor perante a permanência dos pesquisadores naquele semestre, e de que as atividades fossem sendo delineadas a partir dos interesses da pesquisa.

Se em muitos momentos de nossa atuação (refletida em nossa fala posterior) vimo-nos orientando os alunos, numa relação quase pedagógica, não foi de modo automático ou irrefletido, tampouco buscando exercer uma autoridade sobre os garotos, ou a determinação de suas falas e comportamentos pelos nossos “ideais” de realização das atividades. Não pretendemos igualmente sobrepor às suas experiências concretas uma suposta sabedoria mais geral e abstrata²⁰.

O desenrolar de toda convivência nas salas de 8ª série foi marcado por revisões, reflexões e ponderações sobre nossa prática no campo e, dada a opção pela sala de aula como lugar específico de análise, somada à condição da disciplina dentro da qual realizamos nossa pesquisa, acreditamos ter sido constitutiva da prática essa relação de orientação.

O nosso “pensar sobre a cidadania”, assim, pretendeu focar as relações que se dão dentro do contexto escolar, nos diálogos, nos silêncios, nos questionamentos, nos lugares-comuns e incomuns que ali se constituíram. É necessário, pois, analisar mais de perto o relacionamento que estabelecemos com as turmas, para que possamos ir delineando as condições e as possibilidades dessa interação.

4.1 – Contextualizando: sobre práticas e memória

Jonas, Paola, Valdinei, Amália, Taiane, Wanderson, Júlia, Everton, Wendel, Jaiana,...reencontrá-los foi uma alegria! Dos 110 alunos das 4as séries de 2004, aproximadamente 50 permaneceram na escola²¹, alguns na 7ª série, um ou outro

²⁰ Nesse sentido, foi-nos de grande importância a leitura de Payer (1995), que trata de modo crítico, sob a perspectiva da AD Francesa, das relações entre o discurso concreto de lavradores, e o discurso mais abstrato e generalizante de lideranças rurais num contexto de Educação Popular no ES.

²¹ Alguns constavam na lista de chamada, mas não chegaram a aparecer nas aulas.

na 6ª, e a maioria deles na 8ª. Havia aproximadamente 30 novos alunos nas turmas de 8ª série.

Procuramos saber para onde tinham ido os colegas que não estavam mais ali. Disseram que muitos haviam mudado de bairro ou cidade, acompanhando os pais; alguns haviam deixado os estudos por razões diversas, como trabalho e “cansaço dessa vida”, e uma menina, após engravidar, havia sido mandada pelo pai para viver com uma tia em outra cidade.

Não houve dificuldade para que os reconhecêssemos. Em sua maioria, haviam espichado, as meninas mudado o corte de cabelo, os garotos modificado o estilo – muitos agora usavam bonés virados para trás, e correntinhas no pescoço. Os vídeos que apresentamos a eles, como forma de um instrumento auxiliar de memória, foram bem recebidos. Houve muita risada, muita brincadeira. Para as meninas, eram inconcebíveis os cortes de cabelo e os penteados que usavam há quatro anos. Foi o momento de reviverem uma parte de suas histórias na escola.

Outro detalhe bastante comentado pelos alunos, ao verem os vídeos, foi a escola, na época situada em um prédio menor, com a estrutura bastante deteriorada. Eles estudavam há quase dois anos no prédio novo, recém-construído. Mas a reação de muitos deles foi dizer que sentiam saudades da “velha escola”, dos corredores, do pátio, dos colegas que viam somente na TV, pois já não estavam mais ali.

A idéia da apresentação dos vídeos tornou-se um pretexto significativo para o início das nossas conversas. O que desejávamos era que, após terem retomado as experiências de 2004 pelas imagens mostradas, eles se lembrassem de nós. Mas não foi o que aconteceu. Não se lembraram de nós, tampouco das atividades que haviam sido realizadas. Alguns comentavam sobre pinturas e textos no computador, mas a partir do que tinham visto nos vídeos. Não houve um aluno, dentre os que participaram da pesquisa em 2004, que demonstrou ter se lembrado de nós, das atividades, dos livros ²².

²² Nesse processo da memória que esquece, que fragmenta, que dilui, pensamos sobre a recorrência de situações que não “fazem história” nessa escola. Já havíamos relatado a surpresa de uma ex-professora que em 1997 retorna à escola e não é lembrada pelos alunos. No nosso caso, não sabíamos se eles se lembrariam ou não de nós, de nossa presença junto a eles alguns

Se no início tentamos lidar com essa questão conversando com eles sobre o que fizemos em 2004, com o passar do tempo a realização semanal das atividades foi se tornando difícil: a cada semana tínhamos que retomar o percurso e relembra-los das combinações que haviam sido feitas entre nós.

Nessas condições, começamos a nos indagar sobre a questão do tempo, da frequência dos encontros, dos objetivos e dos sentidos das atividades para eles, da tessitura da memória. Notamos que a maioria dos alunos não anotava nada nos cadernos. Durante as atividades, raros eram os que tomavam notas das propostas, das pesquisas que faziam em casa, das opções de atividades para a semana seguinte, resultantes sempre das conversas e dos combinados em aula.

O mais comum era que um grupo de quatro ou cinco alunos permanecesse ao redor de um colega, e este tomava nota das conversas e de outras informações que eram passadas na lousa. Os blocos de anotações que havíamos entregado no início de agosto também desapareceram, de modo que nossa maior dificuldade passou a ser essa necessidade de lembrar tudo, a todo momento.

Algumas indagações foram surgindo dessa constante: por que nada era registrado? Por que esqueciam o bloco de anotações? Por que o interesse às atividades limitava-se ao momento imediato de sua realização? Por que não havia uma continuidade nas práticas? A fragmentação tinha raízes nos modos como se davam as relações (de ensino e de poder) naquela escola? Seria uma questão comum da idade – dadas as inúmeras mudanças? Teria a ver com o caráter eventual de nossa participação no contexto escolar? Era somente na disciplina de ERET que isso se mostrava? Poderíamos contornar de alguma forma essa situação? Começamos a pensar nas condições de elaboração/manutenção das lembranças e memórias dos alunos, nos modos de sustentação da memória coletiva no espaço escolar.

Tomando *memória* enquanto um fenômeno social complexo, processual, dinâmico, e suspeitando de todo posicionamento que a vê mecanicamente como

anos antes. Talvez tenham nos traído nossas próprias memórias que, sabendo da possibilidade do esquecimento, permaneceram na base do desejo, de um afeto que mobilizou. Se a experiência de outros estudos (conhecidas por leituras, conversas) nessa escola já nos havia explicitado esse não-lembrar, pensamos que o que nos marcou os havia marcado também. Mas não se pode definir previamente o que da experiência é significada por aqueles que dela participam.

herança biológica/ faculdade mental própria do indivíduo isolado, acreditamos que recordar, memorizar e esquecer são processos culturalmente edificados, que se dão na dinâmica social.

Nesse sentido, que condições e que práticas podiam-nos oferecer indícios dessa fragmentação percebida entre as atividades, que persistiu ao longo de todo o semestre?

Era notória, no espaço físico da escola, a ausência de cartazes, informativos aos (dos) alunos e produções por eles realizadas. Mesmo dentro da sala de aula, as paredes estavam vazias, não havia nada que remetesse aos trabalhos desenvolvidos pelas turmas ²³; a utilização de livros e cadernos não se mostrava sistemática. Os livros com as produções dos alunos resultantes do trabalho realizado em 2004, que havíamos entregue em 2005 à biblioteca, não estavam mais lá.

Nesse sentido, vai-se (con)formando esse processo de fragmentação das práticas que afeta os sujeitos. Experienciando seus percursos escolares em meio à ausência de suas marcas no espaço mais constante de seu cotidiano, deixam de ver sentido nas atividades que desenvolvem - e que ali não permanecem, pulverizando-se ao invés de se tornarem registros vivos da produção dos alunos. Nesse movimento de não-identificação, eles vão construindo, significando, dando sentidos a seu lugar na escola – um lugar que se torna marginal. E o papel da própria escola vai conquistando, inevitavelmente, o estatuto da indiferença.

Não podemos com isso deixar de lado a própria constituição da instituição escolar que conhecemos hoje - herdeira da escola universal proposta no século XIX - enquanto espaço de homogeneização, de apagamento de particularidades e de instrução descolada da vivência concreta dos alunos. O projeto pedagógico que conhecemos, e que vivenciamos ao longo de toda a vida escolar, não pretende enraizar, construir identidades, mas tão somente reproduzir

²³ Soubemos através de uma professora da segunda série que isso se dava pela carência de salas de aula na escola. As salas eram utilizadas durante os três turnos, por estudantes de diferentes faixas etárias. O medo de que uns estragassem as produções dos outros (especialmente dos pequeninos) fazia com que os professores optassem por manter os trabalhos guardados nos armários, que mantinham fechados a chave quando não estavam usando a sala.

desigualdades e garantir a continuidade dessa fragmentação das vivências, das memórias, dos sujeitos.

No entrelaçamento entre as carências mais imediatas observadas nessa escola, e as precariedades mais abrangentes (estruturais) que determinam as práticas escolares, vamos encontrando pistas para esse contínuo *esquecer-se* que se apropria dos alunos.

No encontro com o outro, assim, e levados pelo constante movimento de retomada dos temas, das propostas, das discussões em grupo, fomos notando a importância da orientação da ação. Se nosso lugar enquanto pesquisadores não se limitava a uma coleta imparcial de dados, deveríamos interagir com os sujeitos de nossa pesquisa, considerando suas vontades, seus questionamentos e reivindicações.

Especialmente no contexto das aulas de ERET, em que a própria disciplina permanecia aberta, como um lugar de muitas possibilidades, vimo-nos um pouco responsáveis pelo que se fazia ali dentro. Atentando-nos para o perigo de acabarmos direcionando o que faziam os alunos, não podíamos ignorar algumas questões que eram ali evidentes. Afinal de contas, aprender faz diferença, e estávamos todos envolvidos nesse processo de conhecer, apre(e)nder e transformar – a prática, e a nós mesmos.

Uma das medidas fundamentais perante esse quadro foi a de sempre devolver a eles o que haviam produzido. Era comum a retomada de uma atividade assim que ela terminasse, sob a forma de discussão e argumentação em sala. Esse *feedback*, prática recorrente nas pesquisas que têm um caráter transformador mais contundente, como as pesquisas-ação estritas, pretendeu ser, para além de uma revisão da prática, um espaço de argumentação e maior participação dos alunos. No olhar posterior sobre o que havia sido realizado, surgiam muitas vezes propostas para outras atividades – decorrentes da anterior, ou que fizessem um contraponto ao que havia sido realizado.

No caso da elaboração das eleições na escola, por exemplo, ao final da atividade, foi proposta uma revisão em grupos das principais medidas sugeridas pelos candidatos. Entre elas, cada grupo deveria escolher uma ou duas propostas,

e elaborar uma carta aos vereadores da cidade, enfatizando a emergência de sua concretização. Depois de escrita a carta e compartilhada com os demais colegas, houve a tentativa de envio, através de e-mail, das propostas digitalizadas para os vereadores de Campinas, cujos endereços eletrônicos estavam disponíveis no site da Câmara Municipal²⁴.

Acabamos assumindo um lugar de instrução e de organização dos alunos, que nos conferiam muitas vezes o papel de professores, fazendo perguntas, tirando dúvidas e pedindo ajuda - na elaboração, na escrita e nas conversas que aconteciam durante os encontros. E, estando ali, realizando a pesquisa em sala de aula, o que certamente nos movia era a necessidade de participar efetivamente – como pesquisadores, alunos e professores, papéis que em muitos momentos se confundiam, nos confundiam....

E nessas condições a pesquisa foi se delineando, buscando refletir acerca da significação da cidadania, de suas práticas, lacunas e possibilidades em meio às experiências vividas junto aos alunos das 8as séries.

4.2 - Três lugares: A, B e C

A entrada nas salas deixou bem claro: as diferenças entre as turmas eram marcantes. Na segunda-feira, 4 de agosto, conversamos com as três 8as séries, e pudemos sentir, logo de início, as particularidades de cada uma delas. Mesmo que ao longo do semestre outras distinções tenham se evidenciado, alguns traços constituíram-se como marcas de cada uma das três salas junto às quais desenvolvemos a pesquisa.

Chegar em uma sala de aula de 8ª série às 13h, no horário de entrada na escola, em meio à euforia e agitação dos alunos, foi uma experiência interessante.

Gritos, bagunça, empolgação, perguntas, interesse? (como perceberíamos posteriormente na 8ª B). Não, não foi assim. Nosso primeiro contato com a 8ª

²⁴ Essa etapa da atividade acabou ficando pela metade, pois os computadores da escola apresentavam dificuldade de acesso à internet, e a maioria dos meninos não possuía um e-mail pessoal, o que dificultou a execução da tarefa nas turmas. Na nossa visão idealizada do acesso, acabamos por abstrair o fato de que muitos deles não usufruíam regularmente a internet. O e-mail, instrumento banal e cotidiano para quem está familiarizado com a rede, não era lugar-comum para boa parte dos ali presentes. O não-realizado dessa atividade (dada carência de recursos e de acesso) esteve, mais do que nunca, presente, simbólica e materialmente, no desenrolar da prática.

série A foi, digamos, bastante morno. Não gritaram muito, não pareceram empolgados, não deram opinião. Havia um estranhamento perante nossa presença, mas não pareciam curiosos para saberem o que afinal fazíamos ali.

A 8ª série A, ao longo do semestre, ficou marcada por essa aparente indiferença ao que era proposto. Com exceção de alguns alunos que geralmente falavam mais e participavam ativamente das atividades, a maioria permanecia mais quieta, mais observando do que efetivamente participando, dando opiniões. Parecia uma sala mais distante.

Após esse primeiro contato, escrevemos sobre a turma em nosso diário de campo:

“Turma tranqüila, alunos não se empolgaram muito no início, mas fizeram as atividades. A maioria lembrou de nós, mas não da atividade de informática de 2004. A apresentação das idéias para o projeto foi rápida, sem grandes interrupções. Disse o professor que é uma turma “de lua”, com comportamento muito instável, por isso suas aulas “dançam conforme a música”, ou seja, não há um plano fixo, os assuntos brotam do diálogo.”

Ressaltamos aqui que esse modo de perceber a turma, por parte do professor, era uma constante nas três salas. Ele as caracterizava como muito distintas, e geralmente condicionava essa diferenciação à questão da maturidade dos alunos. Os alunos da 8ª C, por exemplo, por estudarem em um horário diferenciado, eram considerados mais maduros, pois, de acordo com o professor, já trabalhavam.²⁵

As marcas que ficaram desse contato inicial com a 8ª A – como uma turma pouco participativa – permaneceram de algum modo ao longo do semestre. As inúmeras situações em que eles participaram, mostrando-se envolvidos e interessados envolviam geralmente os alunos que normalmente falavam mais, davam suas opiniões e mobilizavam a discussão na sala.

Interessante notar que a maior parte dos alunos dessa turma já estudava na escola no ano de 2004. Apenas 6 alunos, dos 28 matriculados nesta turma, não estudavam nessa escola naquele momento. Mesmo com essa predominância de

²⁵ Fomos descobrindo, com o tempo, que na 8ª C havia alunos repetentes, fato raro nas outras turmas. Assim, tínhamos ali um grupo cuja idade muitas vezes alcançava 16, 17 anos, enquanto nas outras duas turmas a maioria dos alunos contava com 14 anos.

alunos “veteranos”, notamos nessa turma uma configuração bastante específica. Formavam grupos pequenos na sala, que se sentavam isolados uns dos outros. Geralmente encontrávamos um “buraco” no meio da sala, pois os alunos se alocavam nos cantos, distanciando-se da parte central. Muitas vezes esses grupos permaneciam envolvidos em outros assuntos que não eram compartilhados com o restante da sala.

Notávamos que quando permaneciam nos grupos costumeiros, durante as atividades, havia uma espécie de acordo tácito de não se posicionarem/participarem. Desse modo, sugeríamos que se misturassem mais, que os grupos variassem, para que pudéssemos ouvir a voz de alguns que não participavam das conversas quando no lugar seguro de sua “galera”.

Se por um lado essa medida pode parecer uma quebra da identidade do grupo – fazendo com que os amigos se separem -, por outro ela se tornou uma estratégia importante para dar voz àqueles que pareciam mais intimidados nas relações que se estabeleciam no interior dos grupos.

Era comum, em alguns grupos, que uns manifestassem sua opinião, enquanto outros permaneciam calados, concordando. Isso se deu durante todo o semestre, e os poucos momentos em que vimos alguns alunos se manifestando foram aqueles em que eles estavam longe da censura prévia do líder/porta-voz do grupo. Muitas vezes, porém, a separação era feita a pedido do professor, principalmente quando outros professores apareciam na janela reclamando que o barulho estava atrapalhando as outras turmas.

Enfatizamos aqui um argumento já elencado no texto, sobre as limitações colocadas por uma pesquisa realizada em sala de aula. Devendo lidar com diferentes situações e demandas, muitas vezes estruturávamos as atividades de um modo que, não sendo o ideal, era, no entanto o possível, dadas as condições da aula, do horário, da escola.

Ao nos aproximarmos da 8ª B, já podíamos ouvir os risos, os gritos, as músicas. O próprio modo de o professor entrar na sala já indicava outra postura. De nossa parte, toda a calma acumulada na experiência junto à 8ª A se esvaiu no momento em que iniciamos com eles a conversa sobre a pesquisa. Essa turma

mostrou-se extremamente participativa; todos queriam falar ao mesmo tempo, estavam curiosos para saberem o que fazíamos ali, para onde os levaríamos – para o Hopi Hari? Para o Playcenter? Para a Lagoa? Para a Unicamp? – era uma luta de muitas vozes pelo protagonismo das conversas. Todos queriam falar ao mesmo tempo.

