

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

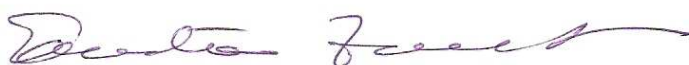
**DISCURSOS EDUCACIONAIS NA CONSTRUÇÃO DAS SUBJETIVIDADES
CIDADÃS E IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA: UM JAZZ POSSÍVEL**

Autor: Raquel Alvarenga Sena Venera
Orientador: Dra. Ernesta Zamboni

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Raquel Alvarenga Sena Venera e aprovada pela Comissão
Julgadora.

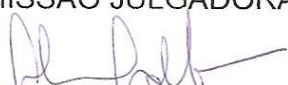
Data: 05/05/2009

Assinatura:

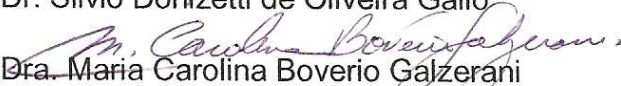


Orientador

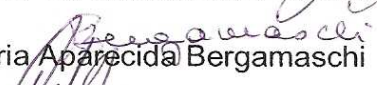
COMISSÃO JULGADORA:



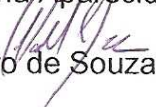
Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo



Dra. Maria Carolina Boverio Galzerani



Dra. Maria Aparecida Bergamaschi



Dr. Pedro de Souza

2009

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

V555d Verena, Raquel Alvarenga Sena.
Discursos educacionais na construção das subjetividades cidadãs e
implicações no ensino de história : um jazz possível / Raquel Alvarenga Sena
Verena. – Campinas, SP: [s.n.], 2009.

Orientador : Ernesta Zamboni.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Ensino de história. 2. Cidadania. 3. Jovens. 4. Cultura. 5.
Subjetividade. I. Zamboni, Ernesta. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

09-108/BFE

Título em inglês : Educational discourses in the construction of citizen subjectivities and implications in history teaching : a possible jazz

Keywords : History teaching ; Citizenship ; Youth ; Culture; Subjectivities

Área de concentração : Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação : Doutor em Educação

Banca examinadora : Profª. Drª. Ernesta Zamboni (Orientadora)
Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo
Profª. Drª. Maria Carolina Bovério Galzerani
Profª. Drª. Maria Aparecida Bergamaschi
Prof. Dr. Pedro de Souza

Data da defesa: 05/05/2009

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : raquelsenavenera@hotmail.com

Ao Isaías por me seduzir para outros interesses além da tese.
Ao Théo, por me mostrar que a infância nunca termina.
Ambos por me lembrarem sempre que a vida... ah! como vale a pena!

Agradecimentos

Os grandes olhos cinza-esverdeados brilhavam curiosos sobre o teclado do computador e as mãos miúdas alcançavam os papéis. Feliz, nunca respeitou os limites do escritório, avançava porta adentro, no início engatinhando, depois andando... correndo de braços e sorriso abertos. Logo muito cedo leu a sedução do escritório, e, em sua fase oral bem marcada, comia os papéis enquanto se deliciava com as histórias e as músicas de algum aparelho da casa. Foi assim que o meu pequeno Théo trouxe leveza para os meus pensamentos, momento de pausa, ressignificação do tempo, brincadeiras e re-interesse pelos detalhes da vida.

O abraço carinhoso era o colo nos momentos mais tensos... no tempo de comemorar tarefas cumpridas ou de pensar minuciosamente sobre uma questão... era sempre um convite para um café, uma indicação de leitura. Atento e criterioso, meu companheiro Isaías foi o incentivo desde o processo de seleção até o último momento de feitura da tese. Cuidadoso com a teoria, me trazia questões perturbadoras, me lembrava que academia depende de disciplina e muito trabalho.

A torcida e o orgulho sempre vieram da família. Obrigada mamãe e papai por terem, de alguma forma me provocado, desde a infância, um desejo pelo mundo dos livros. Ao Josué, Fê, Alfred, Betinho, Israel, Elida, Gi e Nana, pela alegria de ter uma família tão bacana. Isso sempre me trouxe segurança. Apesar da distância, a lembrança de equilíbrio foi fundamental. De forma muito especial, obrigada Gigi, minha primeira sobrinha, por ter emprestado sua cama tantas vezes para esta titia sempre cansada, e ter transformado o seu quarto em um ponto de apoio enquanto eu ia e vinha a Campinas. Obrigada, mano e Elida, pelo carinho que me trataram cada vez que precisei!

Os amigos me valeram com um caloroso colo, especialmente o gaúcho mais civilizadamente “Shrek” que já conheci: Paulo Melo de Oliveira. Também doutorando, sensível, intelectualmente brilhante, foi leitor dos meus textos ainda brutos, desde a primeira idéia do projeto para o processo seletivo. Obrigada pelo seu humor e pela forma leal com que oferece sua amizade. Ao compadre e grande amigo Pedro de Souza por ter me ouvido tantas vezes, e até uma ajuda astrológica foi capaz de oferecer na hora das crises existencialistas. Seu lugar de escuta é sempre uma surpresa e a forma complexa com que

devolve as perguntas torna perturbadoras as questões. Por sempre me dizer, de alguma forma, que eu sabia sobre as questões que tratava, ele me apresentava desafios mesmo quando eu já estava desistindo do assunto. Desde a qualificação do mestrado, em 2002, que esse lugar de escuta, interpretações desafiadoras ficou evidente e, desde então o Pedro se tornou aquela figura pela qual nunca consigo agradecer com palavras. Aos compadres Beto (José Roberto Severino) e Ivana, por entenderem algumas crises existenciais e sociais. Foram os amigos com os quais eu cumpri a promessa de não falar sobre a tese nos encontros de final de semana. Havia sempre um convite para o café de domingo e o almoço na praia, que me afastavam da neurose enlouquecedora da escrita. Obrigada.

Esta tese de doutoramento envolveu muitas pessoas e instituições e agora é o momento de agradecer a todos, que com sua competência profissional ou seu envolvimento afetivo colaboraram para o seu desenvolvimento. Espero não estar esquecendo ninguém, mas se isto acontecer, perdoem-me.

Ao longo do doutorado, fui acolhida com a orientação da professora Doutora Ernesta Zamboni. Além das questões acadêmicas que envolvem uma pesquisa desse porte, o afeto sempre foi a marca dessa profissional. A forma como envolve o grupo de orientandos e faz das teses algo compartilhado, ao mesmo tempo em que demanda uma responsabilidade tanto individual quanto coletiva. Esse afeto tanto deu afago e segurança quanto cobrou responsabilidade e alimentou um desejo que fez produzir. Obrigada, professora Ernesta, pela experiência de estudos e de coletividade pela qual foi encaminhada a orientação desta pesquisa.

Preciso agradecer as “meninas”, Sonia, Sandra, Marizete, Magda, Ilka, pela forma como foram terminando suas teses, mas nunca deixaram de compor o grupo e se interessar pelos assuntos das pesquisas de todos, e também a Daniel e Alexia, meus colegas de final de tese, pela companhia nos estudos coletivos do grupo. Pelas novas amigas que vieram compor o grupo, no percurso de suas atividades acadêmicas, e somaram grandes contribuições a esta tese, Selva Guimarães, Maria Aparecida Bergamaschi e Maria de Fátima Sabino. Obrigada.

Durante a coleta de dados, a aplicação dos instrumentos e a exibição dos filmes foram possíveis após o deferimento da diretora do Departamento de Ensino Fundamental,

professora Maria Dulce dos Santos da Silva. Porém, não posso deixar de agradecer todas as diretoras das dezesseis escolas que participaram da pesquisa, os professores que me receberam em suas salas e os 390 estudantes que se prontificaram responder ao instrumento, assistir ao filme e discutir comigo as suas opiniões sobre o mundo.

No que se refere às análises dos dados levantados, devo muito e de uma forma especial aos professores Eni Puccinelli Orlandi, Maria Carolina Boverio e Silvio Donizetti de Oliveira Gallo, pelas discussões e leituras propostas em suas disciplinas “Tipologia do Discurso”, “Memória, Modernidade Capitalista e Educação” e “Seminário III”, respectivamente. Todas as disciplinas me ajudaram pensar a tese, mas essas três foram essenciais na construção das ferramentas teóricas e nas análises dos dados. Não posso deixar de citar a banca de qualificação que ofereceu uma imensa contribuição: Doutora Ernesta Zamboni, Doutora Luciana Tatagiba e Doutor Silvio Donizetti de Oliveira Gallo.

Preciso agradecer também a professora Lana Mara de Castro Siman, quando do VIII Encontro dos Pesquisadores do Ensino de História, que aconteceu na USP, depois de ter ouvido minha comunicação no Grupo de Trabalho “Aprendizagens de História”, coordenado por ela, de parte da pesquisa da tese, pontuou sugestões que foram fundamentais na organização das falas dos jovens e das minhas percepções sobre as escolas que participaram da pesquisa. Professora Lana, muito obrigada pela sua escuta e sensibilidade na socialização do seu conhecimento e experiência.

A dedicação com a revisão do texto coube ao jornalista e poeta André Pinheiro. Obrigada, amigo!

Enfim, esta pesquisa contou com uma bolsa de investimento e capacitação de professores para os programas de Pós-graduação da Universidade do Vale do Itajaí durante os anos de 2006 e 2007 e a dispensa parcial de carga horária dos anos de 2006 até 2008. Obrigada aos funcionários, colegas docentes, coordenadores de cursos e companheiros do Sindicato dos Professores do Setor Privado de Ensino, Sinpro Itajaí e Região, que encaminharam os procedimentos burocráticos para a manutenção desta possibilidade.

RESUMO

A tese propõe analisar historicamente os discursos educacionais, que emergiram a partir dos movimentos da abertura política no Brasil, correlacionando à operacionalização desses discursos nos livros didáticos de História indicados para os anos finais do Ensino Fundamental, no Guia do Livro Didático 2005, e, principalmente, as marcas de possíveis agenciamentos de sentidos junto aos estudantes, jovens, do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Itajaí, Santa Catarina. Através da metodologia sugerida pela Análise do Discurso busca perceber a construção de subjetividades cidadãs operacionalizadas nesses discursos.

Palavras-chave: Ensino de História, cidadania, jovens, cultura, subjetividades.

ABSTRACT

This thesis proposes an historical analysis about the educational discourses which emerged from political opening in Brazil, in correlation with application of these discourses in History school books indicated to the last years of Basic Education, in the School Books Guide 2005, and, mainly, the impressions of possible meaning managements in the Municipal Basic Education young students from Itajaí Municipal Basic Education young students from Itajaí, Santa Catarina. Through the methodology suggested by Discourse Analysis, intends to perceive the construction of citizen subjectivities applied in these discourses.

Keywords: History Teaching, Citizenship, Youth, Culture, Subjectivities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 01: Natureza e Cultura.....	113
Imagem 02: Natureza, trabalho e cultura	113
Imagem 03: Estética do livro didático Nova História Crítica semelhante aos <i>games</i>	122
Imagem 04: Uso de charges no livro didático Nova História Crítica	123
Imagem 05: Doutrinas Sociais – pintura de Volpedo, 1905.....	130
Imagem 06: Relações temporais e espaciais diferentes sobre a miséria.....	131
Imagem 07: Relações temporais e espaciais diferentes sobre a miséria	131
Imagem 08: Uso de charges no livro didático Nova História Crítica – doutrinas sociais.	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Organização das escolas por grupos de perfis	34
Quadro 02: Mapa Conceitual dos conceitos Juventude e Adolescência.....	69
Quadro 03: Organização das falas dos estudantes sobre liberdade.....	73
Quadro 04: Organização das falas dos estudantes sobre liberdade de acordo com o grupo de perfil das escolas	76
Quadro 05: Organização das falas dos estudantes sobre a qualidade da educação pública	80
Quadro 06: Organização das falas dos estudantes sobre a relação entre escolas públicas e privadas.....	80
Quadro 07: Organização das falas dos estudantes sobre a relação entre saúde na rede pública e no setor privado.....	81
Quadro 08: Organização das falas dos estudantes sobre o porquê da segurança pública...	84
Quadro 09: Organização dos Conteúdos da Coleção Nova História Crítica	110
Quadro 10: Organização temporal da Coleção Nova História Crítica.....	112
Quadro 11: Organização dos Conteúdos da Coleção História e Vida Integrada	149
Quadro 12: Organização dos temporal da Coleção Nova História Crítica	149

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Amostra das escolhas dos Livros Didáticos de História pelas escolas da Rede Municipal de Itajaí – Guia do Livro Didático 2005	21
Gráfico 02: Número de leitores da 8ª série, da Coleção História e Vida Integrada, por escola	22
Gráfico 03: Número de leitores da 8ª série, da Coleção Nova História Crítica, por escola	23
Gráfico 04: Universo e recorte da pesquisa.....	24

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário	263

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Quadros dos dados por perfil de escolas Grupo 1	271
ANEXO B – Quadros dos dados por perfil de escolas Grupo 2	283
ANEXO C – Quadros dos dados por perfil de escolas Grupo 3	295
ANEXO D – Registro sobre a coleta de dados por perfil de escolas Grupo 1	307
ANEXO E – Registro sobre a coleta de dados por perfil de escolas Grupo 2.....	313
ANEXO F – Registro sobre a coleta de dados por perfil de escolas Grupo 3.....	317

LISTA DE SIGLAS

AD	Análise do Discurso
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial)
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CEB	Conselho de Educação Básica
CMI	Capitalismo Mundial Integrado
DT1	Dispositivo Teórico 1
DT2	Dispositivo Teórico 2
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEF	O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PCB	Primeiro Comando do Beco (possível facção periférica de Itajaí, referenciada ao PCC)
PCC	Primeiro Comando da Capital
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PIB	Produto Interno Bruto
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROFA	Programa de Formação de Alfabetizadores
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
UNESCO	União das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

Introdução	1
O campo de atuação e as questões-problemas	6
Onde a banda toca.....	10
As fontes e seus recortes	16
Recorte da pesquisa: quais coleções analisar?.....	20
Recorte da pesquisa: quais leitores ouvir?.....	22
Como as falas foram provocadas e organizadas?	25
Organização dos capítulos	35
 Capítulo 1 – Ferramentas de trabalho: Dispositivos Analíticos	 39
1.1 Dispositivo Teórico de Interpretação	44
1.1.1 Primeiro Movimento: indivíduo, ideologia e sujeito.....	44
1.1.2 Segundo Movimento: sujeito, instituições e indivíduo	49
1.1.3 Terceiro Movimento: indivíduo, processo de subjetivação, subjetividade	50
1.1.3.1 Outra face do terceiro movimento: subjetividade e singularização.....	57
 Capítulo 2 – O sentido de cidadania feito carne: subjetividades em construção.....	 61
2.1 Um pouco sobre o conceito juventude e adolescência	67
2.2 O sentido de liberdade	73
2.3 O discurso da igualdade e a experiência da desigualdade	79
2.4 O sentido de segurança pública.....	83
2.5 O sentido dos direitos sociais - o mundo do trabalho	89
2.6 O sentido de vida política	91
2.7 O sentido tensional entre identidade e diferença.....	94
 Capítulo 3 – O controle da dissonância: o que dizem os Livros Didáticos de História	 103
3.1 Análise do Discurso da Coleção Nova História Crítica.....	106
3.1.1 Tipologia discursiva da Coleção Nova História Crítica	121
3.2. Locais de fala, agenciamentos coletivos e concepções de educação.....	139
3.3 Análise do Discurso da Coleção História e Vida Integrada	141
3.4 Os limites do discurso “politicamente correto” diante das tensões contemporâneas	151
3.5 As leituras que marcaram as coleções - o discurso politicamente correto e as tensões entre posições dos sujeitos	155
 Capítulo 4 – O desentendimento: o princípio do contexto histórico de produção dos discursos democráticos oficiais	 159
4.1 Assembléia Nacional Constituinte: plenário de divergências	164
4.2 Cenário de crise	170
4.3 Novas divergências ou desdobramentos e jogos de sentidos – entre o cidadão do Estado e o cidadão do mundo	176
4.4 Outros desdobramentos divergentes na educação	189