Naquele momento, nossas sensações foram totalmente distintas das vividas junto à 8ª A. Anotamos em nosso diário de campo:

“Esta turma ficou muito marcante pelas vozes altíssimas que rolavam o tempo todo. Efusivos, falavam, gritavam, estavam muito empolgados. Pareceu ser mais dinâmica a relação entre eles. A maioria da turma usava camisetas lilases/roxas, que eram da formatura. Também há 2 alunos que fazem parte do grêmio. (maior mobilização?!). A sensação é outra, o ritmo é frenético. A maioria se lembrou do projeto mas não soube afirmar ao certo sobre o que era.

É uma turma que realmente fala e grita muito. Uns mandam os outros se calarem, enquanto estes gritam mais alto ainda. A disposição dos alunos em sala segue a regra da distância do professor”.

Na sala da 8ª B tudo acontecia ao mesmo tempo. A maioria dos alunos era participativa. Nesta turma havia 26 alunos matriculados, sendo que 17 já estudavam na escola no ano de 2004. Havia um mesmo número de meninos e meninas matriculados, mas a sensação era de que aquele era o território das garotas.

A configuração dessa turma era bastante interessante. Havia um grupo de meninas que se sentava ao fundo e que dominava as conversas. Sempre dispostas a participar, também sabiam controlar o que poderia ser dito pelos outros. Se algum dos meninos fazia um comentário com o qual não concordavam, elas logo caçoavam, questionavam a autoria da colocação, perguntavam se a pessoa estava “passando bem”,....enfim....a maioria das falas, nesta turma, vinha acompanhada da avaliação por parte deste grupo de meninas.

O protagonismo feminino era evidente. Os meninos eram menos falantes, e muitos aparentavam ser mais novos do que efetivamente eram. Ainda assim participavam com interesse das atividades, mesmo que de modo mais contido.

Havia na 8ª B dois garotos tidos como problemáticos pela direção da escola e pelos professores. Um deles era mais velho e já havia repetido o ano, enquanto

o outro já estudava na escola em 2004, e vinha “marcado” por uma trágica história familiar, que acabou por constituir nosso olhar sobre sua participação nas atividades. Ele estava sempre chamando a atenção, fosse pelo seu interesse nas questões discutidas, fosse pela sua turbulência em alguns dias, quando atrapalhava os outros alunos, discutia com professores e com a direção, e tumultuava as atividades.

Essa turma ficou marcada pela pró-atividade dos alunos e pelo seu caráter entusiasmado. Muitos acompanhavam a maioria das atividades escrevendo o que era discutido no bloco de anotações que entregamos a eles no início do semestre e, diferentemente das outras turmas, na 8ª B havia um número considerável de alunos que trazia o bloco nas atividades. Mesmo que não fossem utilizados para anotar as propostas ou algo que era pedido pelo professor, estavam sempre ali, acompanhando os alunos.

Interessante enfatizar que os alunos da 8ª B eram participativos inclusive com relação às críticas que faziam à administração da escola. Em alguns dias, as atividades propostas se viam entravadas por questões que os tomavam naquele momento, como por exemplo a briga das garotas com a direção pela recusa desta em ajudá-las na organização da formatura. Nos momentos em que essas polêmicas aconteciam na sala, era praticamente impossível a realização de outras atividades. O envolvimento se fazia marcante, portanto, em tudo o que dizia respeito à sua vida naquela escola, fosse um assunto concernente à aula, ou alguma situação que extrapolava as relações vividas em sala.

O contato com a 8ª C deu-se no mesmo dia 4 de agosto, mas em horário específico, às 17:10. Esta turma freqüentava a escola em horário diferente das demais - e aí já se iniciavam as grandes peculiaridades que nela observamos.

Havia nesta turma um número semelhante às outras de alunos matriculados - 24. Mas desses, somente 10 alunos já estudavam nesta escola em 2004. Ou seja, a maioria dos alunos da 8ª C (14) freqüentava a escola há menos de quatro anos. No decorrer do semestre, alguns alunos abandonaram a escola, e muitos faltavam à aula por conta do horário que, de acordo com eles, era muito ruim. Ao

final do ano letivo, contávamos com a presença de no máximo 15 alunos nas aulas de ERET.

Mais do que as outras turmas, a 8ª C parecia ser um lugar provisório, e foi somente nela que nos deparamos com o caso de um aluno que só apareceu na aula no mês de outubro. Não sabíamos que ele ainda estava matriculado; pensávamos que havia abandonado os estudos, mas no início de outubro ele apareceu na escola, e passou a participar das atividades.

No primeiro encontro com a turma, algumas características já se evidenciavam, como escrevemos em nosso diário de campo:

“Essa turma tem a peculiaridade do horário (17:10 às 21:30), criado pela escola para atender a quantidade elevada de alunos. Além disso, alguns alunos trabalham durante o dia. Pareceu-me ser, na verdade, uma turma em constante rearranjo, pois ao conversar com alguns estudantes, vi que poucos gostam de estudar nesse período, e a maioria tem planos de mudar de turma ou de escola. Quando vaga um “lugar” nas 8as A e B, logo corre um aluno da C para ocupá-lo. É a única turma que frequenta a escola nesse novo período criado, e o prof. afirmou que faltam mais que os outros. Há uma aluna, Joana, que disse a uma das pesquisadoras que já devia ter umas 200 faltas, pois ela aparece esporadicamente na escola. Para o professor, é uma turma mais madura porque trabalha, mas soubemos que muitos trabalham meio período e utilizam as tardes para outras atividades, especialmente o uso da internet...”

Como ficará mais evidente ao longo das análises, essa turma, por inúmeras peculiaridades, tornou-se, para nós, a turma excluída dentro da escola. Por não se relacionarem cotidianamente com os colegas das 8as A e B, os alunos desta turma iam, por isso mesmo, se constituindo enquanto desiguais em relação aos demais. A própria escola parecia desinteressada desse grupo, na medida em que não se prontificava a melhorar a infra-estrutura no horário “alternativo” das 17:10 às 21:30. Biblioteca, secretaria, informática e demais serviços não estavam disponíveis aos alunos nesse horário intermediário.

Desse modo, as diferenças entre as 8as A e B pareciam mais sutis quando voltávamos o olhar para a terceira turma. A 8ª C cresceu, perante nossas preocupações, quando nos indagávamos se, afinal, poderíamos falar de cidadania naquele lugar.

Os aspectos aqui levantados como característicos das três turmas foram sendo delineados ao longo de nossa convivência com elas. Se notamos, desde o início, essa diversidade tão marcante entre as 8as A, B e C, devemos matizar tais características. Não foi em todos os momentos que a 8ª A pareceu desinteressada, do mesmo modo que algumas vezes os alunos da 8ª B estavam totalmente dispersos e não se envolviam nas atividades. Para fins de análise, no entanto, estamos recortando os aspectos que a nós pareceram mais evidentes e significativos das turmas ao longo desses quase cinco meses de convivência semanal na escola.

4.3 – Uma disciplina: ERET

Um ponto que merece ser destacado refere-se à problemática da disciplina “dentro” da qual as atividades foram realizadas. Tendo conversado previamente com a direção da escola sobre a possibilidade da realização da pesquisa, fomos informados de que a disciplina ERET - Ensino de Relações Econômicas e Tecnologia acontecia em períodos duplos nas turmas. Assim, fomos conversar com o professor e explicar-lhe as intenções da pesquisa. Ele, então, disponibilizou o espaço/tempo de suas aulas para a realização da investigação.

Devemos ponderar que a escolha por essa disciplina deu-se, inicialmente, pela disponibilidade/vontade do professor em oferecer sua aula para a realização da pesquisa. Mais tarde, no decorrer do semestre, notamos que o caráter “flexível” da disciplina (que não possuía uma ementa específica) propiciou-nos uma maior liberdade na elaboração das atividades, ao mesmo tempo em que redimensionou a nossa participação junto ao professor e aos alunos, pois, como já mencionado, não havia a “concorrência” de conteúdos específicos, de modo que as atividades de pesquisa passaram a nuclear as aulas de ERET.

O próprio significado da sigla - *Ensino de Relações Econômicas e Tecnologia* – num primeiro momento causou em nós um certo impacto e também um questionamento sobre sua validade dentro de uma proposta pedagógica. Essa especificidade, no entanto, acabou por criar um terreno propício à discussão de

temas como ensino técnico, ensino superior, internet e acesso à tecnologia, mercado, universo do trabalho, etc.

Mas, apesar dessa possibilidade de abrangência de diversos temas ao longo da pesquisa, a existência dessa disciplina na grade curricular de uma escola pública nos fazia pensar constantemente se a preocupação explícita com o mercado de trabalho (enquanto pauta pedagógica) nesse momento da trajetória escolar – o final do Ensino Fundamental - significava um caminho necessário - dadas as condições concretas de vida da maioria dos alunos - ou se correspondia a uma prática de tendência neoliberal já incorporada no discurso oficial, que previa a entrada precoce no mercado enquanto um caminho natural, que não se podia/devia estranhar. Tal questão, bastante fecunda para se pensar a temática da cidadania, não estava posta no início de nossas atividades, mas ganhou destaque na medida em que nos demos conta desse espaço peculiar que era a disciplina de ERET.

Acabamos sabendo, em conversas na escola, que ERET tinha um caráter marginal. Não havendo um critério específico para a escolha de professores, normalmente eram aqueles vindos recentemente de outras instituições que assumiam a disciplina. Nesta EMEF, um professor de geografia, e uma professora de História lecionavam ERET às 8as e às 7as séries, respectivamente, no ano letivo de 2008.

A dúvida sobre a sistematização da disciplina na grade curricular, e que permeou nosso imaginário sobre esse lugar, foi questionada, posteriormente, pela fala do novo orientador pedagógico da escola. Em conversa com uma das pesquisadoras, ele afirmou ter sido a implantação de ERET o resultado de uma luta dos professores da rede municipal por uma disciplina que permitisse uma abordagem diferenciada da realidade social, econômica e política.

Trazendo à cena esse discurso, colocou em cheque o caráter “morno” e esvaziado da disciplina ERET. Ao ressaltar o caráter coletivo e reivindicatório do processo de criação dessa disciplina, sua fala permitiu-nos repensar o lugar de ERET na grade curricular. A conversa com o OP fez emergir um argumento diferente sobre questões relacionadas a direitos dos professores e à necessidade

de uma disciplina mais aberta e crítica na escola. Para ele, a existência da disciplina era uma questão de respeito à luta desse grupo de professores.

Vemos, assim, que ERET, bem como os modos como ela é desenvolvida dentro da escola, se constituem numa arena de luta de sentidos, significados e apropriações. Percebemos a diferença que pode fazer, no próprio desenvolvimento de uma disciplina, o fato de ela ser fruto de um movimento coletivo, de uma reivindicação por mais liberdade de ensino, por um conhecimento mais crítico. Se o nosso imaginário conferia à ERET o estatuto de indiferenciação, a entrada de um segundo argumento, radicalmente oposto ao primeiro, levou-nos a repensar o lugar e o propósito daquela disciplina.

E essa questão, se pensada com relação ao exercício da cidadania, pode ser tomada como lugar de conflito entre as diferentes vozes que circulam e que permeiam as práticas escolares. Para quem não tomou conhecimento da sua condição de criação, ERET perde a densidade que lhe foi conferida pela sua própria história. Nesse sentido, predomina um discurso que desconhece os propósitos dessa disciplina, e a toma como um *mais do mesmo* no currículo escolar.

E, ademais, que diferença faria o conhecimento desse outro argumento sobre a disciplina? Sendo fruto de uma exigência coletiva pelo ensino crítico e diferenciado, o *Ensino de Relações Econômicas e de Tecnologia* pode trazer importantes contribuições aos alunos, e ao próprio desenrolar das práticas de ensino, pois coloca em prática um desejo de mudança, para além de uma exigência curricular isolada.

Refletindo sobre a questão, parece-nos que a polêmica sobre as razões, as raízes, os conteúdos e os efeitos dessa disciplina está marcada por relações mais amplas de poder que procuram desarticular tentativas de organização desse espaço que se pretendeu, inicialmente, crítico e diferenciado.

Por que, afinal, ERET é tratada como uma disciplina pouco relevante na grade curricular, enquanto vemos enfatizada sua importância por um discurso que conhece a história de sua criação, de luta coletiva? As vozes que circulam na escola – e para além dela, também em nossos imaginários, em nossos modos de

conceber as experiências vividas – vão delineando formas de viver as relações escolares, o ensino, o conhecimento, as práticas sociais, a cidadania,...

E que modos são esses de viver as relações escolares? E o ensino, o conhecimento, as práticas sociais, a cidadania? Como os sujeitos se apropriam desse espaço, como participam, nele, de relações que por vezes extrapolam os objetivos mais imediatos de uma instituição como a escola? Através do estudo mais cuidadoso de algumas situações/condições vividas/vivíveis dentro da escola, tentaremos problematizar essas questões, embasados na perspectiva histórico-cultural, em diálogo com outras perspectivas e autores que contribuam para os temas analisados.

5 - O “em-se-fazendo” da pesquisa

Ao longo da investigação, a questão da cidadania se apresentou como um objeto que tangenciava os encontros e as práticas desenvolvidos em campo; ela esteve presente enquanto preocupação central nas atividades que foram desenvolvidas junto às três turmas, mas sua abordagem não se limitou às maneiras pelas quais o termo poderia ser proposto, abordado e explicado pelos pesquisadores ou pelo professor.

De modo diverso, pensar a cidadania nesse contexto significou (e significa), sobretudo, observar os processos, por vezes invisíveis, através dos quais a noção de cidadania interferiu no cotidiano escolar, fosse através do discurso formal sobre “ser cidadão”, fosse através da vivência de situações cotidianas que colocassem os sujeitos em confronto com determinados valores e posicionamentos, e que de alguma forma os levassem a se indagar sobre o *status quo*.

Caminhamos durante todo um semestre letivo junto às turmas, acumulando vivências, diálogos, conflitos, registros, alegrias, angústias, afetos. Debruçamo-nos hoje sobre um material riquíssimo e infundável, que nos obriga a submetê-lo a recortes no preparo para as análises empíricas. Sabemos da inevitabilidade desse processo na pesquisa acadêmica, mas a vastidão e a fertilidade das experiências vividas exigem a consciência de que nossas escolhas, neste momento, não esgotam as possibilidades de estudo do material acumulado, impondo-nos, inclusive, a necessidade de retomá-lo futuramente a partir de novos enfoques.

Ao todo, foram realizados 13 encontros com cada turma, que aconteceram semanalmente nos meses de agosto, setembro, outubro e novembro de 2008²⁶. Devido ao número elevado de pessoas envolvidas na pesquisa, bem como à necessidade de uma atuação múltipla em sala (filmando as atividades, conversando com os alunos, desenvolvendo as tarefas propostas), a pesquisa

²⁶ Ao longo do semestre, somente em três semanas não realizamos a pesquisa na escola. Duas em setembro, devido à reunião docente e à Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional, ambas atividades da própria escola (durante as quais realizamos a edição do material videogravado), e uma em outubro, devido à ausência do professor Lúcio por motivos de saúde.

contou, na maioria dos encontros, com a presença de três pesquisadoras integrantes do GPPL.

A importância dessa atuação coletiva, hoje vista retrospectivamente, está nas diferentes formações das três pesquisadoras. Tendo sido a equipe mais constante formada por uma cientista social, uma bióloga e uma pedagoga, a elaboração das atividades e a reflexão sobre a prática ganhou uma dimensão interdisciplinar, transformando a vivência compartilhada em campo e exigindo constantes discussões e (re)visões dos diferentes pontos de vista.

As atividades eram elaboradas a cada semana, geralmente ao final dos encontros, durante a discussão e reflexão do que havia sido feito anteriormente. Pela presença de mais de uma pesquisadora em classe, pela colaboração do professor de ERET, e pela participação das turmas nas discussões, as atividades foram sendo construídas e revistas no próprio percurso, sem que tivéssemos definido previamente um roteiro para o desenvolvimento da prática.

Uma das situações que se tornou disparadora da investigação (para além da apresentação dos vídeos produzidos em 2004, já mencionada no texto) foi a apresentação, em DVD, de um projeto realizado em 2006, nessa mesma escola, com alunos da 6ª série A. Essa turma havia sido especialmente “montada” pela escola; seus alunos eram considerados atrasados com relação aos demais colegas da mesma idade, de modo que as aulas, ali, eram diferenciadas.

Esses alunos produziram um documentário que tratava de uma polêmica por eles vividas em um determinado dia na escola. Os professores, tendo decidido passar o filme *Cidade de Deus* para essa turma, editou algumas partes, removendo as cenas de sexo e de violência. A atitude desagradou aos alunos, que, em conversa com a professora de geografia e com a coordenadora, explicitaram suas razões para que o filme não tivesse sido editado. Entre tantos motivos, argumentaram sobre a própria realidade em que viviam, que não era assim tão distante da realidade da favela Cidade de Deus. Falaram das condições precárias de vida na região em que vivem, da vida no bairro e das escassas possibilidades de lazer.

A partir desse debate em torno da polêmica edição de *Cidade de Deus*, os alunos produziram um documentário, ao qual chamaram *Projeto Cidade de Deus*. Compunham o documentário o debate com a professora de geografia e com a coordenadora sobre o filme, algumas cenas do bairro - filmadas e fotografadas -, depoimento dos alunos da 6ª A sobre sua participação nesse projeto, e também cenas que mostravam os alunos realizando a edição do documentário em um laboratório de informática da Faculdade de Educação da Unicamp.

A trilha sonora, escolhida por eles, tinha músicas dos Racionais MC's, muito prestigiados pelos adolescentes por falar de modo bastante polêmico e sem papas na língua sobre a realidade da juventude pobre na periferia das grandes cidades.