Capítulo 5 – Sentidos da cidadania e seu funcionamento no contexto brasileiro e na educação.....	193
5.1 Sobre os sentidos da cidadania e sua relação com o Estado.....	196
5.1.1 A construção da cidadania no cenário da História do Brasil	215
5.1.2 Discursos, jogos de sentidos e jogos de verdade na educação	225
5.1.3 Sentidos da educação planetária	235
Reflexões Finais	245
REFERÊNCIAS	255
APÊNDICES	261
ANEXOS	269

Introdução

Estar em (con)sonância parece ser uma conquista da ordem. O maestro dá o tom, os músicos afinam os instrumentos, a partitura indica o ritmo dos compassos, a melodia e a harmonia, e assim segue a orquestra sincronizada, consonante. Para o maestro e para os ouvintes, isso traz tranquilidade. É apaziguador. Uno. Pleno. Completo. Racional. Verdadeiro. Íntegro. Inteiro! Talvez seja, mesmo, a escolha sonora mais bem sucedida para o filme¹ sobre o Congresso do Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães, em Nuremberg, Alemanha. Todos seguindo uma só ordem, ao mesmo tempo, com os mesmos gestos! Talvez existisse, no desejo de ordem e completude de Hitler, algo que o levou a identificar-se com a música erudita e adotar Wagner como seu compositor predileto.

No contexto de um Estado autoritário, as demandas são muito claras, as tarefas da educação estatal são definidas sem sombras de dúvidas. As identidades devem ser representativas das normas e regras impostas, os caminhos e métodos educacionais são seguros. Assim como na orquestra, o Estado, na figura do seu ditador como grande maestro, levanta sua batuta e indica o ritmo, o tom, os acessos políticos possíveis, as seguranças sociais viáveis, e a orquestra segue! Porém, vale ressaltar que muitas vezes as mesmas tecnologias que aprisionam, limitam, enquadram, são as mesmas que podem libertar. Nesse sentido, não se trata aqui de uma metáfora determinadora entre música orquestrada e Estado autoritário, mas importa o que havia na estética da música de Wagner, traços que incidiram sobre algo que fez sentido em Hitler.

Porém, o destaque desse trabalho opera em um Estado democrático, um lugar onde perpassa uma história de inclusão das diferenças. (Dis)sonâncias. E o que acontece com a orquestra em obediência? Que sonoplastia fazemos em uma democracia? Que discursos existem em nossas partituras, em nossa legislação, capazes de reger tantas diferenças e produzir uma subjetividade cidadã? É possível produzir uma unidade, uma música, diante de tantas diferenças, ritmos, cores, melodias, harmonias, compassos, multiplicidades?

Este trabalho utiliza o *jazz* como metáfora possível para a construção da cidadania através da educação. Um gênero musical que permite e se constrói em sua diferença, na

¹ A exemplo do filme TRIUNFO da vontade. Direção: Leni Riefenstahl. Produção: Leni Riefenstahl. Alemanha: 1934. 1 DVD (110 min), Dolby Digital 5.1, pb.

própria dissonância! Intitulado **“Discursos educacionais da construção das subjetividades cidadãs e implicações no Ensino de História: um jazz possível!”** se propõe analisar historicamente os discursos educacionais que emergiram a partir dos movimentos da abertura política no Brasil, correlacionando à operacionalização desses discursos nos livros didáticos de História indicados para os anos finais do Ensino Fundamental, pelo Guia do Livro Didático 2005, e, principalmente, as marcas de possíveis efeitos junto aos estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Itajaí, Santa Catarina. Uma grande orquestra! É uma verificação do lugar da dissonância: suas possibilidades, improvisações, recusas do cumprimento das normas convencionais, sua operação discursiva.

A metáfora do *jazz* ocorreu no desenvolvimento da pesquisa, diante das análises sobre a relação convencional entre democracia e cidadania, das Histórias da cidadania no Brasil, e o local de escuta de adolescentes sobre as suas práticas discursivas, provocadoras de embates com os discursos da “oficialidade”. Momento de introspecção da pesquisadora ao som de um *jazz* e outro. Não demorou muito para perceber que havia dois objetos *jazzísticos* em pauta – a música e a democracia. Havia a necessidade de considerar o imprevisto. O *jazz* é diferença! Múltiplo. Variante. Incompleto. Dissonante. Fluxo. Inexato. Assim como é a democracia!

O *jazz*, como qualquer música, é composto pelos principais elementos musicais: o ritmo, a melodia e a harmonia. O músico de *jazz* precisa ter uma subjetividade aberta à improvisação e à criação, em um grau que dificilmente outro gênero musical exige. Sem essa habilidade não há *jazz*. Semelhantemente, o Estado democrático tem em seu sistema jurídico seus elementos de funcionamento: o direito civil, o direito político e o direito social. Todavia, parece estar sempre incompleto! Nas variações de tempo e espaços, culturas, tradições e rupturas, os direitos de homens e mulheres demandam criações, transformações que ultrapassam os limites entre os três direitos historicamente convencionais. Para viver democraticamente é necessária uma subjetividade cidadã que administre, por tolerância ou consideração, as várias improvisações, diferenças, dissonâncias dos grupos sociais; as incertezas, os fluxos, a incompletude a inexatidão.

O ritmo no *jazz* é como o direito civil em uma democracia. É tão importante que, sozinho, pode trazer a idéia, a sensação *jazzística*. O direito a liberdade, igualdade e

propriedade funda um cidadão, da mesma forma que o ritmo é um elemento que age no cerne da sensibilidade, retratando a alegria, a tristeza e a tensão. No *jazz*, o ritmo trouxe um elemento não-convencional a outros gêneros musicais, que foi a mudança do acento das notas de mais destaque para as de menos destaque. É o chamado *offbeat*, ou seja, uma inversão que possibilita aos percussionistas os improvisos rítmicos sem precisar obrigatoriamente se prender às ações dos músicos da melodia ou harmonia. Porém, isso não significa que eles agem fora da marcação, como se não estivessem entre aquele grupo de músicos, mas que podem atrasar ou adiantar a sua marcação, fugindo da exatidão dos outros gêneros musicais.

Mas qual a relação do ritmo *jazz* com o direito civil? O direito de igualdade promete pelo menos a possibilidade de construir uma imagem de liberdade do sujeito. Liberdade de escolhas, de marcar seu ritmo, de optar por um ou outro pensamento político, opção sexual, religião, estética de existência. Não que o indivíduo será uma ilha, sem conexão com o restante do grupo social, mas ele poderá fazer seus desvios, improvisos, e, se preferir, sair da exatidão metronômica convencional. Quanto à afirmação sobre a promessa de liberdade através do direito à igualdade, está se pensando em uma regulação no interior desse Estado de direito. Ao mesmo tempo em que existem possibilidades de reinvenções nos destaques de marcação no compasso musical, existe muito criteriosamente uma rigidez rítmica. A liberdade de criação é uma imagem, ou a forma como o músico faz aquela rigidez acontecer. Sobre essa imagem de liberdade de escolhas no Estado, Jacques Rancière nos oferece reflexões importantes. Não se trata de uma imagem em oposição a um real. Ele fala da forma de funcionamento dos enunciados em uma racionalidade política, onde o que se fala não possui relação direta com o sentido que ela anuncia, mas com a maneira como a lei se faz. Para ele, existe na argumentação política uma “língua dos problemas” e uma “língua das ordens²”. Assim, a frase “você me compreendeu” não é o momento em que a argumentação chegou ao nível do consenso. Ao contrário, ele vai desenvolvendo a lógica complexa da linguagem e chega, por exemplo, às possibilidades de escutas:

² RANCIÈRE, Jacques. **O Desentendimento**. Política e Filosofia. São Paulo: 34, 1996. p. 57.

Compreendemos que vocês utilizam o meio da comunicação para nos impor sua linguagem. Compreendemos que vocês mentem ao colocar como língua comum a língua de suas ordens. Compreendemos, em suma, que todo universal da língua e da comunicação é apenas um logro, que tão-somente idiomas de poder e que devemos, nós também, forjar o nosso³.

Ou ainda:

Compreendemos que vocês querem declarar a nós que existem duas línguas e que não podemos compreender vocês. Percebemos que vocês fazem isso para dividir o mundo entre os que mandam e os que obedecem. Dizemos, ao contrário, que há uma única linguagem que nos é comum e que conseqüentemente nós compreendemos vocês mesmo que vocês não o queiram. Enfim, compreendemos que vocês mentem ao negar que existe uma linguagem comum⁴.

Dessa forma, Rancière coloca um problema semântico no interior do discurso democrático de direito – a forma como a lei se estabelece e se faz lei. Ela não é efetivamente negociada. Se pensarmos em um sentido polissêmico da palavra, o argumento que, de alguma forma, é compreendido pela maioria, não é a “língua dos problemas”, é a “língua das ordens”. O autor fala em um jogo entre a primeira pessoa “eu” instituída no ato da fala do interlocutor e o “nós” de uma suposta comunidade que ela representa. E é esse jogo semântico que compõe o que chamamos de “opinião pública”, uma imagem de entendimento, consenso. Todavia, esta imagem, em verdade, faz parte do próprio jogo do desentendimento. É esta lei, imposta desta forma, marcada pelo desentendimento, que garante o direito de igualdade, liberdade e propriedade. Sem esse direito civil não há essa imagem de liberdade na subjetividade cidadã; sem cidadania não há democracia; sem o ritmo *jazz* não há liberdade de improvisos; sem improvisos não há *jazz*! E, sem a criação dos improvisos, não há a sensação de liberdade!

Mas o *jazz* pode existir sem melodia. O ritmo oferece ao *jazz* seu fundamento. Mas é a melodia que não o deixa morrer no tédio, e, por isso, se torna, também, fundamental! Mas o que é uma melodia *jazzística*? Como toda melodia, utiliza as mesmas notas musicais: uma escala dó, ré, mi, fá, sol, lá, si. Mas o *jazz* conta com a chamada *blue note*, que é a bemolização da terceira, quinta e, às vezes, sétima nota. Isso provoca a riqueza dissonante do *jazz* e o diferencia de outras melodias musicais. É uma marca do imprevisto. Se cantarola dó, ré e os ouvidos já prevêm um mi, mas ele vem menor, triste, dissonante,

³ Id. p. 57-58

⁴ Id. p. 58.

como se fosse um erro. Continua o fá e outra vez o sol aparece modificado: às vezes, o si acompanha o mesmo roldão. É essa a marcação da diferença melódica do *jazz*, o erro em relação à norma da consonância. Esse lugar marca também a emoção e geralmente é responsabilidade do piano, violão, trompete, saxofone, ou a voz do cantor, e ocupa um lugar de destaque no grupo. Quanto maior riqueza melódica, maior a frequência de notas diminuídas ou aumentadas.

Parece óbvio que a metáfora se utilize desse elemento para falar do direito político. É possível haver democracia sem direito político concreto: uma melodia falada, de uma nota só! O sistema de representação como possibilidade política para a democracia, desnuda as limitações do direito político e pode, ao contrário de unir, separar seu representante do povo. Sem a possibilidade da diferença política, fóruns, assembleias, referendos, plebiscitos, espaços de negociações, a democracia vira tédio. A voz política é como os instrumentos da linha de frente de um conjunto. E aquilo que parece erro, as dissonâncias, os acordos políticos aparentemente incoerentes, posições contrárias em um mesmo caminho, tensões discursivas em um mesmo texto, é justamente a riqueza democrática. Quanto mais experiência democrática, maior a riqueza melódica na política.

E, por fim, o último elemento desta metáfora: a harmonia e os direitos sociais. Para evitar que a melodia se torne muito desinteressante ou mesmo cansativa, a harmonia, por meio dos arranjos musicais, traz equilíbrio, tranquilidade, sensação de paz, de simetria e, às vezes, de alegria. Observe que a harmonia é responsável pelas sensações. Difícil de ser definida, ela repousa no campo da sensibilidade. Se a melodia traz a dissonância, o acompanhamento harmônico sobrepõe as notas tradicionais. Ao mesmo tempo em que faz destacar o que parece ser o erro, oferece a sensação da certeza, do acerto.

Funciona assim com os direitos sociais. Difíceis de serem explicados, muitas vezes criticados pelos liberais, mas sua importância repousa na sensibilidade daqueles que, em outros contextos, não teriam uma carteira assinada, uma previdência por invalidez ou tempo de serviço, acesso a bens culturais e saúde. Se o direito político provoca dissonância, apesar dela, o direito social garante, em certa medida, uma divisão das riquezas. Traz uma sensação de tranquilidade, de paz e equilíbrio ao Estado. Destaca as dissonâncias, mas oferece a sensação da simetria.

No *jazz*, esses três elementos em funcionamento são pura criação e interagem no limite daquilo que se compõem, às vezes borrando a percepção do ouvinte. No Estado democrático vimos historicamente os direitos sendo construídos, e, mais atualmente, essas três bases, ou classes dos direitos servindo como suporte para tantas outras conquistas, como são os casos dos direitos envolvendo a genética e a ecologia, como exemplos, ou ainda a luta pelo direito de ser diferente. Enquanto em outro tempo e espaço se falava no direito de igualdade como fundamento, esse mesmo direito civil garante a liberdade de escolher a diferença. Essa contradição é a própria potência democrática. São as possibilidades do *jazz*.

Foi nos momentos de leitura das fontes deste trabalho, acompanhados da escuta de *jazz*, que nasceu o título dissonante desta tese. A união de elementos imprevistos foi proposital. **“Discursos educacionais da construção das subjetividades cidadãos e implicações no Ensino de História: um jazz possível!”**.

O campo de atuação e as questões-problemas

Durante a pesquisa, foram analisados os discursos educacionais brasileiros, construídos desde a Constituição Federativa do Brasil, de 1988, até as diretrizes educacionais para o Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no decorrer da década de 1990, e seus desdobramentos nos livros didáticos de História.

Este trabalho concorda com a Análise do Discurso (AD), quando entende o sujeito construído assujeitado aos (e sujeito dos) discursos. A partir desse princípio foram analisados, também, os discursos dos estudantes, formandos da oitava série do ensino fundamental da Rede Municipal de Itajaí. Investigou-se a forma como esses sujeitos, leitores desses livros didáticos, (e consumidores de tantos outros meios) operacionalizam os discursos sobre cidadania em suas próprias vidas. Como as intenções dos discursos oficiais afetam esses sujeitos? Será que afetam? O que os ritmos ditados, as melodias, as harmonias, a liberdade de criação, a possibilidade de dissonar provocam nesses sujeitos? Que notas dissonam, que notas “consonam”? Que música produzem? Criam? Interpretam?

E por que me pareceu importante pesquisar a operacionalização do discurso sobre cidadania em vários níveis de sua produção? O poder de um texto, escrito por uma voz legítima, a sua capacidade de significar signos, construir imaginários, orientar filiações,

edificar verdades, sempre me pareceu maior do que, às vezes, é considerado. O gesto de leitura me parece mais complexo do que parece ser sua prática rotineira. O que os livros didáticos de História dizem, ao narrar um acontecimento histórico dessa ou daquela maneira? Ou, melhor, como dizem sobre esses acontecimentos? O que as diretrizes e parâmetros educacionais dizem sobre como devem ser esses dizeres pedagógicos? Quais foram os contextos de sua produção desses discursos? Qual o local de fala dos seus autores?

Por outro lado, o local de escuta de um adolescente, a habilidade de ouvir, a acuidade para a audição me parecem sensibilidades esquecidas no ambiente educacional. Mas essas são apenas sensações muito pessoais. Foi preciso aprender essa habilidade. O que os leitores, na maioria adolescente, falam sobre esses discursos? Como operacionalizam esses discursos em atos? Como ouvi-los? Como fazê-los falar? O que sabemos sobre esses discursos e seus sentidos?

Entre aquilo que é projetado oficialmente e aquilo que é transformado em subjetividades, em atos, está uma descontinuidade. Algo que perturba o modelo tradicional de comunicação, onde um pensa, fala através de um meio e o outro recebe exatamente aquilo que foi pensado. Essa descontinuidade é um lugar onde o *jazz* pode acontecer, mas pode não acontecer nenhuma outra música, além de sons desconectados e barulhos desritmados. Entre um discurso oficial e outro que sai da boca do adolescente está um mundo de possibilidades de outros consumos e tantas outras informações e formações que não podem ser desconsideradas nessa possível descontinuidade.