Esse Projeto, elaborado coletivamente pelos alunos da 6ª série A, por algumas professoras que se envolveram, e por alguns pesquisadores do GPPL, foi uma inspiração para os alunos das 8as séries de 2008, que se animaram com a idéia da produção de um documentário sobre temas que fossem de seu interesse.

Como ainda não estávamos certas da viabilidade de realização de um documentário junto às 3 turmas, que somavam aproximadamente 75 alunos, propusemos a eles que assistíssemos alguns documentários para que fôssemos tendo algumas idéias sobre temas, cenários, diálogos. Conversando com as turmas, soubemos que já haviam assistido alguns documentários na escola.

Quando perguntamos a eles que tipo de documentários gostariam de assistir, os temas foram variados: escola, bairro, infância, lazer, reggae, ET'S, drogas, gravidez, etc. Pensando, após o final dessa conversa, sobre temas que abarcassem o interesse da maioria dos alunos, propusemos a exibição de dois documentários que tratavam, respectivamente, da infância através de olhares cinematográficos de diferentes países, e das relações escolares em diferentes regiões brasileiras. Levamos também um documentário sobre gravidez, mas como o interesse pelo tema era mais restrito de algumas garotas, decidimos com eles que seria discutido no próximo encontro, e se houvesse tempo, passaríamos trechos para as turmas.

Foram exibidos os documentários *Crianças Invisíveis* (2005), de diretores variados, *Pro dia nascer feliz* (2006), produção nacional dirigida por João Jardim. Gerando interessantes discussões nas turmas, os documentários falavam de temas mais específicos que interessaram aos alunos, e que eles selecionaram para trabalharem em seus “projetos” (para um possível documentário), tais como: escola, bairro, violência, comunidade, tecnologia, gravidez na adolescência, drogas, trabalho, futuro.

Ao longo do mês de setembro, ficamos duas semanas sem atividades na escola devido a reuniões de avaliação institucional, que aconteceram nos dias 01 e 08 – 2as feiras. Desse modo, para evitarmos o descompasso entre as turmas (íamos às 2as feiras nas 8as A e C, e às 5as feiras na 8ª B), decidimos não ir na 8ª B nessas duas semanas.

Ao retornarmos os encontros na semana do dia 15/09, encontramos o prof. de ERET desenvolvendo uma atividade de leitura e interpretação de texto com os alunos. Aproveitando esse pequeno “intervalo” que ocorreu em nossa pesquisa nas turmas, ele expôs, nesse dia, uma idéia sobre a qual vinha pensando já há algum tempo: ele queria trabalhar com os alunos a questão das eleições, um desejo anterior à nossa chegada na escola.

Sua intenção era criar partidos políticos fictícios nas três turmas de 8ª série, para submetê-los a um processo eleitoral. Em meio à atividade, elaboraríamos tarefas e discussões sobre as funções executivas e legislativas, o significado das eleições e da participação política, para que a atividade consistisse num processo de conhecimento sobre eleições, votos, partidos, propostas de governo e participação política.

Nesse momento, em que lidávamos com a dúvida sobre a viabilidade de realização de um documentário com as turmas, conversamos com eles sobre a possibilidade de reelaborarmos as idéias e os temas discutidos anteriormente, transformando-os em pautas e propostas políticas para essa atividade que o professor havia proposto. A maioria concordou, mas muitos ficaram apreensivos com a necessidade de participação à frente das câmeras.

Conversando com o professor sobre um modo de aproximação do tema das eleições e da política, mencionamos o documentário Peões (2004, Eduardo Coutinho), em que inúmeros depoentes falam de sua relação com o trabalho operário, de sua participação política, e da representatividade sindical em um momento significativo na política brasileira, o início da década de 80. Depois de muita conversa, decidimos passar o documentário, realizando em seguida uma discussão com as turmas sobre alguns conceitos que apareceram no documentário, tais como: “peões”, “voto de cabresto”, “companheiros” e “escravidão”.

O contexto de criação do Partido dos Trabalhadores (1980), presente no documentário, foi discutido junto às turmas. Muitos alunos se posicionaram criticamente perante as diferenças que notaram, a partir do documentário, entre o Lula torneiro-mecânico, e o “Lulinha paz e amor”, como colocaram alguns, que para eles não parecia se interessar pelos pobres, diferente de antigamente.

Alguns alunos, debatendo essa questão, afirmaram ser impossível tornar-se presidente e não “meter a mão”, com tanto dinheiro na frente; outros já achavam que era “safadeza” o que o Lula estava fazendo com o povo. Mencionaram o mensalão como exemplo de corrupção. Essa questão foi discutida em pequenos grupos de discussão nas turmas, nas mesmas semanas em que nos organizávamos para a montagem dos partidos. As opiniões sobre política, partidos, corrupção, foram bastante diversificadas, e algumas são mencionadas neste texto no decorrer de nossas análises.

Como tarefa, após o documentário, o professor Lúcio propôs aos alunos que assistissem à propaganda política na TV, e que pesquisassem em livros e na internet, as funções do prefeito e do vereador, para discutirmos nas próximas reuniões.

Nesse sentido, a partir do documentário, das discussões em classe e da proposta da tarefa aos alunos, foi ganhando contornos mais visíveis a atividade das eleições. Já que não dispúnhamos de materiais suficientes para a elaboração de documentários que abrangessem todas as temáticas destacadas pelos alunos (pois contávamos com três filmadoras, sendo duas delas digitais, quatro

gravadores convencionais, 2 gravadores de arquivo mp3 e uma câmera fotográfica, para serem utilizados por aproximadamente 75 alunos), acabamos nos envolvendo na proposta da atividade feita pelo professor: a elaboração de propostas políticas pelos alunos, contendo suas reivindicações principais, e a encenação de propagandas político-partidárias pelos grupos, para serem exibidas às outras classes e submetidas a um processo fictício de votação.

A intenção de realizar essa atividade, que aconteceu nos meses de outubro e novembro, não estava colocada a priori, mas havia sido construída coletivamente, dadas as necessidades/possibilidades/vontades das turmas, do professor e da pesquisa naquele momento. De qualquer forma, torna-se significativo o fato de que o nosso olhar sobre os modos de conceber e vivenciar a cidadania na sala de aula tenha se delineado em meio à elaboração conjunta de um processo eleitoral.

Considerar tal configuração significa estarmos atentos para os discursos dos participantes dessa atividade – tanto os elaborados como parte da atividade - enquanto “candidatos” - quantos outros discursos, não previstos, não elaborados intencionalmente, mas certamente constitutivos dos modos de participação dos alunos.

No final do mês de setembro, realizamos discussões em pequenos grupos sobre funções políticas e sobre as propagandas políticas assistidas na TV. Com as turmas já divididas, pudemos trabalhar junto aos grupos com mais tranqüilidade²⁷. Ao longo de 2 semanas, elaboramos com os alunos propostas que versavam sobre interesses escolhidos pelo grupo. Na 8ª B, por exemplo, os três grupos se organizaram na escolha de um nome para o respectivo partido. Após a discussão sobre temas que mais interessavam aos participantes, foram definidas as siglas dos partidos: PEE – Partido da Ética Estudantil, PEBES – Partido para o Bem-Estar Social, e PJB – Partido Jovem do Brasil.

O mesmo processo se deu nas 8as A e C, mas devido à ausência de muitos alunos nas turmas nessas semanas, só houve a possibilidade de criação

²⁷ A divisão das turmas em pequenos grupos deu-se pela necessidade de ouvir a todos, de instigá-los à participação nas atividades. As turmas eram grandes, e normalmente ouvíamos a voz de dois ou três, enquanto os demais permaneciam ouvintes.

de dois grupos em cada sala. Na 8ª A os alunos decidiram pelo PET – Partido Estudantil-Trabalhista, e PSMA – Partido da Saúde e do Meio Ambiente.

Na 8ª C, os partidos formados foram: PJT – Partido do Jovem Trabalhador, e POP – Partido da Organização Popular.

É importante ressaltarmos que a escolha das siglas foi discutida pelas turmas, sendo que os alunos trouxeram à cena a comparação com siglas de partidos políticos reais como o PT, PSDB, DEM, PV, PSTU, etc. Em alguns casos, houve votação para a escolha da melhor sigla, já que muitas vezes os integrantes do grupo não concordavam entre si.

Também aconteceu de algumas propostas escolhidas por eles dizerem mais respeito a questões internas à escola do que a questões referentes ao bairro ou ao município. Nesses casos, discutíamos as propostas com os grupos de modo a repensar suas escolhas. Um aluno da 8ª B, por exemplo, que concorreria ao cargo de prefeito, estabeleceu como meta a mudança dos uniformes da escola. Como sabíamos do drama que eles viviam com relação ao uso obrigatório de um uniforme com o qual eles diziam não se identificar, debatemos em grupo a proposta, para que fosse reformulada de modo a abranger as escolas da prefeitura, e não somente a escola em que eles estudavam.

A gravação das propagandas envolveu toda uma equipe, de filmagem, de elaboração dos discursos, de preparo do figurino. Mesmo os que não eram candidatos participaram do processo. Com muito sufoco, conseguimos gravar as propagandas nos dias 02 e 06 de outubro. A vontade inicial do professor era que as eleições fossem realizadas na mesma semana das eleições reais (que aconteceram no dia 05 de outubro). Mas a elaboração de um vídeo é sempre trabalhosa, e no final das contas, as eleições nas 8as séries foram realizadas nos dias 20 e 23 de outubro.

Um problema que não conseguimos solucionar foi o de que não havia um momento do dia em que as turmas se encontravam na escola. Quando a 8ª C entrava, às 17:10, a aula das outras turmas ainda não havia acabado. E durante a tarde sabíamos que muitos alunos da 8ª C não apareceriam, pois estavam trabalhando ou realizando outras atividades.

Nessas condições, as eleições foram realizadas em seções, ou seja, em cada uma das turmas, nas quais a contagem dos votos definia resultados parciais. Desse modo, cada sala possuía um vencedor da seção, cujos votos seriam posteriormente contabilizados junto aos votos das outras turmas, com base na apresentação dos vídeos de todos os partidos em todas as turmas.

Ao final da atividade das eleições, surgiu a demanda, por parte dos alunos, de realizarem algum trabalho nos computadores. Como não queríamos que a atividade anterior ficasse desconectada dos próximos passos, pensamos num modo de dar continuidade a ela unindo a isso o desejo dos alunos de utilizarem o computador nesses últimos encontros.

Combinamos, então, com eles, que utilizariam o computador e a internet para digitarem cartas aos vereadores de Campinas contando sobre sua experiência e explicitando alguma proposta que para eles havia sido mais significativa, dentre as tantas elaboradas pelas turmas. O envio das cartas se faria por e-mail.

Esse último exercício relacionado à temática das eleições acabou ficando pela metade. O cabo da internet da escola não estava funcionando corretamente, o que dificultava o acesso. Dentre os computadores, apenas 5 tinham acesso à rede naquele momento, e como eram muitas as cartas, boa parte delas não foi enviada. Acabamos enviando posteriormente, apesar de o propósito da atividade ser o envio das cartas pelos próprios alunos. De qualquer forma, as cartas foram escritas e digitalizadas pelas turmas, o que significou um modo possível de realização da atividade naquele momento.

Finalizando a pesquisa na escola, combinamos com os alunos uma visita à Unicamp, que ficou marcada para o dia 24 de novembro. O prof. de ERET acompanhou os alunos nesse passeio, e junto a alguns pesquisadores do GPPL, 33 alunos conheceram mais de perto alguns Institutos da Universidade. Nesse passeio, eles foram recebidos por estudantes dos Institutos de Biologia, de Geociências e da Faculdade de Educação Física, que mostraram os prédios, as quadras (no caso da Ed. Física), e laboratórios de pesquisa.

A visita foi bastante peculiar, especialmente por ter sido a única saída dos alunos da escola naquele semestre. Estavam em ritmo de excursão: alguns levaram máquina fotográfica, outros levaram um lanchinho, muitos desejaram trocar de roupa e esconder o uniforme, mas isso não foi possível, pois estavam fazendo um passeio autorizado pela escola, o que os obrigava a permanecer uniformizados.

Ao final da visita, fomos todos jantar no restaurante universitário, o famoso bandeirão. O engraçado desse acontecimento é que justamente nesse dia, o prato principal era omelete, que por sinal estava muito bom! Mas uma aluna, indignada, disse: pra comer ovo, eu como em casa, né, dona?...

Após o passeio, dando continuidade às atividades nos computadores, os alunos redigiram cartas de agradecimento às pessoas que os receberam na Unicamp, nas quais também relataram sua experiência no passeio. Finalmente, avaliaram a nossa pesquisa, explicitando os momentos que mais gostaram, e dando dicas e sugestões para um possível retorno das pesquisadoras à escola no futuro.

Nosso último encontro com os alunos das 8as séries correspondeu ao seu derradeiro momento enquanto alunos do ensino fundamental. Participamos da cerimônia de formatura realizada no dia 15 de dezembro, na própria escola. Filmamos o evento, e entregamos a eles um cd contendo fotos das atividades desenvolvidas ao longo do semestre. Um DVD com as imagens da formatura foi enviado à escola, pois não havia outras câmeras registrando o evento.

O cerimonial de formatura aconteceu no espaço do refeitório, de modo improvisado. Indo de encontro às expectativas dos alunos que, durante o semestre, haviam idealizado um churrasco em uma chácara, o evento limitou-se à colação de grau, organizada através de uma vaquinha feita por alguns professores - os mesmos que participaram dos "amigos-secretos" realizados pelas turmas após a cerimônia. Sendo de suma importância às reflexões deste trabalho, o presente episódio será retomado nas análises subsequentes.

5.1 – Atuação e investigação em análise

A cidadania, como já problematizamos, não deve ser definida meramente a partir de parâmetros formais como o dicionário ou as normas cogentes presentes nos impessoais códigos jurídicos; este é o argumento orientador de nossa investigação. Correspondendo ele, assim, ao nosso ponto de partida, perguntamos agora: de que modos podemos refletir sobre essa cidadania a partir das práticas vividas em campo? Que experiências explicitam, analiticamente, para nós, a questão da cidadania e seus múltiplos modos de acontecimento, de se ausentar onde esperávamos encontrá-la, de explicitar-se onde era certa sua carência?

Ancorados na perspectiva histórico-cultural, para a qual os processos de significação são nucleares e transformadores das práticas e das condições concretas em que vivemos, realizamos uma análise que intenta explicitar, nas situações destacadas para estudo, as matizes e os meandros dessa problemática tão recorrente que é a cidadania, e que se constitui e se concretiza contraditoriamente nas práticas sociais e nas experiências pessoais.

A cidadania enquanto conceito formal - fechado e pacífico - não se sustenta quando a experiência cotidiana nos mostra que ela se constitui, efetivamente, nos desvios, nos descaminhos. O idealizado não se consolida, mas perde-se em meio à premência das condições concretas. Nesse sentido, acreditamos ser importante revisitarmos alguns desses momentos, refletirmos sobre determinados episódios vividos, almejando fugir da simples denúncia e de um idealismo acerca dos papéis dos sujeitos na escola e no contexto social do qual fazem parte – a comunidade, o bairro, a cidade

Foram selecionados para apreciação três eixos de análise que mantêm, em seu estudo mais detalhado, o entrelaçamento necessário entre as situações em destaque e o contexto vivido em campo, de modo que não se pretendeu realizar um recorte isolante do vivido, mas um delineamento de acontecimentos considerados relevantes *justamente* pelo seu diálogo com as demais instâncias constitutivas da pesquisa.

Desse modo, a seleção para estudo mais detido da 8ª série C, da *problemática grêmio estudantil x propagandas políticas*, e do *cerimonial de formatura*, deu-se com a intenção de refletirmos, a partir de lugares de contradição, sobre as possibilidades (positivas, normativas, omissivas) de vivência da cidadania dentro e fora da instituição escolar.

5.2 - 8ª C: o não-lugar?

“ - Nós ‘é’ os camelos da escola, dona....
- Camelos?
- É, porque em dia de chuva eles [as outras 8as] saem mais cedo pra não se molhar, ...e o intervalo deles é mais grande ”.

....o destino escolar é selado cada vez mais cedo...(....)....o tempo passado na instituição escolar será considerado por eles como um tempo morto, um tempo perdido (BOURDIEU, 2008a, p. 222).

Já mencionamos algumas particularidades da 8ª C. Relembramos que nela havia menos alunos que nas outras turmas, e que estudavam em um horário diferente – das 17:10 às 21:30. Nesse período a escola ficava vazia, sem outros estudantes ou funcionários (a não ser os alunos da EJA, que freqüentavam a escola à noite, mas que adentravam os portões quando a 8ª C já estava em aula. Não havia, portanto, muito contato entre eles).

Além disso, a biblioteca permanecia fechada, pois a bibliotecária trabalhava até as 16:30; o refeitório era mais vazio que de costume, e a secretaria não funcionava após as 17:30. Eles permaneciam “ilhados” na escola naquele período vazio, em uma classe com aproximadamente 20 alunos (pois a evasão nessa turma era maior do que nas outras), com um nível significativo de abstenção por aula. Conforme se aproximava o final do período letivo, tornou-se comum a ausência de quase metade dos alunos nas aulas de ERET.

Disse-nos o professor que era uma turma mais madura, pois a maioria deles trabalhava. Chegamos a cogitar o emprego precoce como razão da escolha por aquele horário, mas descobrimos, conforme íamos criando laços, que a distribuição dos estudantes havia sido feita pela própria direção, pois o espaço físico da escola não comportava no período vespertino todos os alunos

matriculados; e que muitos prefeririam não ter que estudar nesse horário “alternativo”. No final das contas, a maioria deles não trabalhava, permanecendo boa parte do dia na *lan house* que havia no bairro, conectados ao MSN e ao Orkut.