As investigações sobre as produções acadêmicas nos últimos cinco anos não mapearam nenhuma pesquisa que privilegia a AD como metodologia para as análises dos discursos educacionais, livros didáticos de História e seus efeitos de sentidos nos sujeitos envolvidos, embora tenha sido usado em outras áreas do conhecimento. Para além da História da Educação, esse projeto caminha, também, e principalmente, pelos domínios da pesquisa no Ensino da História. Este último vem se constituindo de forma mais sistemática no Brasil a partir da década de 1980. Portanto, trata-se de um campo que oferece ao pesquisador uma gama de possibilidades, desde a construção da identidade desse pesquisador até as buscas por problemas e referenciais epistemológicos oferecidos pela contemporaneidade. Esse fato é representado pela organização das atividades do VII

Encontro dos Pesquisadores do Ensino de História, que aconteceu na Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte, em fevereiro de 2006. O encontro se pautou exatamente nas discussões sobre o fazer-se pesquisador do Ensino de História e as localizações de pesquisa – problemas, abordagens, matrizes teórico-metodológicas –, no início do século XXI.

Já o último Encontro dos Pesquisadores do Ensino de História, realizado em julho de 2008, em São Paulo, tratou de questões metodológicas do campo em questão. Entre os trabalhos apresentados sobre Livros Didáticos, outra vez não foi possível mapear a AD como metodologia de análise. Ao que parece, fora do campo do Ensino de História e da História da Educação, destaca-se o trabalho da analista do discurso Eni Orlandi, intitulado “O discurso da História para a escola”.⁵

Nesse contexto, pesquisar discursos – tanto da legislação sobre a Educação, quanto suas implicações nos livros didáticos de História – se apresenta como uma proposta engajada nas últimas vertentes de desafios para a pesquisa no Ensino de História. É importante ressaltar que muitas pesquisas já foram desenvolvidas utilizando como fontes as legislações e os livros didáticos. No entanto, o cruzamento das duas fontes e a verificação da operacionalização desses discursos junto aos leitores, a partir do referencial epistemológico pautado na AD, ainda não foi discutido.

Correlacionar os discursos que prometeram mudanças no conteúdo e na forma educacional e sua operacionalização nos livros didáticos e nos sujeitos leitores se faz necessário para perceber não o que fomos, mas, sobretudo, o que estamos nos tornando. No momento, muito recente, em que se lembrou os 40 anos da Ditadura Militar no Brasil, quando se comemorou 20 anos da abertura política e, ainda mais recente, 40 anos do maio de 1968, que exercícios de pensamento efetivamente democráticos – sinalizados especialmente na Constituição Federal, em 1988, sucessivamente explícitos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1993 – os livros didáticos têm proposto? Que sentidos os discursos desses documentos têm feito funcionar? Que sujeitos esses documentos têm considerado?

⁵ ORLANDI, Eni P. O discurso da História para a escola. In: _____. **A Linguagem e seu funcionamento.** As formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 2003. pp. 59-79

Depois de tantos investimentos para “afinar os instrumentos” entre União, estados e municípios, é possível falar em consonância ou dissonância? Como está funcionando a intenção consonante da harmônica para efetivamente se ter uma musicalidade mais ou menos tranqüila? Onde estão os espaços para as dissonâncias do jazz? Ou esse pensamento binário – consonante/dissonante – é limitado para analisar o que se tem? Essa pesquisa se iniciou acreditando na urgência de uma reflexão sobre como estamos nos tornando o que somos, a partir dos dispositivos educacionais que aplicamos em nossas escolas; das escolhas de materiais didáticos ao longo desses anos; da prática democrática nesse contexto; da “episteme” que pauta as nossas ações educacionais contemporâneas. Como tem se apresentado os discursos dessa “educação maior” e como, nos interstícios do fazer humano, da oficina humana como uma “educação menor”, a favor da vida e do prazer tem se processado, ou se tem sido processada.

Esse caminho desloca os discursos dos estudantes como representação de uma realidade, e apresenta a realidade em que o sujeito está implicado. Analisar tanto os discursos oficiais quanto o funcionamento dos discursos dos jovens é perceber o espaço de significação que deles se abre para operar certo controle no que é necessário pensar. É neste momento que essa pesquisa propôs ouvir as possibilidades de uma “educação menor” que sugira uma libertação do pensamento da forma disciplinar de apresentar as respostas cidadãs para o mundo democrático. Isso se constitui num problema do presente. A liberdade e a democracia nem sempre estão em consonâncias.

A sinalização para se pensar numa “educação menor” vem do trabalho “Deleuze e a Educação”, de Sílvio Gallo⁶, e foi escrita a partir da obra de Gilles Deleuze. O autor percorre o texto a partir do livro “Kafka: por uma literatura menor”, de Deleuze e Guattari. E para esses, “uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior⁷”. Já, uma “educação menor”, escreve Gallo, “é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como toca do rato, o buraco do cão⁸”. As trincheiras para uma “educação menor” são para esta forma maior de apresentar a realidade, tendo como dispositivo a própria a própria lei, o currículo, os livros didáticos. Percorrer uma

⁶ GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Coleção Pensadores em Educação)

⁷ DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka: por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977. p. 25.

⁸ GALLO, S. Op. Cit. p. 78.

“educação menor” é afirmar uma interação no processo de subjetivação que esteja na ordem da criação, da arte, da militância, da afirmação da vida, da singularização.

Assim como Deleuze-Guattari falam de uma “literatura menor”, em que a forma homem é sempre a forma da maioria, esta proposta parte do princípio que de que todos os discursos oficiais da educação e as expectativas das instituições escolares operam na forma da maioria, do modelo de homem, de sociedade, de educação, de civilização, de política de Estado, dentro dessa imagem do consenso, do entendimento. Uma “educação menor” na interação com esses discursos seria destituí-la da sua função de construção de identidades mais ou menos fixas de cidadãos autônomos e produtivos. Para uma afirmação da vida, e aqui com inspiração em Nietzsche, é necessário ser livre da moral e da lei. Como ter uma postura frente aos problemas da atualidade sem que o analista ou professor se porte como “profeta”, mas sim como militante? Uma “educação menor” na interação com os discursos educacionais seria muito mais uma educação subjetiva de afirmação da vida, deslocando-se da forma da maioria, o que permitiria um pensamento menos aprisionado e na medida em que o pensamento pensa o não-pensar – despreendido da lei e da moral – a vida se afirma. Essa pesquisa esteve aberta a perceber genealogicamente essas vozes, esses outros sentidos não tão esperados.

Ouvir esse presente, analisar os discursos da forma como vêm, olhando também o passado, o contexto como os discursos foram produzidos, nos possibilita pensar o que estamos nos tornando ao marcar a diferença daquilo que não somos mais. Ouvir os adolescentes, seus gestos, suas falas, suas atitudes, filiações e realmente escutar o que eles gritam. Que dissonâncias existem entre os discursos oficiais e suas operacionalizações efetivas? Que consonâncias existem entre esses discursos? Quantos discursos outros aparecem como um decalque no presente, transformados em práticas e confundindo-se com os próprios sujeitos? Quanto tempo um som, entoado em nome da cidadania, nos séculos passados, sobrevive ecoando entre professores, alunos, pais? Quantos desses sons, produzidos nos séculos XVII, XVIII, tomaram forma de desejo popular?

Onde a banda toca...

Os estudantes ouvidos nessa pesquisa moram em Itajaí, cidade do litoral norte de Santa Catarina. Esta cidade oferece algumas possibilidades bastante massificadas – a que

quase todos os estudantes das regiões urbanas do país possuem acesso –, outras recortadas entre as cidades praianas e outras ainda bem específicas de sua história. Acredito que todas essas possibilidades interferem diretamente nas questões tratadas nessa pesquisa, na forma como foi possível pensar os problemas, escolher metodologias, decidir recortes e principalmente ouvir e considerar o local de fala dos estudantes. Desta forma, muito brevemente vou expor um pouco sobre Itajaí, o local onde esse *jazz* foi possível, desse jeito, dessa forma, com essas vozes e instrumentos.

Itajaí possui uma população de 163.218 habitantes em uma área de 289,26 Km², ou seja, não se trata de uma cidade de grande porte⁹. No entanto, seguindo a mesma tendência dos grandes centros, sua população tem crescido rapidamente. Nos últimos 10 anos esse crescimento foi de cerca de 30.000 habitantes. Isso envolve de forma muito abrupta as mudanças estruturais, como número de escolas, postos de saúde, programas de habitação, engenharia de trânsito, comércio e serviços.

De acordo com o IBGE, existe um superávit nas despesas e receitas da cidade que se aproxima de 54.000.000,00. Isso coloca Itajaí no rol das cidades de pequeno porte que possuem uma estrutura urbana bastante desejável. O valor adicionado do PIB (Produto Interno Bruto) indicado pela mesma instituição estatística apresenta os serviços como o maior valor, 3.524.580, seguido da indústria com 715.868, e a agropecuária, valorando em 41.196. Grande parte desses números relacionados aos serviços possui relações diretas ou indiretas com o Porto Municipal e com a Universidade do Vale do Itajaí, Univali, apontada em números de alunos e campi como a maior do estado.

A cidade possui uma história umbilical com o Porto. Mais do que apenas um lugar de passagem, o porto é também um local do burburinho e de sociabilidades. Segundo o historiador José Roberto Severino, “antes mesmo da sua fundação, as terras banhadas pelo mar e rio eram portas de entrada aos migrantes e não demorou muito para que o porto passasse a ser o principal meio de dinamizar o fluxo da economia¹⁰”, e nesse fluxo também vieram os movimentos políticos, atividades culturais, trabalhadores, novos imigrantes, intercâmbios e cada vez mais possibilidades de projeções globais.

⁹ Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 11/11/2008. Embora essa pesquisa tenha considerado os dados oficiais apresentados pelo IBGE, considera-se que esses dados foram disponibilizados em 2007, referentes a pesquisas de 2006. Os dados atuais do município consideram mais 168 mil habitantes em uma área de 304 Km² sendo 25,65% urbana e o restante pertencentes a área rural. Ver Anuário de Itajaí 2005/2006.

¹⁰ Disponível em: <www.itajai.sc.gov.br>. Acesso em: 11/11/2008.

Todavia, a cidade enfrenta problemas com a intensa imigração. O imaginário da vida no litoral e perto do porto é acompanhado de promessas de qualidade de vida e isso seduz muitos aventureiros em busca desse imaginário. Eles vêm de diferentes cidades do estado de Santa Catarina, do Paraná, Mato Grosso do Sul e outros locais do país.

Em meados da década de 1990, Itajaí viveu uma grande ocupação de terras em um lugar bastante isolado. Depois de atritos com o prefeito da época e sucessão de governos, as famílias foram assentadas e receberam o direito de permanecer naquele local que recebeu o nome de Cidade Nova, mas é popularmente conhecido como Promorar. Esse bairro Promorar se tornou imenso e se dividiu em Promorar I e II, além do local pejorativamente conhecido como “Invasão”. As casas da “Invasão” possuem fluxo de moradores, são aquelas famílias novas na cidade. Depois que elas conseguem uma casinha melhor, deixam aquela para outra nova família, que logo a ocupa temporariamente¹¹. Morar na “Invasão” é sinônimo de estigma.

Porém, essa região já era um local onde aconteceram ocupações anteriores. O aluno da Educação de Jovens e Adultos, Daniel Vieira, de 51 anos, escreve um texto onde narra sua experiência de chegada na cidade. Ele diz:

Eu vim de Paranaguá, PR [...] Em 1971 invadi uma casa aqui no Promorar II, na época era só eu e o falecido Alfredo, a mudança foi feita com uma carroça, só que não tinha cavalo, eu trouxe a carroça com a mudança, eu tinha 19 anos, hoje tenho 51, sou muito feliz porque esta cidade a cada dia que passa fica melhor em todos os bairros, transporte de ônibus, moto taxi, construção civil¹².”

Essas pessoas viram a região crescer e se transformar em um bairro. A emergência do Promorar fez com que o bairro vizinho – São Vicente –, na época considerado um dos mais pobres da cidade, se tornasse um pouco mais conceituado. Obviamente, as mudanças da paisagem urbana contribuíram para esse conceito: as ruas aos poucos sendo asfaltadas, as

¹¹ Essas explicações foram concedidas por crianças da escola CAIC, no bairro Promorar, durante conversas informais nas experiências de estágios dos alunos do Curso de História da Univali.

¹² Revista Fragmentos de um bairro foi produzida de forma amadora pelos acadêmicos do curso de História da Univali, Elizete Maria Jacinto, Daniela Angélica Bissoli, Celestino Antonio Gonzalez e Alessandra Menezes da Luz Machado, em 2008, como atividade da disciplina Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica, sob a minha orientação. Essa revista acompanha um documentário a partir de memórias narradas em oficinas de História. Por se tratar de uma produção amadora e de uma atividade pedagógica a partir de um projeto específico, não possui tiragem abrangente nem frequência de publicação.

escolas e postos de saúde construídos. Isso transformou o bairro São Vicente em uma grande região da cidade. A região de São Vicente agrega bairros menores como Rio Bonito, Dona Mariquinha e Bambuzal, entre outros. Mas, no pertencimento dos estudantes, eles se reconhecem moradores do São Vicente. Nas escolas isso é muito aparente: se morar no Bambuzal pode significar um estigma relacionado ao tráfico de drogas; dizer que mora em São Vicente significa se diferenciar de quem mora no Promorar e se homogeneizar entre outras opções menos estigmatizadas. O mesmo acontece quando os estudantes moram em outros locais com nomes mais marcados, como “Toca da Raposa”. Morar na “Toca” nem sempre é assumido, exceto quando existe necessidade de demarcar territórios entre grupos. Alguns grupos de estudantes da escola Pedro Paulo Rebelo, por exemplo, rivalizam contra os estudantes do CAIC, e, nesses embates, demarcar a “Toca” é “botar terror”, é dizer a que grupo pertence. Jovens de outros grupos desligados disso, dizem apenas que moram no Promorar, ou ainda São Vicente, pela proximidade, e assim evitam maiores explicações.

Outra região bastante grande da cidade é Cordeiros. Mais do que um bairro, popularmente, agrega outras localidades como Murta, Salseiros e Costa Cavalcante, entre outras. Possui uma grande área e também é próximo de bairros considerados de classe média. A valorização de morar na região de Cordeiros e Barra do Rio também possui relação com as histórias das enchentes da cidade. A Barra do Rio e suas imediações são áreas das antigas Seis Marias, anteriormente ocupadas pelos índios, são áreas que estão muito acima do nível do Rio Itajaí. É uma faixa de terra que segue até parte do centro da cidade e esteve historicamente livre das cheias.

Nessa região, porém em uma área menos nobre e mais baixa, é importante destacar os bairros Salseiros e Murta. São regiões distantes do centro onde moravam apenas os funcionários da antiga fábrica de cimento. Ali havia uma pequena vila (hoje patrimônio da cidade), a escola, a fábrica e um hotel. A região foi crescendo, mas ainda é possível ver marcas da antiga Murta, a praça em frente ao rio, a arquitetura da escola, os gestos de alguns moradores. O tempo parece ser um pouco diferenciado do restante da cidade.

Isso pode ser observado também na região do bairro Itaipava – até pouco tempo atrás se localizava na zona rural –, Espinheirinhos e São Roque. São bairros recentemente urbanos. A narrativa de um estudante sobre a história do local onde mora pode dizer sobre essa diferença.

Eu tenho 14 anos. Eu moro no São Roque. Moro com a minha família tenho um irmão. Meu bairro antes não se chamava assim. Já foi chamado de Toca da Onça. Depois mudou para o conhecido São Roque. Agora mudou para Domingos Rampeloti.

Eu moro no São Roque desde quando nasci. Minha família já morava há 20 anos.

O São Roque antes era rural. Agora com o IPTU não é mais. Mas ainda tem cheiro de estrume e porcos e ainda existem muitas roças.

É um bairro muito legal de morar. É bem calmo aqui é muito bom para andar de skate pois não passa carro¹³.