O que (não) acontecia, então, com aquela turma? A partir dessa particularidade aparente, tivemos a certeza de que nos próximos encontros deveríamos trazer idéias novas e mais atraentes, que fossem capazes de envolvê-los, ao mesmo tempo em que nos pudessem oferecer um olhar mais apurado sobre as suas práticas e seus discursos. Até então, ao pensarmos em cidadania - em reivindicação, participação, questionamentos – enxergávamos tão somente uma lacuna naqueles meninos e naquela classe, que se mostrava, a nossos olhos imaturos, como uma idéia fora do lugar (e do horário!).

Os alunos da 8^a C não freqüentavam a biblioteca - “De que adianta uma biblioteca enorme se ninguém pega livros?” – dizia um dos alunos. - “Só as 8as da tarde vão lá!” – reforçava outro. Conforme o tempo passava, era comum esse tipo de comentário, que ia moldando nossos modos de perceber as peculiaridades desses alunos. Os blocos de anotação que havíamos entregado a todos os participantes da pesquisa no início das atividades quase nunca apareciam naquela classe. Enquanto na 8^a B haviam se transformado em diários, porta-adesivos, caderno de desenhos, sendo presença constante quando atuávamos junto àquela turma, esse mesmo material, para os meninos da 8^a C, parecia não fazer diferença. Percebemos, assim, que a 8^a C era uma classe excluída.

Pierre Bourdieu (2008) oferece-nos um argumento significativo sobre alunos em condições de exclusão nas práticas escolares. Embora tratando das transformações ocorridas no sistema de ensino francês a partir da segunda metade do século XX, o sociólogo realiza um questionamento que consideramos fundamental às condições de ensino contemporâneas, na medida em que evidencia, por sob a carcaça de um ensino democrático, as manobras reprodutoras executadas por um sistema de ensino conservador e excludente.

Colocando em questão o discurso pedagógico, que pejorativamente denomina “vulgata pedagógica”, Bourdieu sinaliza para o perigo da substituição

daquela “lógica da responsabilidade individual” – que conferia às causas de aparência natural como o dom, o gosto, a genialidade a culpa pelo fracasso escolar – pela chamada “lógica da responsabilidade coletiva”, através da qual fatores sociais mal definidos – insuficiência dos meios utilizados pela escola, incapacidade e incompetência dos professores – são tornados os responsáveis pelo fracasso escolar. Nesse movimento, uma visão distorcida das condições de ensino é suplantada por outra igualmente equivocada e perversa, porém menos visível, e aparentemente mais coerente com a deficiência global que, na visão do autor, assola o sistema de ensino. Qual dessas duas lógicas preponderava naquele contexto da 8ª C?

O distanciamento dos alunos dessa turma era aparente. Durante a atividade de elaboração dos partidos políticos, por exemplo, disseram-nos que não receberiam nenhum voto por parte dos “alunos da tarde”, que nem adiantava terem esperanças. Denominavam os colegas das 8as A e B de *os outros*, como se houvesse alguma diferença legitimada e consentida entre as classes, como se a própria escola tivesse selecionado os alunos que seriam “depositados” nesse lugar invisível, tentando minimizar o incômodo que pudessem, de alguma maneira, causar aos *outros*.

Parece-nos, de fato, evidente que a direção da escola tenha isolado essa turma. As conversas ouvidas nos corredores e nas rodas de professores esclareciam, para nós, que ali na 8ª C estavam os alunos problemáticos e desinteressados. Com exceção de alguns que trabalhavam ou faziam cursos ao longo do dia, os demais alunos compunham uma coletividade indiferente ao restante da escola. Desse modo, não precisavam da biblioteca ou da quadra de esportes, mas tão somente permanecer ali, nas condições que lhes haviam sido oferecidas.

Afligia-nos, por vezes, o fato de não irem ter com a direção ou com a coordenação (nos minutos entre sua chegada na escola e o fim do expediente geral) sobre essas carências/limitações a que eram submetidos. Parecia não preocupá-los essa diferenciação. Era como se estivessem resignados com a regra silenciosa que os legitimava como alunos do último ano do ensino fundamental ao

mesmo tempo em que, paradoxalmente, colocava-os no fim da fila dos direitos. Que cidadãos eram eles, isolados de seus iguais e indiferentes à escola como um todo, esse (idilicamente) *locus* por excelência da condução à cidadania?

Nas palavras de Bourdieu, esses mecanismos de exclusão empreendidos pela instituição escolar em seu interior fazem com que...

...o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da “democratização” com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social (2008a, p. 223).

Podemos dizer, com isso, numa tentativa de diálogo com o contexto descrito por Bourdieu, que esses alunos eram submetidos às duas lógicas descritas pelo autor. Concomitantemente às características pessoais que tomavam ares desqualificadores, sendo mencionadas como justificativas para o pertencimento a essa turma²⁸, acontecia, num movimento mais geral, uma exclusão lenta e processual, por parte da coordenação da escola, que deixava a 8ª C excluída das atividades desenvolvidas durante o dia. Enfatiza Bourdieu (ibdem):

Como sempre, a escola exclui, mas a partir de agora exclui em todos os níveis do cursus (...) e mantém no seu seio aqueles que exclui, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados. Por conseguinte, esses excluídos do interior são levados a oscilar – em função, sem dúvida, das flutuações e das oscilações das sanções aplicadas – entre a adesão maravilhada à ilusão que ela propõe e a resignação de seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente (p. 224).

O argumento do autor volta-se para a situação dos estudantes provenientes de famílias francesas (e imigrantes) desprovidas material e culturalmente, que são “condenados”, no processo de reprodução viabilizado pelo sistema de ensino, a futuros de segunda classe. Dito de outro modo,...

...obrigados pelas sanções negativas da Escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria escola lhes havia inspirado e, em suma,

²⁸ Um dos alunos foi classificado de hiperativo e disperso pelo professor, outro tinha dificuldades de fala e comunicação devido a um problema na dentição.

forçados a diminuir suas pretensões, levam adiante, sem convicção, uma escolaridade que sabem não ter futuro (ibidem, p. 224).

Essas colocações nos permitem voltar aos sujeitos de nossa pesquisa, que são também moradores da periferia (como as *banlieus* parisienses), e cujas condições de vida (material e simbólica) são igualmente determinantes de suas trajetórias. Nesse sentido, e levando em conta que, para esses alunos da 8ª série C o espaço escolar era uma continuação das limitações cotidianas e costumeiras que encontravam em suas casas, em seu bairro, em seus espaços de lazer e confraternização, indagamos aqui sobre a importância da escola na vida desses alunos. Que diferença faz o conhecimento para eles, que são isolados das outras turmas pelo próprio processo de escolarização? De um modo mais geral, podemos dizer que o conhecimento faz (fez) diferença?

Muito do que compartilhamos com eles, durante o semestre, envolvia debates e discussões sobre as condições de vida, de ensino, de trabalho. Mesmo que tenhamos nos desapontado no início com a falta de animação desses alunos com as atividades da pesquisa, insistimos na tentativa de envolvê-los nas tarefas e convidá-los a participarem das discussões e, assim, no decorrer da investigação, pudemos perceber uma outra postura por parte desses “excluídos do interior” (Bourdieu, ibidem).

Diferentemente das outras turmas, com essa as conversas eram outras, pois, pelo fato de estudarem à noite, sempre acabavam colocando em pauta a possibilidade de arranjar um emprego para ajudar em casa, ou mesmo para se tornarem mais independentes da família. Temas como trabalho informal e carteira assinada, direitos dos trabalhadores – férias, remuneração – acabaram compondo o argumento de um grupo que, apesar de mal visto pela direção da escola (porque, além do já dito, costumavam “matar” aula devido ao horário), tornou-se perante nosso olhar, agora em amadurecimento, consciente de suas condições de vida.

Profissões nas áreas de Educação Física, Engenharia Mecânica, Gastronomia, Física, compuseram seus desejos compartilhados nos pequenos grupos de discussão que formávamos na classe. Fomos percebendo, assim, que o

fato de não se envolverem nas disciplinas, o que perturbava a maioria dos professores, e a questão do isolamento perante o restante dos colegas de 8ª série, não impossibilitavam seus diferentes modos de participação nas atividades que propúnhamos. Eles aprendiam, sim, e muito, mas não unicamente ali, na escola.

Um episódio que se desenrolou nesta turma traz à discussão o distanciamento que existia entre eles e o ensino formal oferecido pela escola. No dia da gravação das propagandas políticas, uma de nós filmava um dos garotos enquanto ele arrumava a gravata para “aparecer na TV”. E então a pesquisadora (P) iniciou uma conversa sobre a relação deles com a escola:

P: E o que vocês mais gostam de fazer aqui na escola?

Everton: comer, né???

P: e você, Wendel?

Wendel: nada...

P: mas não tem nada que vocês gostem, assim, uma aula?

Wendel: Artes!

Sandro: hum, deixa eu ver...a professora de português também é boa!

P: e como chama a professora de português? Eu não sei!

Todos: Vanda!

P: Vanda? E por que é boa, Sandro?

Sandro: Gente boa, ela.

(...)

P: e o que vocês aprendem aqui nessa escola?

Todos riem e nada dizem.

Sandro: eu faço curso de administração.

P: Onde?

Sandro: na Microlins, lá....

P: hum, e como é esse curso, o que você aprende?

Sandro: ah.....contas, esse negócio de nota fiscal, departamento pessoal, essas coisas assim, contador...

P: mas aqui na escola não aprende conta também?

Sandro: aprende, mas só que lá é mais específico, é de empresa, já. Aqui na escola é.....pro dia-a-dia.

P: pro dia-a-dia? Como assim? Tem diferença?

Sandro: eu acho que tem!!!

P: o que vocês acham que é diferente?

Wendel: é mais ágil!

Sandro: lá é pra trabalhar....

O diálogo acima exposto traz inúmeras contribuições às nossas análises, a começar pela questão do “comer” como a melhor parte da convivência escolar. Durante nossa pesquisa, muitas vezes nos vimos debatendo com os alunos a questão da melhoria dos cardápios, da inclusão da feijoada e de outras guloseimas nas refeições servidas na escola. Ao debruçarmos nosso olhar sobre o caderno de campo, a preocupação com a comida, ao lado do problema do pouco tempo de intervalo constituíram dois grandes temas das conversas e discussões em grupos junto às 8as séries.

Num olhar mais amplo, e de certo modo sociologizante, poderíamos dizer que essa excessiva preocupação com a refeição é produto das condições precárias de vida desses adolescentes que, não tendo o que comer em casa, vão à escola somente pela possibilidade de se alimentarem. Claro é que existem casos extremos em que a escola acaba se tornando a única possibilidade de manutenção das necessidades básicas do aluno como alimentar-se, tomar um remédio, etc. Mas seria essa uma questão relevante?

Sendo realmente uma questão, pensamos que não pode ser a única, pois o alimentar-se, aí, pelo que pudemos ver durante nossa convivência com eles, estava relacionado ao momento do lazer, da possibilidade de socializar com os colegas num espaço mais variado, que incluía, naturalmente, o momento do jantar (o intervalo desta turma acontecia às 18:50, durando 15 minutos).

A vontade de opinar, de saciar desejos, de poder experimentar pratos variados não tem necessariamente a ver com carência. Sabemos que não podemos eliminar tal questão, dado o contexto social em que viviam esses alunos, mas queremos pensar, aqui, que enxergar a escola como lugar de socialização, ou mesmo o refeitório como um restaurante e o intervalo como uma “balada”, um lugar de encontros, muito nos diz sobre o tipo de interação que os alunos desenvolvem nesse espaço.

Raramente ouvimos desses alunos sobre a importância das disciplinas e dos conteúdos das aulas em suas vidas e em seus planejamentos para o futuro. Ao falarem de conhecimento, aprendizagem, era quase sempre nos moldes realizados por Sandro no episódio acima relatado – isolando o conhecimento das

relações escolares: *“P: mas aqui na escola não aprende conta também? /Sandro: aprende, mas só que lá é mais específico, é de empresa, já. Aqui na escola é.....pro dia-a-dia”*. Para Sandro, na escola não se aprende o necessário para a vida e para o trabalho, mas apenas o básico, para o “dia-a-dia”. O que é apre(e)ndido na esfera do cotidiano aparece aqui separado do conhecimento verdadeiro, o conhecimento técnico, este sim voltado para o futuro, para o universo do trabalho. A escola não foi vista por Sandro e Wendel como lugar possível do aprender, mas como um lugar de passagem do aluno para uma aprendizagem realmente válida, que está localizada geralmente além dos muros escolares.

A questão que aqui nos fica é: se a escola é vista (ideal e legalmente) como instância formadora de cidadãos conscientes, preocupados com seu futuro, e preparados para lidar com as dificuldades por ele oferecidas, o que (não) acontece nesse espaço, que ao invés de acrescentar e instrumentalizar para o porvir, acaba minguando expectativas e tornando-se um entrave? Permanece também a pergunta sobre a pertinência do que é oferecido pelas escolas, e que diferença isso realmente faz na vida desses alunos. Coloca Rosa (2007) que:

Oriundos de lugares tão diversos – famílias, igrejas, comunidades, ambientes urbanos abertos (“a rua”) -, os alunos, em sua maioria, não acreditam mais que a escola garanta tudo aquilo que promete: a transformação do sujeito em alguém emancipado, autônomo e colocado no mundo do trabalho. E passam a encará-la como um lugar para almoçar/lanchar, recrear, conversar, ter outras experiências extra-classe, extraconhecimentos...” (p. 49).

A escola aparece, então, como um lugar onde é possível estar junto, e onde o encontro é fim em si mesmo. Os alunos querem estar lá, cotidianamente, caso contrário não permaneceriam, não insistiriam. Especialmente numa comunidade carente de outros espaços de lazer como essa de que faz parte a EMEF em que atuamos, o cotidiano escolar acaba sendo apropriado pelos alunos de inúmeras formas, dentre as quais o ensino/aprendizagem formais são apenas um dos modos, talvez o menos interessante para eles.

Entendemos, a partir dos ensinamentos de Bakhtin e Vigotski, que muitos são os modos de tornar próprias as experiências vividas, de significar e conferir sentido às práticas cotidianas. Sabendo, a partir de nossa convivência com os alunos da 8ª série C, que as disciplinas oferecidas em sala pareciam não significar para eles um momento importante na relação de ensino/aprendizagem, tentamos buscar, nas falas significativas, nos movimentos sutis e nos fazeres quase imperceptíveis, modos de apropriação desse conhecimento que circulava, muitas vezes em meio ao caos, e que era de algum modo significado por eles.

Deixando de lado expectativas sobre um ideal de aluno, que respondia às exigências que lhe eram feitas, e que se envolvia de prontidão nas atividades propostas, conseguimos tomar o caminho inverso daquele escolhido pelos demais sujeitos ali presentes – coordenação, direção e professores. Ao invés de pretendermos invisíveis aqueles estudantes da 8ª série C, dedicamos mais tempo e escuta às suas opiniões, propostas e reivindicações, e fomos notando, com isso, que eram (são) muitos os modos de ensinar, de aprender e de dialogar.

5.2.1 - É anarquia!

A convivência com essa turma exigiu um olhar preocupado com as práticas e os dizeres desses alunos, que eram pouco vistos e pouco (quase nada) ouvidos pelo restante da escola. Sabendo que não usufruíam da mesma infra-estrutura que os demais colegas, e que, portanto, sua vontade de estar ali naquele espaço era mínima, para não dizer nula, procuramos enxergar, em situações aparentemente banais do cotidiano, modos de apropriação do conhecimento (dito) formal que nos pudessem mostrar algo sobre a relação entre eles e a escola, o saber, o futuro.

Buscando nesses dizeres e nessas práticas desejos, argumentos e reivindicações acerca de suas condições de vida, ensino e convivência na escola. Pelo fato de que nosso tema tangenciava, mas não determinava/direcionava atividades diversas, a atenção aos detalhes foi fundamental para a superação de um lugar comum em que facilmente cairíamos se considerássemos esses sujeitos como não-cidadãos, posto que moradores da periferia, negligenciados pelo poder

público em suas necessidades fundamentais (moradia, alimentação, saúde, educação), e excluídos pela própria escola no não-lugar da 8ª C.

Disso decorre a intenção de compartilharmos aqui mais um episódio vivido junto aos alunos da 8ª série C que nos fez refletir sobre a questão do conhecimento e dos modos legitimados do aprender/ apropriar-se do saber.

O professor de ERET, durante a montagem dos partidos políticos para a realização da eleição fictícia, pede a alguns alunos que desenhem um símbolo para o partido de que fazem parte. Dá como exemplo os símbolos do PT – a estrela vermelha – e do PSDB – o tucano.

O aluno Wanderson desenha em uma folha o símbolo da anarquia.

Prof.: *Você sabe o que que significa anarquia, Wanderson?*

Wanderson: *Anarquismo é, é....essas coisas aí..... (e ri, parecendo sem graça).*

Pesquisadora (rindo): *É, esse é o problema, né?!.*

E logo em seguida a pesquisadora fala para o professor: Depois você dá uma aula sobre socialismo, anarquismo.....é muito necessário, né, porque são palavras que estão aparecendo, a gente vai usando, mas a gente não sabe qual é a origem, né, o que realmente significam.

No presente episódio, vemos que o aluno Wanderson, ao desenhar em um papel sulfite o símbolo da anarquia, foi questionado pelo professor sobre o significado da palavra. Sem saber o que dizer, ou sem querer dizer o que concebia como anarquia, o aluno deu uma resposta que aparentemente nada significa. Será?

A questão, aqui, não é condenar o fato de Wanderson não dominar o significado dicionarizado da palavra *anarquia* apesar de tê-la utilizado em seu desenho, mas pensar, no contexto em questão, porque ele a utilizou, a despeito de aparentemente não saber do que se tratava.

Se Wanderson tivesse memorizado os dizeres do Houaiss (2009), por exemplo, poderia responder ao professor Lúcio que anarquia significa “1. sistema político baseado na negação do princípio da autoridade; 2. confusão, desordem, baderna” (p. 41). Haveria ainda uma segunda possibilidade, que completaria a resposta iniciada pelo aluno, já transformadora da questão do professor, pois Wanderson responde que “**anarquismo** é....(...)”. O aluno não respondeu ao professor aquilo que ele havia perguntado (o que é **anarquia?**), e, se tivesse, mais

uma vez, se apropriado dos dizeres do dicionário, traria à cena a definição de anarquismo como “1. teoria e movimento político que sustenta a idéia de que a sociedade existe de forma independente e contrária ao poder exercido pelo Estado”; 2. *p. ext.*, qualquer ataque ou afronta à ordem social” (p. 41).

Bakhtinianamente falando, no entanto, sabemos que a linguagem vai muito além. Nas palavras, confrontam-se valores sociais, muitas vezes extirpados do linguajar formal dos dicionários. No episódio mencionado, o aluno simplesmente não define anarquia/ anarquismo. Sua fala reticente é seguida de um “alerta”, por parte da pesquisadora, sobre as apropriações de que nos fazemos das palavras, por nós ouvidas na rua, no rádio, na TV, sem a preocupação em buscarmos as suas “origens”.

É certo que, com a “proliferação” da tecnologia (especialmente a televisão e a internet) tornou-se comum a enxurrada de informações sobre os mais variados assuntos, oferecidas muitas vezes de modo superficial e tendencioso pelos meios de comunicação (dentre os quais incluem-se sites, blogs, fóruns de discussão online, chats, entre outros). Seria essa a preocupação da pesquisadora, ao problematizar a ausência das raízes conceituais da anarquia? É provável que sim.

Ao longo de nossa pesquisa de campo, um dos fatos que mais nos intrigou, especialmente com os alunos da 8ª C, foi a estreita relação que mantinham com a internet, sobretudo com sites de relacionamento (Orkut e MSN) e com o site de pesquisa “Google”. Mesmo não possuindo internet em suas casas, a grande maioria dos adolescentes em questão tinha acesso diário a computadores através de *lan-houses* espalhadas pelo bairro. Obter informações, portanto, não era um problema sem solução naquele contexto. Talvez a questão maior fosse: que tipo de informações eles almejavam? O que eles desejavam aprender?

Neste ponto, devemos retornar à situação da sala de aula, e pensar na questão da aprendizagem a partir da fala de uma das pesquisadoras, já elucidada no início do texto: “*depois você dá uma aula sobre socialismo, anarquismo,.....é muito necessário, né,...*”. Aqui fica evidente, num olhar retrospectivo, nossa preocupação com o papel do professor enquanto responsável pelo conhecimento do Wanderson sobre anarquismo, socialismo,....o prof. Lúcio aparece, em nosso

alerta, enquanto o interlocutor legítimo do aluno na apropriação do verdadeiro significado da palavra *anarquia*.

Vigotski (2001), sobre o papel da aprendizagem, coloca:

É de esperar (...) que a aprendizagem venha a revelar-se em um processo de estudo especial como uma das principais fontes de desenvolvimento dos conceitos infantis e como poderosa força orientadora desse processo. (...) a aprendizagem é, na idade escolar, o momento decisivo e determinante de todo o destino do desenvolvimento intelectual da criança, inclusive do desenvolvimento dos seus conceitos (p. 262).

Neste exemplo específico, podemos perceber que o próprio professor tem lá suas dúvidas a respeito dos conhecimentos de Wanderson sobre a anarquia. Poderíamos justificar essa dúvida/desconfiança a partir das colocações já feitas, neste texto, sobre as condições de ensino que observamos na 8ª série C, classe em que estudava Wanderson. Desse modo, entretanto, estaríamos corroborando com o olhar conformador do fracasso desse aluno a partir das limitações do grupo como um todo, indo assim ao encontro da postura do restante da escola perante eles, de exclusão e descrença.

Mas, ao invés disso, procuramos encontrar modos de “sobrevivência” que nos dessem pistas de que o fato de serem os “excluídos do interior” não lhes podia tolher completamente a ação. A fala de Wanderson torna-se significativa nesse intento, na medida em que explicita a questão do conhecimento de um aluno de uma oitava série marginalizada pela escola.

O que podemos elaborar, a partir do episódio envolvendo Wanderson, é que provavelmente ele um dia ouvira falar de anarquia, já tivera contato com o símbolo que havia desenhado no sulfite, mas não se apropriara do conceito dicionarizado da palavra. Qual seria, para ele, a importância da anarquia, e de seu símbolo?

No episódio ilustrado, em que o aluno é interpelado pelo professor sobre o significado da palavra, obtivemos uma resposta reticente. Wanderson não soube dizer como soube o Houaiss. Mas qual seria sua intenção, ao trazer para a atividade sobre partidos políticos e eleições o símbolo de um movimento político revolucionário?

Ao retomarmos Bakhtin (1981) e suas elaborações sobre o tema e a significação na língua, veremos que para ele a significação só se concretiza plenamente no processo de compreensão ativa e responsiva. Não estando localizada na palavra ou na alma do falante nem do interlocutor, torna-se efeito da interação:

Aqueles que ignoram o tema (que só é acessível a um ato compreensivo ativo/responsivo) e que, procurando definir o sentido de uma palavra, atingem seu valor inferior, sempre estável e idêntico a si mesmo, é como se quisessem acender uma lâmpada depois de terem cortado a corrente. Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação (p. 132).

Vai-se, assim, delineando a apropriação peculiar feita por Wanderson da anarquia, na medida em que ela apareceu como um possível símbolo de um partido político. Mesmo que suas palavras tenham insinuado um desconhecimento do assunto: “*Anarquismo é, é...essas coisas aí.....*”, reforçado pela nossa preocupação: “*É, esse é o problema, né?*”, o modo como ele se apropriou do tema da política através de um símbolo histórico, carregado de conflitos e sentidos político-ideológicos, permite-nos ver este acontecimento sob outro ponto de vista.

Com isso queremos dizer que, ao valorizar o papel apreciativo do aluno sobre o conceito em questão - a anarquia - buscamos elucidar a arena de luta (Bakhtin, ibdem) dos enunciados, dos significados, dos sentidos. Mesmo que Wanderson tenha se calado perante a questão do professor, por medo, vergonha, ou desconhecimento formal do conceito, não podemos desprezar sua escolha! Enquanto outros grupos simplesmente estilizavam as siglas dos partidos, colorindo-as, desenhando-as em alto relevo, Wanderson optou pelo símbolo da anarquia.

Isolar a significação da apreciação dos falantes “inevitavelmente destitui a primeira de seu lugar na evolução social viva, e torna-a um objeto ontológico, transforma-a num ser ideal, divorciado da evolução histórica” (BAKHTIN, ibdem, p. 135).

Smolka (2000), ao tratar das relações entre *apropriação* e *significação* das práticas sociais/interpessoais, dentro da perspectiva histórico-cultural, desenvolve

um argumento que corrobora com esse olhar bakhtiniano ao focar, para além do caráter mediado das ações humanas (já que, partindo de Vigotski e Bakhtin, deve-se tomar a mediação como constitutiva de toda ação humana), as significações dessas ações, pois elas “adquirem múltiplos significados, múltiplos sentidos, e tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações” (p. 30).

Podemos pensar, a partir dos processos significativos, também sobre a relevância do não-dizer do aluno. Uma fala reticente, que silencia sem uma resposta: “anarquismo é...essas coisas aí...”, poderia sugerir um posicionamento anarquista por parte do próprio Wanderson que, em se calando, estaria renegando definições prévias e posicionamentos estabelecidos. As incontáveis possibilidades de inserção, participação e significação nas/das práticas sociais/discursivas vão se delineando, sem no entanto esgotarem os múltiplos modos de se pensar a questão.

Finalmente, refletindo ao longo da elaboração da análise da situação acima descrita, pudemos enxergar nossas próprias limitações perante os acontecimentos vividos e compartilhados. Seria pertinente acrescentar ao final deste episódio uma autocrítica sobre os modos como procedemos, nós, pesquisadoras, e também o professor, perante a demanda não explícita do aluno Wanderson.

Ao mencionar o anarquismo, o aluno trouxe em pauta uma temática corriqueira dos estudos históricos e sociológicos, que trata dos sistemas políticos e econômicos que predominaram em algum momento (concreta ou idealmente) na trajetória das sociedades ocidentais. Levando em conta nossa dúvida perante o fato de ele saber ou não o que significava o termo que utilizou, devemos problematizar a nossa inércia perante essa situação. Revendo as gravações realizadas nesse dia, pudemos nos certificar de que ninguém afinal explicou ao aluno o significado de anarquia/anarquismo! Pela necessidade de realizarmos a gravação das propagandas políticas com celeridade, e tentando não desviar a atenção dos alunos da proposta daquele dia, ignoramos a questão e demos continuidade às atividades. Perante tal postura, devemos aqui questionar nossa prática e nossos procedimentos ao longo dessa atividade, pois decidimos deixar

de lado um tema que importava ao aluno naquele contexto, e que deveria ter sido esclarecido.

Podemos dizer que foram as condições concretas de realização das atividades daquele dia que nos fizeram “esquecer” de dar uma resposta a Wanderson? Talvez. Mas não devemos deixar de lado essa nossa atitude, que acaba abrangendo, genericamente, as situações de ensino em sala de aula. Quando se tem muito conteúdo a ensinar, acaba-se marginalizando questões outras que poderiam ganhar importância na esfera do conhecimento. Esse é um drama que vive boa parte dos professores, quando precisam mediar as exigências curriculares, por um lado, e o anseio, a participação e a curiosidade dos alunos, por outro lado (estes nem sempre voltados para o conteúdo específico da disciplina).

Nesse episódio, em nome de um objetivo maior que nos propusemos – realizar as gravações das propagandas políticas – ignoramos a esfera da participação e da demanda (indireta?) de um aluno. Essa situação só pôde ser vista hoje, retrospectivamente, através da presente análise. Mas quantas situações semelhantes acontecem no cotidiano da sala de aula e se diluem nas necessidades mais prementes do contexto de ensino/aprendizagem? O que é deixado de lado, o que desaparece dos diálogos, dos discursos, o que é abafado em nome das exigências curriculares, da reprodução, da continuidade?

Podemos ainda atentar para a carência de infra-estrutura nas salas de 8ª série dessa escola, pois, se houvesse ali livros, dicionários, computadores disponíveis, poderiam tais recursos ancorar discussões e pesquisas sobre o tema da anarquia. Em um espaço destinado à aprendizagem, à troca de conhecimentos e experiências, é importante que haja uma adequação do espaço físico às necessidades que surgem no contexto das aulas.

De modo diverso, a carência desses instrumentos disparadores de debates e questões colaborou para o silenciamento do tema. Tal falta de recursos pode gerar desinteresse dos alunos pelas aulas, e um desinvestimento maciço do professor, sem respaldos para uma elaboração diferenciada das atividades....

Paralelamente às questões de produção de sentido, aprendizagem e condições de ensino que foram se evidenciando nas análises da 8ª série C, temas como o grêmio estudantil e as eleições constituíram importantes lugares de significação das experiências vividas, na medida em que explicitaram, à prática investigativa, as contraditórias relações entre aquilo que imaginamos e o que efetivamente se realizou, dadas as condições concretas da escola e os diferentes desejos envolvidos nas elaborações coletivas.

5.3 - Entre o grêmio e as eleições: formas de controle, modos de participação.

“Prof.: vamos pensar assim no prefeito....o prefeito não vai ficar vendo essas coisinhas não! Isso é uma coisa que vocês aqui na escola deveriam se organizar! Por exemplo, não tem o grêmio? O grêmio estudantil se organiza!

Pesquisadora 1: quem é do grêmio aqui?

Jana: não tem mais grêmio não, fessor.

Paola: nem foi a gente que elegeu, porque foi eles [professores e diretora] mesmos que disseram quem ia ser do grêmio.

Pesquisadora 2: não teve votação?

Prof.: é, não teve votação.....

Júlia: eram os melhores alunos!”

Ao pensarmos nas experiências cotidianas dos adolescentes na escola, o grêmio estudantil torna-se um tema bastante recorrente. Seja pelo fato de formalizar a participação dos alunos nas decisões escolares, seja pela necessidade de um espaço criado e organizado pelos próprios estudantes, não se pode deixar o grêmio de lado quando pensamos em escola, em jovens, em participação, em cidadania.

Em nosso estudo, a expectativa de que abordássemos o grêmio como objeto privilegiado de análise vem se delineando desde o início de 2007, quando recebemos o informativo de recusa de bolsa de pesquisa, por parte de uma instituição financiadora de prestígio, sendo uma indagações feitas pelo parecerista o fato de não problematizarmos e pesquisarmos o grêmio na escola, já que falávamos de cidadania. Ora, como um estudo que tem por base a sociologia e que se interessa pelas relações escolares não se propõe a estudar o sindicato dos professores, a gestão escolar, as políticas públicas ou a organização estudantil?

O interessante, nesse sentido, é que, se o imaginário social sobre o grêmio estudantil enquanto força participativa dos jovens (con)formava-se no sentido de considerá-lo de modo positivo, como um lugar de exercício democrático, de diálogos e ponderações, deparamo-nos com uma realidade bastante distinta. Naquela escola, o grêmio parecia se concretizar de modo no mínimo controverso.

Assim, de que grêmio estudantil falam aqueles que exaltam sua importância numa pesquisa enraizada nas Ciências Sociais? Teria esse grêmio *imaginado* muitas características em comum com o grêmio que foi instituído naquela escola?

Idealmente falando, o grêmio estudantil faz-se importantíssimo na experiência escolar do aluno, permitindo, inclusive, mudanças significativas no seu relacionamento com os demais sujeitos da instituição escolar – colegas, professores, gestores. Por outro lado, ao pensarmos nas condições concretas em que se dão esses processos, a história toma outros rumos, por vezes contrários ao que é recorrente idealizarmos.

Ao longo do semestre, ouvimos inúmeras conversas sobre o grêmio estudantil nas 8as séries. O que diziam os alunos, em geral, era que o grêmio estava sem chapa, pois a última havia terminado as atividades em junho, e ainda não “havam deixado” os alunos criarem uma nova chapa.

Fomos notando, no decorrer dos meses, que não havia mesmo uma organização dos alunos fora da sala de aula. Ficava evidente, também, em suas falas, uma arena de luta entre os seus dizeres, os dos professores e o da direção, conflito que inviabilizava a participação dos primeiros nas tomadas de decisões, inclusive para a formação de uma chapa para o grêmio. Uma aluna da 8ª A enfatizou a situação:

Paola: *era para fazer outra chapa agora em agosto, não fizeram....a diretora ficou enrolando, enrolando, não fez nada. Todos vão pulando fora da proposta do grêmio, eu fui falar com a diretora e ela falou que depois a gente via isso. E esse dia nunca chega! (...) a gente nem sabia, elas [professoras] chegaram aqui e falaram assim: “as representantes do grêmio daqui é a Luiza e a Taiane.”. Pronto, a gente nem sabia que ia ter isso.*

A questão do grêmio estudantil, como fomos notando a partir da fala dos alunos, parecia revelar complexas relações de poder na escola. Era um grêmio que podemos dizer *fictício*, na medida em que os *ditos* melhores alunos de cada classe haviam sido selecionados por professores para representar os colegas. Não houve, portanto, eleição dos representantes, o que nos leva a refletir sobre um provável método de contenção e controle da participação dos estudantes nas decisões escolares. Explicitou-se, nesse movimento, o lugar marginal de (não) participação e representatividade dos alunos que se tornou o grêmio estudantil naquela instituição.

Devemos aqui ressaltar que, se para a presente análise o grêmio adquiriu um lugar de insignificância e de controle, ao invés de participação e exercício da cidadania, a importância histórica desse movimento não pode e não deve ser esquecida ou negligenciada. O que pretendemos, com nossas ponderações, é justamente atentar para a importância de se reverem práticas de silenciamento e desestruturação desse instrumento tão fundamental à democracia. Retomar o grêmio estudantil ao pensarmos o tema da cidadania faz-se tão imprescindível quanto explicitar o seu esvaziamento nessa instituição de ensino. Acreditamos que narrar e problematizar a questão seja um modo possível de se atentar para o protagonismo dessa organização na experiência político-participativa da juventude.

Passamos a prestar uma maior atenção na situação com que nos deparamos na escola. Bastante atípico, pensávamos, um grêmio que não havia sido formado através da participação ativa dos alunos. Nesse sentido, podemos dizer que também compartilhávamos um determinado imaginário sobre o grêmio estudantil. Acreditávamos numa formação escolhida coletivamente pelos estudantes, a partir de critérios que dissessem respeito às suas expectativas dentro da instituição. Mas, no contexto específico daquela escola, esse imaginário dissolveu-se em meio a um conflito de diferentes vozes.

O que ficou foi o desconcerto. Enquanto se tornava evidente que o grêmio não funcionava de fato, passamos a nos perguntar que instância era aquela, tão

inócua e marginalizada. Certamente não era um lugar de participação, mas de silenciamento e manutenção da ordem estabelecida.

Ora, foi-se compreendendo com isso que a realidade não reside nas instâncias e organizações em si (no caso o grêmio estudantil), mas nos modos de participação e apropriação dos sujeitos nessa/dessa realidade. Se o grêmio, naquele contexto, não era um lugar de exercício da cidadania, que outro espaço poderia sê-lo? Que outras possibilidades haveria, que outros lugares de exercício da participação havia ali àqueles sujeitos?...

...Foi o desejo do professor de ERET em trabalhar com as turmas o tema da *política* que originou a atividade das propagandas político-eleitorais. A intenção dos alunos de realizar uma produção em vídeo arrematou a idéia, que foi desenvolvida coletivamente pelas turmas.