Ele pontua as rupturas, quando fala das mudanças no nome do bairro, ele diz o nome atual, “Agora mudou para Domingos Rampeloti”, mas, em seguida, refere-se ao nome antigo: “Eu moro no São Roque desde que nasci.” Evidenciando que as permanências existem e sobrevivem, em outras palavras ele nos disse que apesar do nome ter mudado, ele mora no São Roque. Ele continua o texto na mesma direção dizendo que o bairro era rural e “agora com o IPTU não é mais”, mas, diz ele, “ainda tem cheiro de estrume e porcos e ainda existem muitas roças.” Ele não recorre a um passado muito distante, nem às memórias dos mais velhos, fala a partir dos 14 anos que vive no bairro. Inicia o texto com essa indicação temporal, recorre a ela no meio do texto dizendo que mora ali desde que nasceu, ou seja, ele fala do tempo da sua história de vida. Esses bairros, São Roque, Itaipava, Espinheiros e o conhecido “Espinheirinhos” viram suas transformações muito rápidas e recentes. São bairros antigos, porém com uma história urbana atual.

E, do outro lado da cidade, para o extremo sul, o bairro Fazenda é o maior e mais conhecido, mas também agrega os bairros Fazendinha e Padre Jacó, pouco conhecidos. Deste lado da cidade, também são mapeados alguns pontos popularmente estigmatizados, como o “Beco”, atrás do Cemitério Municipal da Fazenda, que rivaliza historicamente com o popular “Matadouro”, região do morro do bairro Nossa Senhora das Graças. Essas regiões pobres da cidade não são tão recentes, não são construídas no imaginário do lugar “daquele que vem de fora”. O “Matadouro”, nome dado por causa do antigo matadouro de gado da cidade, tornou-se um local com um sentido pejorativo por ser constituído exclusivamente por famílias pobres, inicialmente operários do matadouro e depois muitos

¹³ Texto produzido durante a coleta de dados da pesquisa “Intersecções no Ensino de História”, desenvolvida por mim em 2007-2008, na Rede Municipal de Itajaí.

catadores de papel, mas também pelas histórias que circulavam na cidade sobre o tráfico de drogas, ainda quando a criminalidade era menor. Pela proximidade do centro, da universidade, a localização se tornou valorizada e as políticas de habitação completamente ineficazes para retirar as casas do morro.

Existe uma versão da história do bairro, quase que um “saber popular”, que atribui o crescimento populacional da região à construção do Presídio na encosta do morro. No entanto, nenhuma pesquisa tem conseguido evidenciar fontes que argumentem essa narrativa. Existe ali, como em todos os bairros, um crescimento exagerado, mas as condições sociais, assim como na conhecida “Invasão”, são grotescamente miseráveis. Na região do “Matadouro” se constituiu uma vila conhecida como “Vila da Miséria”. Mais um local emergente e pobre.

Voltando à região sul, antes da fronteira com o Município de Balneário Camboriú existem alguns bairros também com um crescimento emergente, mas que pela proximidade da praia vem sendo contido e monitorado pelas políticas urbanas e ecológicas. Na região da Praia Brava e parte do bairro Ariribá (a outra parte do mesmo bairro já pertence a Balneário Camboriú), mesmo que alguns casebres tenham aparecido no morro, rapidamente as políticas do Plano Diretor da cidade, ou transformaram o morro em área preservada, ou liberaram a devastação para construções de condomínios de alto padrão¹⁴. Dessa forma os antigos moradores, que muito recentemente moravam em uma periferia desvalorizada da cidade, cedem lugar ao crescimento planejado com poucos pontos de ocupação nos morros da Mata Atlântica.

Itajaí possui mais bairros e histórias que poderiam ser registradas aqui, mas estas congregam grande parte da localização das escolas que participaram desta pesquisa. Falar sobre esses lugares pode facilitar o entendimento dos grupos de escolas que foram construídos durante a pesquisa e que serão tratados mais à frente. Como é possível observar, existem muitas Itajaís dentro de Itajaí.

¹⁴ Recentemente, enquanto da escrita desse texto, as atividades previstas no Plano Diretor da cidade, que loteava um morro da Mata Atlântica em frente ao mar, foram embargada pelo Ministério Público. As políticas de crescimento na região são rigorosamente monitoradas pela sociedade civil, o gns e Ministério Público. Todavia, as casas pobres que sobem pelo morro, não foram incluídas ainda em projetos de habitação popular.

As fontes e seus recortes

Para perseguir os problemas sugeridos nesta pesquisa, recortei algumas fontes oficiais que considere importantes. Além dos livros didáticos de História, aponto outras como: a Constituição Federativa de 1988, que reflete, em grande medida, os anseios para tornar de direito as reivindicações da abertura política; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96; os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (Caderno Introdução e Caderno de História); a Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, e o Parecer CEB 04/98, aprovado em 29/01/98, que analisa as Diretrizes citadas anteriormente. Essas fontes trazem expectativas, projeções de um estado democrático que foi desejado e, principalmente, garantias de direitos daquilo que se confunde com dever: liberdade, autonomia e participação de todos.

Especialmente a Constituição Federal – documento maior de um Estado democrático – foi analisada enquanto discurso construído a partir de diferentes outros discursos, que naquele momento histórico eram apresentados em tensões. E essas várias vozes dissonantes aparecem materializadas no próprio texto constitucional. Um discurso que inclui todos numa igualdade, afirma implicar uma idéia revolucionária de Estado e corpus social, que propõe diminuir a distância entre o povo e seus representantes, e, ao mesmo tempo, deixa possibilidades de desigualdades e reforça as tendências do Estado liberal, ao mesmo tempo, também, que afasta seus representantes.

A proposta de cidadania, desdobrada na LDB e posteriormente em outros documentos oficiais, passa a ser construída na infância. Desde a tenra idade, é materializada em todos os textos oficiais da União que regulam a educação em todo o território nacional. A Constituição Federal Brasileira de 1988 institui como princípio fundamental o espaço brasileiro constituído em “Estado democrático de direito”¹⁵, respondendo, em grande medida, às expectativas dos movimentos de abertura política. O mesmo artigo apresenta os fundamentos desse Estado, dos quais destaco a **cidadania**. A Constituição, investida da função de organizar o espaço democrático, apresenta o discurso democrático e vai delinear todos os outros discursos posteriores: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a

¹⁵ BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. art. 1º.

inviolabilidade do **direito à vida**, à **liberdade**, à **igualdade**, à segurança e à propriedade [...]”¹⁶. Conforme o artigo 22 do mesmo diploma jurídico, compete à União a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Constituição, como uma partitura, regula o compasso.

A LDB foi promulgada, em 1996, como uma “âncora generalizada”, passível de várias possibilidades de formulação de políticas. E a partir dela o Ministério da Educação (MEC) segue elaborando suas ações educacionais durante toda a gestão do governo Fernando Henrique Cardoso. Depois da mudança de governo, a mesma âncora continuou sendo utilizada. Considerando os compromissos da natureza do Estado democrático, observa-se na LDB a representação do sentido delineado pela Constituição Federal – quase uma utopia Comeniana: “A educação para todos”. É possível afirmar que a LDB representa um avanço naquilo que podemos chamar de “política de Estado para a educação”. Apesar de todas as críticas possíveis à forma como foi debatida, aprovada, enfim, ela não se transformou apenas em uma “política de governo”, mas efetivamente tem se concretizado na forma de metas do estado brasileiro, indiferente às mudanças políticas no governo.

Não é necessária uma verticalidade na análise para identificar nos princípios e fins da educação nacional, explícitos na LDB, uma consonância com os fundamentos do Estado, registrado na Constituição, e o compromisso com a construção e o fortalecimento do modelo de governo democrático liberal. O artigo 2 define: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos **princípios de liberdade** e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o **exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho”. (grifo da autora) No artigo 3, lê-se os princípios sob os quais o ensino será ministrado. Destacam-se os conceitos: igualdade, liberdade, pluralidade, tolerância, gestão democrática.