As atribuições políticas do prefeito e do vereador, seus locais de trabalho, suas responsabilidades perante os eleitores, o tempo de seu mandato, o teor dos discursos políticos televisionados, a credibilidade na prática política.....foram inúmeras conversas que precederam a realização das gravações. Buscou-se, com isso, saber mais dos alunos, ouvi-los quanto a seus conhecimentos sobre o tema, além de discutir com eles os modos possíveis de caracterização dos candidatos que encarnariam nessa elaboração.

Nesse sentido, a execução da atividade não significou uma mera simulação ou teatralização da política. A encenação das propagandas implicou o registro em vídeo, a incorporação da tecnologia; o flagrar-se nas práticas, assistindo-se em vídeo; o trabalho em equipe, a elaboração de textos; a retomada posterior através da tentativa de conversa com os vereadores mediante cartas e e-mails.

Antes de serem efetivamente realizadas as gravações, os alunos foram encorajados a assistirem em suas casas o horário político eleitoral, a conversarem com os familiares sobre o tema, trazendo para discussão em classe os discursos dos candidatos, a credibilidade que transmitiam (ou não) em suas falas, seus gestos, sua postura. Partindo, portanto, do que assistiram na TV (e que certamente não é um conteúdo axiologicamente neutro), e das opiniões

compartilhadas sobre os candidatos é que os alunos pensaram, prepararam e realizaram seus discursos.

Essa atuação não correspondeu à mera imitação. Para além do simulacro, vimos criação. (Vigotski, 2009). Criação de personagens, sim, mas que encarnavam dramas reais – na medida em que as pautas das propostas basearam-se nos desejos de mudança dos próprios alunos acerca de seu bairro, sua comunidade. Num exercício tido como ficcional, percebemos um exercício de cidadania, a participação efetiva pelo jogo, pelo imaginário.

Como pondera Smolka (2009):

A narrativa, o faz-de-conta, a brincadeira, a dramatização, o teatro, emergem como formas de atividade que possibilitam a apropriação de diversos papéis sociais (...) Essas formas de atividades viabilizam modos de participação das crianças na cultura, tornando possível a elas internalizar e elaborar, antecipar e projetar, conhecimentos, afetos, relações. No exercício ativo e imaginativo das práticas sociais, a criança se desdobra em muitos outros, pode ocupar o lugar do outro na relação. Essa experiência, vivenciada na brincadeira, é constitutiva do drama na esfera (inter) subjetiva. (p. 99).

Comentando a obra de Vigotski que trata especificamente da criação infantil, Smolka enfatiza a possibilidade de se experienciar diferentes papéis sociais na brincadeira, no teatro, na dramatização. Desse modo, ação e imaginação levam o sujeito (no caso, a criança) a ocupar, na brincadeira, outros lugares que não o seu. O homem experiencia diversos papéis sociais nesse agir criativo.

Refletindo a partir dos comentários da autora, podemos admitir que a criação transformadora e antecipadora de conhecimentos, afetos e relações não se limita ao universo infantil, mas corresponde à especificidade humana de agir de modo criativo sobre a realidade, transformando-a e transformando-se nesse movimento.

A partir disso, ponderamos que a atividade não correspondeu à mera imitação do jogo político mais comum veiculado pela mídia. Acreditamos que os alunos, falando em nome de causas (dramas) reais – como a necessidade da ampliação de creches nos bairros periféricos para auxiliar a vida da mãe

trabalhadora, ou a exigência de ampliação das linhas de ônibus *Corujão* para facilitar o seu retorno para casa nas madrugadas dos fins-de-semana - trouxeram à cena suas condições concretas de vida através da representação dos papéis políticos.

Concordamos com Tonezzi (2003) quando este afirma que...

...se considerarmos que toda representação é, de certa maneira, *representação do mundo*, em totalidade ou em parte, então o seu exercício permite-nos reconfigurar tanto o entendimento que temos do mundo e da realidade que nos rodeia quanto a percepção de nosso próprio espaço e significação dentro dele. (p. 102).

A representação de papéis políticos na atividade desenvolvida, assim, poderia significar tanto a mera reafirmação daquilo que já estamos cansados de ver/saber – propagandas repetitivas, de caráter ideológico²⁹, duvidoso – ou então pode corresponder a uma situação de aprendizagem, em que pudemos aproveitar o momento das eleições municipais (out. 2008) para aprofundar o tema da política, cuja veiculação é intensa nessa época do ano.

Enquanto os alunos aprendiam sobre teoria política com o professor, que tratou das diferenças entre o Executivo e o Legislativo, entre a função do prefeito e do vereador, das sessões públicas da Câmara Municipal e do processo eleitoral, nós aprendíamos com os alunos sobre suas histórias, seu cotidiano – no bairro, em casa, na comunidade – e sobre suas visões de mundo acerca de questões como eleições e desejo de mudança, voto e participação, partidos e representação, candidatos e compromisso ético.

Durante a elaboração das propostas dos partidos, percebemos a premência de questões relacionadas ao transporte urbano, ao lazer e à saúde. Por residirem em um bairro periférico, limítrofe, consideravam difícil e custoso o deslocamento para o centro da cidade. Por outro lado, o bairro não oferecia quaisquer estruturas para o divertimento e para a saúde de seus moradores, de modo que se tornava compulsório o trânsito entre ele e o centro de Campinas ou outros bairros próximos mais bem estruturados. Partindo de tais condições, os grupos definiam sua pauta de propostas, sempre em diálogo com suas experiências pessoais,

²⁹ Falamos aqui de ideologia no sentido de mascaramento, dissimulação.

entretidas na realidade social de que faziam parte. Podemos considerar, portanto, sobre a atividade desenvolvida que, se por um determinado ponto de vista parece uma “teatralização” da política, quando nos ancoramos na perspectiva vigotskiana que reflete sobre os processos humanos criadores e transformadores, a atividade realizada torna-se capaz de mudar o estatuto da representação, permitindo-nos considerar que...

...no amplo espaço do teatro, nos são dadas condições para expor, observar, imitar, assimilar, intervir. É neste espaço de possibilidades lúdicas, feéricas, fantásticas e fabulosas que o indivíduo pode deparar-se antes de mais nada e, sobretudo, consigo mesmo: um ser social (TONEZZI, ibidem, p. 27).

Entre o grêmio imaginado e as eleições realizadas, estabelece-se assim uma contradição, uma tensão. E são os modos como os sujeitos se apropriam desses lugares múltiplos de atuação, reivindicação, participação - ao mesmo tempo de alienação, esquecimento, dominação - que vão definindo as possibilidades de falarmos (ou não) de cidadania no contexto das 8as séries de uma escola pública de periferia. Não existe um *a priori* na concepção de uma organização como o grêmio que o possam definir como legitimamente democrático e participativo. As relações estabelecidas entre os sujeitos em um determinado contexto é que vão demarcando os espaços de participação, encontro, diálogos, debates.

Dito de outro modo, considerar que uma atividade sobre partidos políticos possibilita a participação, o debate e a aprendizagem, enquanto o grêmio estudantil aparece como um espaço esvaziado do seu papel primordial, é fundamental para que repensemos o lugar e os modos de participação desses alunos na escola. Em que medida eles assumem, para a escola, um papel relevante? Que modos de relacionar-se entre alunos e instituição escolar foram ficando marcantes, em nosso percurso junto a eles?

Um acontecimento que chamou nossa atenção, já ao final da pesquisa, para o modo específico de relacionamento entre alunos e demais sujeitos da instituição escolar foi o cerimonial de formatura. Sendo o lugar de protagonismo

dos estudantes - já que eles são ali congratulados pelo trabalho realizado, certificados institucionalmente através de um diploma, e qualificados para darem continuidade a seus percursos escolares – a formatura dos alunos da 8ª série questionou e inverteu esse status, como analisaremos em seguida.

5.4 - Cerimonial de formatura

5.4.1 - Sobre os ritos de Passagem

Bastante corriqueira é a afirmação de que a formatura é um rito de passagem. Ela demarca e diferencia momentos da vida social, legitimando (simbólica e materialmente) a passagem de um estado a outro.

Historicamente ligados a fenômenos religiosos, os ritos ou rituais são considerados processos extraordinários, na medida em que conferem às suas práticas um caráter diferenciado daquelas práticas cotidianas/comuns/ordinárias. Nesse sentido, pensamos que a cerimônia de formatura simboliza o fim de uma etapa e, através de procedimentos institucionalizados, os sujeitos que dela participam tornam-se outros, adquirem novos lugares sociais.

A Antropologia realizou vastos estudos sobre os processos rituais, objetos de significativas controvérsias teóricas dentro dessa ciência. Desde Durkheim, as concepções sobre a natureza, estrutura e função desses ritos são variadas e por vezes controversas. Goldman (1985) coloca que:

Alguns supõem tratar-se de um momento em que, através da criação e da manifestação de sentimentos comuns, a solidariedade social e, portanto, a própria sociedade são criadas e recriadas incessantemente. Outros, ao contrário, preferiram ver aí um instante em que a angústia e o sofrimento inevitavelmente experimentados pelo homem em suas relações com os outros homens e com o mundo em que vive, encontrariam um canal de expressão e, então, liberados, permitiriam a continuidade da vida social, temporariamente livre destas ameaças de efeito disruptivo. Enfim, há os que crêem que o rito não passaria da encarnação vivida de um modelo místico, fornecido primeiramente pelos mitos e pelas cosmologias adotadas pelo grupo. (p. 41).

Os processos rituais, assim, podem ser vistos sob diferentes perspectivas, mas estão sempre relacionados a práticas coletivas de manutenção/reprodução social.

Van Gennep (1978) é por muitos considerado o pai da análise processual formal dos ritos, classificando-os, **estruturalmente**, sob três termos em série – *separação, margem e reagregação*. Numa perspectiva **espaço-temporal**, este mesmo autor dividiu o rito em *pré-liminar, liminar e pós-liminar*. Tais definições permitem-nos observar, a partir de suas nomenclaturas, as respectivas funções desses momentos e espaços rituais diferenciados.

O momento da **separação** consiste naquele em que as relações/práticas costumeiras são postas de lado em nome de um novo processo, o processo ritual, que está **à margem** do cotidiano. Posteriormente, ocorre uma reaproximação entre os sujeitos participantes do ritual e as práticas sociais cotidianas – a **reagregação**.

A classificação em estados **pré-liminar, liminar e pós-liminar**, por sua vez, indica o interesse do autor pelas unidades de espaço e de tempo, nas quais o simbolismo e o comportamento encontram-se provisoriamente livres das normas e dos valores que regem a vida dos ocupantes das posições estruturais na sociedade. (Turner, 1974). Em outras palavras, esse segundo modo de organização dos ritos valoriza o *processo* realizado nesse espaço-tempo *liminar*, que é por isso limítrofe, ponto de passagem de uma condição cultural a outra.

Nesse sentido, podemos visualizar, no espaço-tempo liminar dos ritos de passagem, práticas que, ao adquirirem o estatuto de *acontecimento*, destacam-se da esfera do comum e empreendem inversões, transformações na estrutura.³⁰

Tomando genericamente o cerimonial de formatura, vemos que esse ritual comporta inúmeras práticas e disposições que conferem papéis específicos aos sujeitos que dela participam. O destaque recai sobre o lugar dos alunos que,

³⁰ Victor Turner, neste mesmo texto de 1974, especifica a noção de estrutura a que se refere. Esclarecendo a confusão que é comum entre a estrutura levistraussiana – concernente a categorias lógicas e à forma das relações entre elas – e aquela de que ele se apropria ao analisar os processos rituais, define: “Quero significar por estrutura (...) a estrutura social, conforme tem sido usada pela maioria dos antropólogos sociais britânicos, isto é, como uma disposição mais ou menos característica de instituições especializadas mutuamente dependentes e a organização institucional de posições e de autores que elas implicam”. (1974: 201-202).

normalmente (tidos como) aprendizes, operam uma inversão estrutural e tornam-se protagonistas da cerimônia, tendo a certificação de sua competência e capacidade (idealmente) concretizada no diploma.

Esse protagonismo, no entanto, pode ser visto como limitado, na medida em que não alcança a todos. De acordo com Pavan (1996), que se fundamenta em Bourdieu (1984), através do ritual de entrega do diploma, o cerimonial de formatura “consagra aquele que conseguiu a condição de *saber mais*”. A autora destaca, na concepção do sociólogo francês, um deslocamento do olhar funcional que Van Gennep confere aos ritos de passagem, e que permite aprofundar a problemática do cerimonial de formatura.

A ênfase conferida por Bourdieu aos *efeitos* produzidos pelo rito instituído (para além do processo), explicita a diferença entre os que participam e os que estão à margem do cerimonial, transformando uma diferença de fato em diferença de direito. Essa condição faz com que o autor defina os ritos de passagem, de celebração e de legitimação a partir de suas conseqüências, ou seja, denominando-os *ritos de instituição*.

Pondera ainda Pavan que é através da mediação escolar que o Estado certifica os bons alunos através de uma nomeação oficial. Essa “imposição legítima” (Bourdieu, 1989), mencionada pela autora, age como fortalecedora das diferenças no momento em que aquele que obtém o diploma torna-se diferente daquele que não o obtém.

Pensando então na formatura enquanto um rito de passagem – em que práticas extraordinárias são realizadas nesse espaço-tempo liminar, remexendo a estrutura social – e considerando o argumento de Bourdieu (1984, *apud* Pavan, 1996) sobre este mesmo cerimonial, enquanto reproduzidor das desigualdades entre os alunos, retomaremos nossa própria prática a fim de tentarmos compreender as razões que fizeram da formatura das 8as séries um acontecimento “sem cerimônia”, desinvestido de um ritual elaborado, organizado e protagonizado pelos alunos.

5.4.2 – Contextualizando a formatura

Após um semestre de muitos desentendimentos entre os alunos e a direção sobre a questão do uso das camisetas personalizadas da formatura, sobre a frase a ser escrita na camiseta³¹, e sobre a viabilidade de uma festa comemorativa nas dependências da escola, chegou o mês de dezembro, e tudo o que sabíamos era que a cerimônia da formatura aconteceria em uma paróquia próxima à escola, na primeira quinzena do mês.

O fato de sabermos que a formatura realmente aconteceria foi bastante surpreendente e positivo, pois havíamos presenciado todo o desenrolar dessa questão, que surgia constantemente durante as discussões realizadas em grupo.

Em fins de setembro, por exemplo, quando discutíamos com alunos da 8ª série A sobre os modos de montagem dos partidos políticos para a próxima atividade, um dos alunos, ao ser questionado sobre os caminhos que estavam tomando as negociações entre eles e a direção na escola, afirmou, enfatizando a problemática da formatura: “...a formatura não vai ter...vão só fazer um churrasco de gato, é ou não é?”. Em seguida, retomou o tema já tão debatido sobre as camisetas dos formandos, que a sua sala não conseguiu fazer por falta de verba, voltando, em seguida, a criticar a postura da direção perante os problemas não solucionados na escola (uniforme, grêmios, passeios, etc).

No contexto das 8as séries dessa escola, a cerimônia de formatura apareceria, talvez, como o alcance do tantas vezes desacreditado sucesso, qualificando os alunos institucionalmente – ao permitir que seguissem o fluxo normal de escolaridade, agora em uma outra instituição – e pessoalmente – perante seus familiares, orgulhosos do dever cumprido (de seus filhos e de si próprios).

No decorrer do semestre, pudemos perceber, na trama de relações, que o conflito que se estabelecia entre os alunos, de um lado, e a direção de outro, também influenciou a questão da formatura. Alguns eram enfáticos, ao dizerem

³¹ Alguns alunos da 8ª série B sugeriram uma frase que insinuava que “colar” na prova era o melhor modo de passar de ano, no que foram prontamente censurados pela direção. No fim, a frase escolhida pelos alunos da 8ª B foi: “*Que os que estão entrando sejam bons, porque os melhores já estão saindo!*”

que não tentavam mais conversa porque não queriam sair da direção “com quarenta tiros na testa”. Foram constantes as situações em que os alunos acusavam a direção pela falta de diálogo.

Fomos notando que a falta de atenção, por parte da direção da escola, para a questão da formatura, estava ligada a esse relacionar-se conflituoso que havia se estabelecido entre eles. Se não devemos aqui tomar partido de um ou de outro lado, por não termos participado ou buscado investigar as condições e a gênese desse desentendimento, podemos evidenciar a distância entre as turmas e a direção da escola a partir do período em que convivemos com eles. Foi significativa, nesse sentido, a ausência da diretora e da vice-diretora na cerimônia de formatura.

Parecia haver, senão um descompromisso, talvez um desinteresse pelas questões de importância para os alunos – como o grêmio e a formatura. Estes, por sua vez, já com a idéia fixa da rejeição prévia de quaisquer idéias, propostas ou projetos que levassem à direção para discussão, estavam sempre na defensiva, extrapolando muitas vezes os ditos “bons modos” no lidar com o outro, reforçando a impossibilidade do diálogo.

Nesse movimento, a formatura parecia uma idéia cada vez mais distante, pois era difícil para os alunos organizarem o evento sem o respaldo institucional. Ao mesmo tempo, eles não queriam fazer concessões, o que imprimia mais discórdia ao conflito, como no exemplo das frases das camisetas. Alguns alunos nos disseram que foram atrás de chácaras para alugar, mas o valor era extremamente alto, o que impossibilitaria a compra dos doces e dos salgados para a comemoração. Nesse universo de impossibilidades, alguns professores se organizaram para viabilizarem a cerimônia de formatura. Soubemos que fizeram entre si uma “vaquinha”, angariando fundos para a compra dos comes e bebes da comemoração.

Ficou definido, segundo os alunos, que a cerimônia aconteceria no dia nove de dezembro no período da tarde, na paróquia próxima à escola, fato que não se consumou, pois a formatura realizou-se, efetivamente, no dia 15 de dezembro, no refeitório da escola. Ao indagarmos o professor de ERET sobre o motivo dessa

mudança, soubemos que um imprevisto com as freiras havia impossibilitado a utilização do espaço paroquial.

O cerimonial de formatura estava sendo organizado no momento em que chegávamos para filmar o evento. Alguns professores trouxeram vasos de flores para compor a mesa principal, que era uma das bancadas normalmente utilizadas para as refeições. Os bancos do refeitório foram enfileirados, de modo a comportarem os formandos e seus familiares. Ao chegarmos, notamos a presença de poucos alunos e poucos pais, que iam se ajeitando nos bancos. Havia algumas crianças de colo que choravam, o que interferiu algumas vezes na compreensão da fala da OP e dos professores.

É importante destacarmos o caráter improvisado desse cerimonial, que pareceu refletir o desinteresse mútuo entre os alunos e a direção da escola. Não havendo diálogos, ponderações e uma relativa cumplicidade nas decisões acerca do evento, a formatura acabou ficando a cargo de alguns professores que se empenharam em realizar o melhor que podiam. Nessas condições, sem um preparo, sem uma organização coletiva e convergente, a cerimônia aparecia como uma comemoração cujos sentidos (múltiplos) as pessoas envolvidas – professores, pais, alunos, funcionários da escola - tentavam sustentar, de modos diversos.

É nesse movimento de retomada e compreensão dos sentidos envolvidos no acontecimento da formatura que queremos situar nossa análise, tendo como foco algumas enunciações que constituíram o cerimonial.

Inicialmente, devemos mencionar que vivenciar, registrar e relatar analiticamente a experiência dessa formatura nos faz lembrar e nos leva a retomar inescapavelmente um material registrado no grupo de pesquisa e analisado anteriormente, a cerimônia de formatura das 8as séries em 1999. De que modo o olhar sobre o ritual em um momento e no outro contribui para a reflexão? Poderíamos limitar o estudo ao aqui, ao agora. Mas, já que sabemos dessa experiência na mesma escola - há dez anos – tendo também conhecimento das radicais diferenças entre elas, consideramos pertinente trazer para análise esse

material, a lembrança, a história, e o contraste que se explicita na realização desses cerimoniais.

É com o intuito, portanto, de problematizar os significados conferidos a esse acontecimento na escola que procuramos não confrontar, mas analisar as condições de produção das duas formaturas que, sendo ritos de passagem, puderam ser vivenciadas de diferentes perspectivas e posições, ganhando múltiplos significados.

5.4.3 – Entre o rito e o mito

No ano de 1999, a grande polêmica envolvendo o cerimonial de formatura dizia respeito à questão religiosa. Enquanto a então diretora e uma minoria (aproximadamente 20 alunos) seguiam uma determinada crença, uma maioria, que seguia outra religião, acabou sendo excluída do rito, pois não concordava com os modos como ele havia sido elaborado pelo seletivo grupo mencionado. Discordavam, por exemplo, da escolha por um salão para a realização do evento, em detrimento da igreja do bairro. Por isso, entre outras razões, decidiram não fazer parte daquele acontecimento.

Naquele momento, porém, o reduzido número de participantes não deu causa a um ritual esvaziado e descaracterizado, mas, ao contrário, o que pudemos notar, ao assistirmos as gravações³² realizadas, foi que o cerimonial de formatura teve toda a pompa e elegância que são costumeiras desse tipo de comemoração. As vestes de gala, os penteados elegantes, a decoração do salão, o som ambiente, os discursos e as homenagens prestadas, a emoção e as lágrimas, a entrega dos diplomas. Um evento solene.

Cenário diferente foi o de 2008, em que um mesmo tipo de celebração, na mesma instituição de ensino, deu-se de maneira bastante diversa. A roupa dos alunos chamou nossa atenção, pois fugia do prescrito para a ocasião. Enquanto algumas meninas usavam vestidos longos e penteados de festa, outras usavam shorts jeans e blusas que deixavam o *piercing* do umbigo à mostra. Os meninos,

³² As filmagens, arquivadas no GPPL, foram realizadas por pesquisadores que, desenvolvendo projetos de pesquisa junto aos alunos formandos de 1999, foram convidados para participarem da celebração.

por sua vez, variavam da calça e camisa sociais até as roupas mais cotidianas que usavam para ir à escola, como bermuda, camiseta e boné.

Essa variedade poderia ser considerada questionadora, ao romper com o *dever-ser* dos cerimoniais de formatura? Sem dúvida, e então viria marcando uma escolha dos formandos de elaborar o cerimonial de um modo próprio, diferenciado. Mas, na presente situação, sabemos que não foi esse o princípio. O modo como o evento aconteceu era indicativo da sua (ir)relevância, da sua (não) importância para a maioria dos professores e gestores da escola.

Não só as roupas deixavam flagrar essa condição, como também a própria disposição das pessoas no espaço do refeitório tornava-se flagrante desse descuido. Não havia um lugar especial para os alunos formandos, tampouco um espaço para os familiares e os demais presentes; todos iam se amontoando no espaço disponível. Se por um lado essa disposição pode ser interpretada como mais “democrática” e pode significar uma maior integração das famílias no acontecimento, um outro ponto de vista pode considerar tal configuração como produto do pouco caso perante as demandas mais comuns de um cerimonial de formatura, geralmente idealizadas pelos próprios alunos.

Esse arranjo *sui generis* dos presentes no evento nos leva a ponderar que, se em 1999 a escola ainda ocupava o prédio antigo, minúsculo em comparação com as novas instalações, não sendo assim possível o uso do espaço para o acontecimento da formatura, agora essa não era mais uma questão. A escola “nova”, ampla e arejada, possui duas quadras esportivas, sendo uma delas coberta. Seriam espaços ideais para a realização do cerimonial, permitindo uma melhor organização dos alunos, dos familiares, dos professores. A escolha, apesar de tais opções, foi pelo espaço do refeitório, que tem sido usado, além das refeições dos alunos, para todos os tipos de reuniões.

O próprio modo de participação dos alunos nas duas celebrações vai sendo marcado por essas condições. O vídeo de 1999 nos mostra um cerimonial com outro estatuto e relevância para a comunidade: os formandos entram solenemente com seus padrinhos ou madrinhas; a música que acompanha a entrada foi escolhida pelos alunos especialmente para o momento; todos

cantaram o hino nacional;.Em seus discursos, os alunos prestavam homenagens a Deus, aos pais, à direção, aos funcionários. Era evidente o protagonismo dos estudantes, que tomaram a palavra, agradeceram, homenagearam, emocionaram-se. O discurso realizado por uma aluna em homenagem à direção, aos professores e funcionários da escola, evidencia essa condição:

“A todos queridos professores que nos guiaram para a vida das teorias, das filosofias, (...) aos funcionários que durante todo o ano cuidaram da limpeza da escola, e à direção, que cuidou de nossos assuntos particulares. Suas lições incluíram compreensão, amizade e, mais do que tudo, vocês nos deram a consciência dos valores de nossa profissão. Mestres que têm inteligência e cultura, ...(corte na gravação)”.

Devemos refletir, a partir de sua fala, sobre uma importante contradição que se evidenciou nas análises das condições de realização de ambas as cerimônias. Se podemos dizer que se explicita, nos dizeres da aluna, uma preocupação em singularizar a contribuição de cada um daqueles que compuseram seu círculo de relações ao longo do percurso escolar, sabemos que ela fala por si e pelos poucos colegas que participaram da formatura. Naquele momento, se era notório o carinho e a intimidade entre os formandos, direção e professores, torna-se problemático o fato desse afeto vir marcado pela exclusão. Estavam presentes na celebração apenas um terço dos alunos da 8ª série, sendo que o restante recusou-se a participar, permanecendo às margens, invisível.

Diferentemente desse cenário de intimidade seletiva, no cerimonial que aconteceu dez anos depois, não se notava, entre os que ali estavam – alunos, pais, professores, direção (representada pela orientadora pedagógica), um *compartilhar* daquele momento. Os sentidos pareciam vagar, cada qual à sua maneira, sobre o que afinal significava aquele evento. Contraditoriamente, a maioria dos alunos estava presente. Havia também muitos familiares, amigos, conhecidos. Como numa democracia de massas, a formatura das 8as séries em 2008 ficou marcada pela abertura e pelo acolhimento, indiscriminado e improvisado. Não houve uma seleção de orador, representante de turma, não houve homenageados.

Foi um cerimonial que não se configurou a partir do desejo dos alunos (como fomos pontuando ao longo do texto), e sua participação se deu de modo bastante periférico. Foi uma formatura de todos, na qual não se ouviu, durante a cerimônia, a voz de um aluno sequer. Permanecendo em silêncio, foram platéia, audiência, telespectadores. Até mesmo os professores que não lecionavam às 8as séries, mas que haviam sido convocados pela OP para completarem a mesa, tiveram a oportunidade de emitir seus votos aos alunos. Aos formandos, no entanto, o direito ao silêncio.

Nessas condições, a partir de uma aparente igualdade entre os protagonistas desse acontecimento, o que podemos dizer sobre os sentidos da formatura para os que dela participaram? Qual foi o lugar dos formandos nesse cenário? Se o imprevisto, os modos de vestimenta e de disposição espacial dos alunos, vão possibilitando inúmeros sentidos sobre esse evento, os significados, no entanto, não se limitam a essas situações. Há também uma dimensão discursiva que vai marcando, definindo, limitando as condições de produção de sentidos envolvidas no episódio em questão.

Disso decorre que o discurso da OP na formatura torna-se um importante ponto a partir do qual podemos pensar sobre os significados dessa formatura. Ela inicia sua fala se desculpando pelas condições em que se deu o evento:

“a gente agradece, né, o comparecimento de vocês, né, dos pais, alunos e.....queremos pedir desculpas se a gente tá fazendo uma coisa assim não tão bem organizada, mas é o que tava nas nossas condições “.

Já no início de sua fala, notamos uma necessidade de justificar, aos pais e aos demais presentes, o modo como se configura o cerimonial. Enquanto fala para uma platéia abarrotada nos bancos do refeitório, busca conferir sentido a uma fala que não fora previamente preparada – na medida em que a ausência da direção fora decidida somente naquela manhã. Assim, ocupando um lugar central naquele cerimonial, a OP acabou se tornando organizadora, cerimonialista, oradora, e arcou com o ônus de conduzir, sozinha, a cerimônia de formatura.

Ao mencionar que o que foi realizado é o que *“estava nas nossas condições”*, a OP, numa tentativa de sustentação daquele cenário, busca deslocar os olhares daquilo que não foi possível, da esfera do idealizado (pelos alunos,

pelos pais, por ela, por nós) para o que efetivamente se concretizou, *apesar de tudo*.

Interessante ressaltar que, se para nós a formatura configurou-se como um quase-acaso, marcado pela despreocupação com os alunos, a fala de um pai contrapõe-se de modo contundente a esse olhar “de fora” que conferimos àquele contexto. Num movimento contrário, ele se levanta, pede a palavra e diz:

“Eu gostaria de agradecer vocês, professor, inspetor, diretora, desse trabalho excelente, porque talvez o que vocês fazem pelos nossos filhos, nenhum pai e mãe faz. Então que Deus abençoe vocês,...”

A tomada da palavra por um pai, que é também representante dos moradores do bairro, torna-se significativa, pois ele certamente não está se referindo especificamente à formatura. O seu agradecimento se faz à instituição escolar, que lhe aparece como um espaço de esperanças e de possibilidades para seus filhos. Falando, talvez, em nome de muitos outros pais ausentes, ou dos que permaneceram em silêncio, ele coloca em evidência o fato de que, *apesar de tudo*, a escola permanece sendo o lugar do possível, o espaço da proteção, do cuidado, da chance de seus filhos de “*serem alguém na vida*”.

Se a posição da família acaba sendo, muitas vezes, o do apoio, do agradecimento, do respeito perante o lugar da escola na vida de seus filhos, qual seria então o lugar da OP - representante, nesse contexto, da instituição escolar?

*...“...eh, eu queria falar uma coisinha, pra vocês, né, porque....ah tem mais gente chegando! **Por favor, pode ir entrando!....(....) Nós sabemos que nós devemos estar sempre, eh.....estudando, aprendendo, porque o mercado de trabalho cobra isso, e a satisfação de saber é uma satisfação que ninguém tira da gente! Sempre eu falo para meus alunos que...o saber não ocupa lugar, né, quanto mais você souber, maior a alegria de prosperar, e oportunidades, com certeza! Oportunidade de uma vida melhor, de um emprego melhor, de uma vida social melhor, né, tudo depende mesmo de nós! Essa questão de querer estudar, essa questão de querer se esforçar depende de cada um de nós! A gente é aquilo que a gente deseja ser!”***

Retomando assim seu discurso, vamos notando que o teor informal, aberto - “*Por favor, pode ir entrando*” – coaduna com o caráter improvisado do cerimonial

de formatura³³. Sua fala, ao ressaltar o *saber* e o *mercado de trabalho*, parece querer conferir um valor, perante os pais e os alunos, a uma suposta prática educativa idealizada que, conectada diretamente com o universo do trabalho, garantiria um futuro de oportunidades àqueles jovens estudantes concluintes do ensino fundamental.

Os lugares-comuns que perpassam seus dizeres: “*nós devemos estar sempre estudando, aprendendo, porque o mercado de trabalho cobra isso / A gente é aquilo que a gente deseja ser!*” compõem uma vulgata pedagógica que, ao ignorar as práticas concretas que efetivamente constroem e/ou limitam as possibilidades de um futuro melhor, partem de uma perspectiva voluntarista que entrega aos sujeitos as rédeas de sua trajetória escolar, deslocando o esforço da prática educativa para o indivíduo isolado.

Orlandi (1987) afirma que a escola tem uma função de dissimulação. Retomando Bourdieu (1984), a autora menciona a existência de hierarquias sociais que se reproduzem como se estivessem baseadas numa hierarquia de dons, méritos ou competências, e não como desigualdade fundada na “afirmação brutal de relações de força” (pág. 22). No processo de conversão de hierarquias sociais em escolares, autorizam e legitimam a perpetuação da ordem social.

E é nesse espaço escolar – de dissimulação - que se constitui e se desenvolve o *discurso pedagógico* de que trata a autora. Tal discurso é “um dizer institucionalizado” que, por estar vinculado à escola, se garante, garantindo a instituição em que se origina. Nesse sentido, o discurso da OP, ao enfatizar o esforço individual, desarticula a problemática do papel da escola, de sua função enquanto instituição reprodutora de desigualdades, e relega aos sujeitos todo o ônus de um processo de ensino-aprendizagem deficitário e muitas vezes ineficaz perante as cada vez mais rígidas demandas sócio-econômicas.

É necessário, pois, refletirmos sobre as (im)possibilidades de conferirmos às palavras da OP um caráter estritamente individual. Consideramos que seus dizeres, para além da mera expressão de suas opiniões pessoais, merecem ser

³³ Seu discurso distancia-se sobremaneira do discurso proferido pela diretora em 1999, marcado pelo teor religioso e austero.

analisados a partir de um determinado lugar discursivo que ela ocupa naquele quadro.

Partindo de Pêcheux (1969) e Haroche (1971), Orlandi pondera que:

“...falar é outra coisa que produzir um exemplo de gramática. As formações discursivas são formações componentes das formações ideológicas e que determinam o que pode e o que deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada” (pág. 27).

Nesse sentido, e considerando o conceito de formação discursiva a partir de Foucault (2007, pág. 133), citado também por Maingueneau (1997, pág. 14):

“um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa”.

é fundamental que tomemos o discurso da OP como fazendo parte de uma determinada formação discursiva que define o que pode/deve ser dito em uma cerimônia de caráter institucional como é o caso da formatura. Devemos ter ainda em mente a necessidade analítica de:

“afastar qualquer preocupação psicologizante e voluntarista, de acordo com a qual o enunciador, à semelhança do autor, desempenharia o papel de sua escolha em função dos efeitos que pretende produzir sobre seu auditório. Na realidade, para a AD, esses efeitos são impostos, não pelo sujeito, mas pela formação discursiva” (MAINGUENEAU, *ibidem*, pág. 45).

Nesse sentido, a fala da OP deve ser pensada como parte de um discurso institucional, pedagógico, que, sob o lugar seguro de detentor do conhecimento, dos caminhos para o futuro, para a “cidadania”, mascara as condições concretas em que se dão as relações e as práticas escolares, e divulga a ilusão da garantia da *“entrada no mercado de trabalho”*, do *“alcance da cidadania”*, dentre outras promessas que se descolam da materialidade vivida. E quando tais promessas não se cumprem (muitas das vezes), é também a escola que, baseando-se na lógica da responsabilidade coletiva de que fala Bourdieu (2008a), culpa o “sistema globalmente deficiente que é preciso reformar” (pág. 220).

A partir dessa reflexão, retomamos (transformando) uma afirmativa da OP, ao perguntarmos: como chegamos a ser aquilo que somos? Que práticas sociais,

discursivas, vão se reiterando no tempo, solidificando posições, relações, intenções? O que em uma formatura como essa vivida pelas 8as séries em 2008 pode nos dizer sobre os sentidos do ser aluno, sobre os sentidos escola, da participação, da cidadania?

Sabendo a força que adquirem sobre os sujeitos as práticas – sociais e discursivas - das quais eles *sempre* fazem parte (mesmo que pela exclusão, como na formatura de 1999), devemos problematizar a centralidade desse acontecimento na continuidade da reprodução.

Considerando, a partir de Bourdieu (ibdem), as chamadas *práticas de exclusão brandas – contínuas, graduais, imperceptíveis* (pág. 222), que tomam forma dentro da ambiência escolar, podemos dizer que um cerimonial de formatura que considera indiferentes os próprios alunos formandos – sobretudo pelo fato de que não houve representatividade da categoria - configura-se como uma prática dissimulada que se reveste de ares democratizantes. Mesmo que muitas vezes essa ilusão não seja perceptível, a priori, aos que participam desse jogo de poderes, dessa arena de luta de sentidos e posições, ela está lá, agindo numa determinada forma de materialização da experiência vivida/compartilhada.

O que podemos compreender, assim, tomando para análise o episódio da formatura das 8as séries, é que práticas escolares (como o descaso relativo ao cerimonial) e práticas discursivas (como a fala da OP) vêm reiterar a produção de sentidos dessa formatura para esses alunos dessa escola pública. O que se flagra, nesse evento, é mais uma prática conservadora da escola “libertadora”, estudada por Bourdieu, e que, mascarada pela democratização e pela abertura e participação de todos, vai definindo, em seu interior, os trajetos daqueles que agora têm a chance de fazerem parte dessa vida escolar.

Se até um determinado momento na história o homem pobre, desprovido de capital cultural, permanecia totalmente excluído da escolarização, exclusiva das então chamadas classe média e alta, com o avanço das críticas e ações políticas em prol da ampliação e democratização do ensino, houve a passagem para um processo de eliminação distendido e diferido, que se diluiu na duração do próprio tempo escolar. A partir de então, a exclusão passou a ser realizada dentro da

própria instituição, definindo, de forma sutil, até onde eles poderiam chegar em suas pretensões escolares.

Disso decorre que o diploma, que simbolicamente representaria um “passaporte” para as próximas etapas na trajetória educativa (o ensino médio, o vestibular, e futuramente a universidade) perde seu valor, na medida em que passam a ser exigidas outras prerrogativas no processo educacional, de modo a garantir a manutenção das diferenças entre os privilegiados – que alcançarão um ensino superior de qualidade - e os que ficarão restritos, grande parte das vezes, aos subempregos e ao ensino técnico, este numa perspectiva otimista.

O que queremos enfatizar com isso é que essas práticas de exclusão internas à escola – como o cerimonial banalizado das 8as séries - acabam por definir, como já mencionamos no texto, os “excluídos do interior”, cujos trajetos vão sendo marcados pelas mais variadas espécies de carências. A começar pelo tipo de escolarização a que estão submetidos – onde faltam professores, onde há rotatividade dos cargos de gestão, onde há entraves burocráticos intermináveis para cada atividade/ mudança proposta. É uma educação em fragmentos, que acontece conforme vão surgindo brechas – geralmente criadas pelos próprios sujeitos - nas condições mais precárias que preponderam.

Num bairro afastado, sem a infra-estrutura necessária para que desenvolvam outras atividades como cursos de línguas, de informática, atividades esportivas e culturais (bibliotecas, livrarias, teatro, cinema, dança), as rotinas dos alunos vão se caracterizando pela falta, pela insuficiência. Agravadas pelos obstáculos que se impõem ao trânsito desses meninos no espaço urbano – como as dificuldades do transporte público, as distâncias, a falta de dinheiro para o lazer, as obrigações e responsabilidades que se lhes impõem aos 13, 14 anos (como cuidar da casa, de irmãos menores, ajudar o pai no serviço, fazer bicos para garantir o complemento familiar mensal) – suas condições de vida vão pesando, fazendo diferença nos modos como vivem, como significam suas relações, seus desejos e anseios com relação ao futuro.

A escola, ao dar continuidade ao movimento de desconsideração desses sujeitos, reproduz desigualdades já constitutivas de suas histórias de vida,

fazendo com que eles acabem desejando lembrar, dentro da escola, que a verdadeira vida está fora dela. (Bourdieu).

6 - Considerações finais

Na tentativa de problematizar a questão da cidadania, seus sentidos e suas vivências possíveis entre alunos formandos do ensino fundamental de uma escola pública da periferia de Campinas, realizamos um percurso que deve ser lembrado, rapidamente, antes de chegarmos às derradeiras considerações deste trabalho.

Ancorados em uma orientação teórico-metodológica que pretendeu realçar os processos de significação especificamente humanos – produtos e produtores da realidade, desejamos dar relevo aos sujeitos e suas especificidades, sem minimizar a íntima relação entre eles e as condições concretas que os constituem.

Orientamo-nos pelos preceitos de Vigotski e Bakhtin, que conferem à prática o papel de fundamento e substrato indispensáveis a qualquer elaboração científica. Buscamos percorrer um caminho que, questionando nossas pretensões iniciais de pesquisa, foi delineando, no entrelaçamento com a prática na escola, as nuances que deveriam ser consideradas para que pudéssemos conferir às análises um caráter não-determinista, e que colocasse em questão visões mais recorrentes acerca da cidadania enquanto conceito e enquanto prática social/discursiva.

A problematização mais detalhada dos três eixos escolhidos para investigação buscou, portanto, pensar em que sentido as experiências neles vividas e compartilhadas confirmariam, questionariam e/ou transformariam posicionamentos tradicionais sobre a cidadania (pautados na dicotomia individual x coletivo).

Nesse movimento, investigar a questão do conhecimento na 8ª série C, a polêmica entre o grêmio estudantil e as eleições, e o acontecimento da formatura, permitiu-nos um encontro com múltiplos modos de se conceber, significar e experienciar as práticas e as relações escolares a partir das quais intentamos refletir sobre o tema da cidadania.

Num primeiro mergulho analítico voltamo-nos para o conhecimento questionador do aluno Wanderson, cujos saberes extrapolavam as relações imediatas da sala de aula e colocavam em questão a passividade do professor, e

a nossa própria, perante sua demanda acerca do tema da anarquia. Em um segundo momento, a explicitação da arena de luta entre o grêmio estudantil e as propagandas políticas pretendeu questionar sentidos estabilizados, ao argumentar que os sentidos não residem na coisa em si, mas nos modos como são vivenciadas as práticas, nas diferentes apropriações realizadas pelos sujeitos. Finalmente, o episódio da formatura levou-nos a retomar a problemática dos excluídos do interior, proposta por Bourdieu (2008a), a reconsiderar o peso da estrutura sobre os sujeitos e o papel reprodutor da escola numa sociedade plena de desigualdades.

Partindo de tais análises, consideramos que a categoria da *contradição* é âncora para entendermos como a cidadania perpassa as relações e as práticas escolares e discursivas. Ela pode conferir subjetividade aos sujeitos, dando-lhes voz e permitindo-lhes participar das práticas em que estão imersos – como se dá com Wanderson, que, empoderado pelo saber polêmico sobre a anarquia, adquire protagonismo na atividade em questão. Contraditoriamente, no entanto, ele é logo silenciado, pois o seu questionamento põe em risco a estabilidade da atividade desenvolvida em sala.

Do mesmo modo, um olhar sobre o grêmio estudantil esvaziado leva-nos a considerar a falta de voz e de participação dos alunos. Por outro lado, a lacuna provocada por essa organização levou ao deslocamento de intenções, levando ação e criação para uma outra esfera do agir dos alunos. Através da elaboração das propagandas políticas, eles conferiram voz e visibilidade às suas demandas, até então silenciadas pela escassez de espaços de diálogos e debates.

Na conjuntura da formatura das 8as séries, o desconcerto foi mais evidente, na medida em que, simbolicamente, esse acontecimento apareceu como a experiência derradeira dos meninos naquela escola. Sob esse prisma, reinou o descaso e a indiferença com relação aos alunos, seus percursos e desejos. Atuando mais como espectadores do que como protagonistas, vivenciaram ali uma subcidadania, pois suas demandas foram negligenciadas, e o seu “ritual” de formatura, despersonalizado. Contraditoriamente, a mencionada fala de um pai, durante o evento, pôs em questão o caráter reprodutor do rito, enxergando-o como

coroação de um trabalho cuidadoso e dedicado a seus filhos. Para ele, a formatura simbolizou a esperança de uma nova vida para aqueles alunos, repleta de possibilidades.

A cidadania, assim, como contradição que se explicita numa *arena de luta bakhtiniana* de vozes, sentidos e posições, vai fazendo parte das relações e das práticas escolares de modos diversificados. Indo da reprodução e do conformismo ao questionamento e à transformação, faz emergir nesse ínterim seus múltiplos sentidos, que se conformam (e se transformam!) a partir das *relações* entre os sujeitos que os produziram.

Como num jogo de forças em que se tensionam *lugares de possibilidades e lugares de inviabilização*, a vivência da cidadania não se estabiliza num único modo possível; ela se desloca de um sentido a outro, a partir de determinadas condições concretas. Dessa perspectiva, no contexto da pesquisa na escola, quais sentidos foram se evidenciando e tornando flagrante, para a investigação, o problema do papel da escola para esses sujeitos?

Para o professor de ERET, o sentido estava na instrumentalização dos alunos para o universo do trabalho. Ensinando porcentagem e abertura de contas bancárias, incentivando a inscrição nos processos seletivos dos cursos técnicos, sua ação parecia voltada para o futuro, para um tempo *depois* da escola.

Para os alunos, o sentido estava fora da escola. Se parece *lugar-comum* falar de juventude e desinteresse perante o percurso escolar, devemos matizar a questão ao considerar o lugar de que falavam esses jovens. Para eles, a instituição ocupava o tempo que poderiam utilizar trabalhando, ou fazendo cursos mais *ágeis e eficientes* (como disseram Sandro e Wendel em uma conversa com as pesquisadoras). Trabalhando, poderiam comprar seus celulares, seus computadores, suas roupas “de marca”, melhorar a vida de suas famílias. O sentido para eles estava *além* da escola.

Para a OP, representando a instituição através de seu discurso na formatura, os sentidos estavam em todos, e equivaliam ao querer. O esforço e a vontade individuais levariam ao sucesso futuro, *independentemente* das relações e das condições (dos entraves?) escolares.

Isso nos faz repensar a própria função da escola. Se a verdadeira vida está *depois, fora e independente* do percurso escolar, qual o papel dessa instituição na vida desses alunos? A tão recorrente associação entre escola e cidadania parece esvaziada de sentido quando as vivências desta última tornam-se visíveis nas brechas, nos imprevistos, nos instantes fugazes apagados pelas práticas de silenciamento e indiferenciação.

Mais do que isso, ressaltamos que, se o lugar da pesquisa permite-lhe um aprofundamento sobre as possibilidades e os sentidos da cidadania no ambiente escolar, esse movimento, por fundamental que seja, mostra-se insuficiente perante os impasses vividos pela escola. Parecendo não saber ao certo o que fazer com o papel que historicamente lhe foi outorgado, falta à instituição escolar reconsiderar que as diferenças e as particularidades – dos sujeitos, das práticas e dos sentidos – são matéria-prima de toda e qualquer forma de cidadania.

E essa pesquisa, ao representar um breve momento de reflexão e análise da cidadania a partir das relações escolares, não pretendeu esgotar as discussões sobre o tema – constitutivamente controverso e infindável – mas esforçou-se no sentido de colocar em evidência, a partir do recorte realizado, alguns dos inesgotáveis modos de se pensar e de se falar sobre práticas de participação, reivindicação e cidadania na escola.

Se não há como delinear um conceito senão através do mergulho na experiência concreta, propomos ao leitor que, a partir do que foi escrito, descrito e analisado, se questione, retomando também suas próprias experiências – escolares, sociais, políticas: qual o real papel da escola na formação dos cidadãos? E qual a real função da cidadania na formação escolar?

Escola e Cidadania, dois campos constituídos por práticas (sociais e discursivas) próprias, que se aproximam em seus ideais - a formação e o desenvolvimento humano. Retomar criticamente esses ideais se mostrou importantíssimo ao longo da investigação. Se a pesquisa com as 8as séries trouxe alguns apontamentos sobre o tema, um desdobramento necessário à sua abordagem seria uma aproximação da comunidade dentro da qual se situa a escola.

Nesse movimento, pensar a história do bairro e de seus moradores não se limitaria a uma tarefa historiográfica, mas faria emergir as marcas (pessoais, sociais, políticas, culturais) desses sujeitos junto aos quais desenvolvemos a pesquisa na escola. Caberia, assim, indagar: que lugar é esse de que tanto falamos, no qual muitas vezes estivemos fazendo pesquisa? Quem nasceu nesse bairro, quem ali vive, e quem está somente de passagem? De que modos a história de formação dessa comunidade influenciou e influencia os sentidos dados à escola, às suas funções e suas práticas? Como esses sentidos vão se estabilizando e moldando um tipo específico de escolarização? E a escola, como reverte ou confirma tal estabilidade? Estaria ela SEMPRE marcada/limitada pelo contexto que a circunda, apesar de seu funcionamento próprio?

Retomar a contradição constitutiva entre o *geral* e o *particular*, sob a perspectiva histórico-cultural, torna-se um modo significativo de, ao superar a dicotomia mais óbvia, fazer emergir a *mediação* da significação humana nas relações sociais. O homem, ao conferir sentidos, cria e transforma, mas é também produto, transformando-se, e por vezes conformando-se, nesse movimento perpétuo e contraditório entre aquilo que se realiza e aquilo que transborda nas margens do desejo.

Bibliografia

- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa, 2004.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2007
- BARROS, M. *Retrato do artista quando coisa*. São Paulo: Record, 1998
- BORDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2008a
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. *A Reprodução*. Petrópolis: Vozes, 2008b
- BRASIL. Constituição (1988). São Paulo: Saraiva, 2007.
- BRANDÃO, H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2004.
- CAPRERA, A. L. I. *A violência na Escola: uma análise de diferentes vozes e posições sociais*. Campinas, SP. s/n, 2005. (Trabalho de conclusão de curso- FE- Unicamp).
- CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002
- CRIANÇAS invisíveis. Direção: Mehdi Charef, Kátia Lund, John Woo. Itália, 2005 (1h, 56m)
- DUARTE, N. *A ordem privada e a organização política nacional : contribuição à sociologia política brasileira*. São Paulo: Ed. Nacional, 1966
- EZPELETA, J. , ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986
- FAORO, R. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. Rio de Janeiro: Globo, 1989
- FAUSTO, B. *História do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996
- FERREIRA, N. T. *Cidadania: uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2007

GEERTZ, C. “Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura”. In: GEERTZ, C., *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

GÓES, M. C. R. “A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade”. In: *Cad. CEDES*, v.20, n.50. Campinas, abr. 2000

GOFFMAN, E. *Manicômios, Prisões e Conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1974

GOLDMAN, M. “A construção ritual da pessoa: a possessão no Candomblé”. In *Religião e Sociedade*, vol. 12, n.1. Rio de Janeiro: Campus. Agosto/1985.

HOBBSBAWM, E. *Era dos Extremos: O breve século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLANDA, A. B. (ed.) *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, 2ª ed.

HOUAISS, A., VILLAR, M. S. (ed.) *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008

KARNAL, L. “EUA, liberdade e cidadania”. In: PINSKY, J., PINSKY, C. B., *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003

LÖWY, M. *Ideologias e Ciência Social*. São Paulo: Cortez, 1985

MAINGUENEAU, D. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas, SP: Pontes/ Ed. Unicamp, 1997

MARSHALL, T. H. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967

ORLANDI, E. P. *Análise do Discurso – Princípios e Procedimentos*. Campinas: Pontes, 2005

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Ed. Unicamp 2007

PAYER, M. O. *Educação Popular e Linguagem*. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

PEÕES. Direção: Eduardo Coutinho. Brasil, 2004 (1h, 25m)

PEREIRA, J. A. T. *A arte do ator e o ato do afásico*. Campinas, SP, s/n, 2003. (Dissertação de Mestrado – FE – Unicamp.)

PRADO JR., C. *Formação do Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense, 1994

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. *Projeto Pedagógico 2008 – EMEF E.L.L.S.* Campinas, 2008

PRO DIA nascer feliz. Direção: João Jardim. Brasil, 2006 (1h, 28m)

ROSA, M. I. P. “Cotidiano da escola: as lentes do cinema propiciando outros olhares e outras histórias”. In: CAMARGO, A. M. F., MARIGUELA, M. (orgs.). *Cotidiano Escolar: Emergência e Invenção*. Piracicaba: Jacintha, 2007

SANTOS, B. S. “Subjetividade, cidadania e emancipação”. In: SANTOS, B. S., *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2000

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000

SANTOS, W. G. *Cidadania e justiça. A política social na ordem brasileira*. Rio de Janeiro: Campus, 1994

SMOLKA, A. L. B. “O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais”. In: *Cad. CEDES*, v. 20, n. 50. Campinas, abr. 2000

_____. “Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de Rede de Significações”. In: (vários autores). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004

TEZZA, C. “A construção das vozes no romance”. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Ed. Unicamp, 2005

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa- ação*. São Paulo: Cortez, 1986

TONEZZI, J. A. *A arte do ator e o ato do afásico*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, 2003

TURNER, V. *O Processo Ritual*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974

VAN GENNEP, A. *Os Ritos de Passagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978

VIANNA, L. W. “Democracia e constrangimentos sistêmicos”. Disponível em: www.artnet.com.br/gramsci/arquiv243.htm. 2002. Acesso em julho/2009.

VIGOTSKI, L. S. “Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores” [1931] . In *Obras Escogidas III*. Madrid: Visor Distribuciones, S. A., 1995

_____. *La imaginación e el arte en la infancia*. Ciudad de México: Distribuciones Fontamara, 1997

_____. “Psicologia concreta do homem”. In: *Educação e Sociedade*, n. 71, Campinas: Cedes, 2000

_____. *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001

_____. “O significado da crise histórica em Psicologia” [1927]. In: *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. São Paulo: Ática, 2009.

ZANELLA, A. V. “Atividade, Significação e Constituição do sujeito: Considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural”. In: *Psicologia em Estudo*. Maringá, PR, v.9, n. 21, jan/abr 2004