Textos semelhantes são apresentados nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental, ao orientarem as escolas sobre o dever de estabelecer como norma “princípio da ética, da **autonomia**, responsabilidade, **respeito ao bem comum**; princípios dos **direitos e deveres da cidadania**, do exercício da criatividade e do respeito à ordem democrática;

¹⁶ Ibid. art 5º. Grifo da autora.

princípios estéticos da sensibilidade, **críticidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais**".¹⁷ E em seguida, o próximo artigo diz: "Em todas as Escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma **base nacional comum**, de maneira a legitimar a qualidade da ação pedagógica na **diversidade nacional**".¹⁸

Para essa análise, foram privilegiados os textos do Caderno Introdutório dos PCNs, especialmente a leitura que ele apresenta sobre a Lei 9.394/96, e, em outros recortes, do Caderno de História dos PCNs, entendendo que esses discursos possuem naturezas diferentes, mas estão interligados e se complementam. Por outro lado, esses fragmentos de textos estão também ligados a todos os outros documentos citados que, apesar de não fazerem parte diretamente dessa análise, não podem ser desconsiderados do processo de produção e investimentos que fazem funcionar o discurso dos PCNs. Dessa forma, são, indiretamente, também objetos dessa análise.

Todas essas fontes são oficiais e foram analisadas como discursos capazes de construir sujeitos democráticos, subjetividades cidadãs, ou melhor, uma espécie de arquivo construído pelas ciências – jurídica, educacional, sociológica, psicológica – e, ao mesmo tempo, pelo Estado, não sendo mais possível separar as duas coisas, que amalgamadas constróem uma tecnologia de governo. Qual seja, uma *governamentalidade* desejável, o autogoverno. Metaforicamente, uma partitura de jazz que deve ser lida e executada com todas as suas possibilidades de improvisos.

Outra fonte, embora produzida no mercado editorial, mas regulada pelo Estado e, portanto, também oficial, é o livro didático de História. É necessário destacar que o livro didático foi considerado não como produto, mas enquanto parte do processo de construção de pensamentos e ações democráticas que pressupõem, antes de tudo, uma revisão do próprio local da História no currículo escolar. Se no período da Ditadura Militar o estudo da História, Sociologia e Filosofia se confundiam com disciplinas criadas pelo regime, como Organização Sócio-Política Brasileira (OSPB), Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica e possuía claramente o objetivo de construção e manutenção de sentimentos cívicos, morais, ações ordeiras e ligadas ao progresso da nação, era na destruição dessas "maquiagens" da disciplina História que se concentravam, em certa medida, algumas forças

¹⁷ Resolução CEB n. 2, de 07 de abril de 1998. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em 08/2004.

¹⁸ Ibid. Grifo da autora.

das reformas curriculares envolvidas nos ânimos da abertura democrática, concretizadas na Lei 8.663/93. Foi, desde então, implicitamente depositada nas disciplinas História, Sociologia e Filosofia uma expectativa de transformação social via educação. Ao extinguir as disciplinas de caráter cívico e moral, se desnudava o desejo de disciplinas voltadas para o exercício de participação social e para as discussões críticas sobre o que estamos nos tornando ao longo da história. Esse processo, somado às alterações nas formas e conteúdos de outras áreas do conhecimento, traria conscientização, autonomia e liberdade – características do cidadão democrático. Aqui se têm marcadas, claramente, mudanças na partitura musical. Era necessário produzir novos sons, incluir novos instrumentos, formar novas composições!

O novo Estado democrático brasileiro contava com a escola como dispositivo para fazer funcionar sua *governamentalidade*. Pensar os discursos dos livros didáticos de História, nesse processo de transformação de forma de governo, é cadente, uma vez que a impressão e distribuição do material são veículos estatais que atingem diretamente o aluno, entram no interior das casas dos indivíduos, atuam no privado, onde poucas tecnologias de governo conseguem entrar. O mercado editorial engendra uma tecnologia do Estado que faz os discursos oficiais atingirem o interior do espaço privado dos seus indivíduos. Esse trabalho aponta os livros didáticos como co-responsáveis, além dos demais discursos oficiais, do professor, todo o currículo escolar, por se criar certa subjetividade democrática. Obviamente foi considerado, também, que essa subjetividade democrática vem sendo construída em meio a um emaranhado de consumos além daquilo que a escola oferece (como a igreja, a família, o shopping, a rua, a praça, a TV, a revista, o gibi)

Outra fonte privilegiada foram as vozes dos leitores desses livros didáticos. O que dizem os estudantes, leitores, por três anos consecutivos, das coleções analisadas? Como operacionalizam aquilo que vem sendo dito nas vozes oficiais do Estado, e que, de alguma forma, vem sendo consumido em sala de aula? Como está sendo construída a subjetividade cidadã? Que tipo de *governamentalidade* se tem feito?

Recorte da pesquisa: quais coleções analisar?

O Guia de Livros Didáticos de História, de 2005, 5ª a 8ª série, oferece 22 coleções que foram aprovadas a partir de critérios rigorosamente construídos e apresentados em suas páginas finais. Isso representa um universo de 88 obras, considerando que cada coleção possui um livro para cada série. Esta pesquisa investigou os livros que foram escolhidos pelos professores das escolas da Rede Municipal de Educação do município de Itajaí, Santa Catarina.

Itajaí possui um total de 39 escolas e, destas, 29 oferecem os anos finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)¹⁹. Este passou a ser o recorte total da pesquisa. Vale registrar que 27 dessas escolas estão na zona urbana e apenas duas na zona rural. O mapeamento das escolhas do livro didático pelos professores foi feito por meio de consultas às escolas, e verificou-se que:

- oito escolas utilizam a coleção Nova História Crítica, do autor Mario Furley Schmidt e editora Nova Geração;
- oito escolas utilizam a coleção História e Vida Integrada, dos autores Nelson Piletti e Claudino Piletti e editora Ática;
- duas escolas utilizam a coleção História Temática, dos autores Roberto Catelli Júnior, Conceição Aparecida Cabrini e Andrés Rodrigues Dias Montellato e editora Scipione;
- uma escola utiliza a coleção Para Compreender a História, do autor Renato Mocellin e editora do Brasil;
- uma escola utiliza a coleção Tempo e Espaço, do autor Flávio Costa Berutti e editora Formato;
- uma escola utiliza a coleção História Passado e Presente, do autor Martins e editora FTD;
- oito escolas utilizam várias coleções e informaram que não há possibilidades de mapear quais as obras e outras fontes seus professores utilizaram nos últimos três anos.

O gráfico abaixo oferece maior possibilidade de visualização dessas quantidades:

¹⁹ A manutenção da nomenclatura das séries se justifica pela data, tanto da pesquisa, 2005, quanto das escolhas dos livros em questão, 2004.

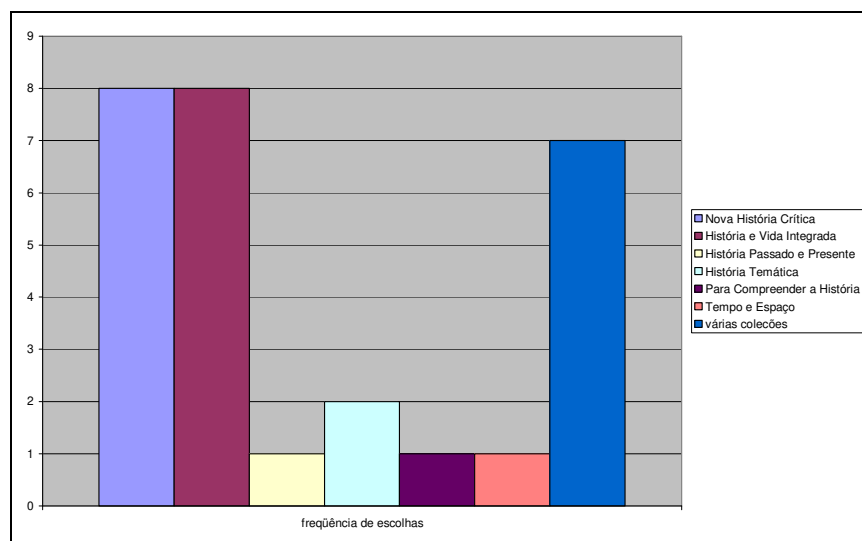


Gráfico 01: Amostra das escolhas dos Livros Didáticos de História pelas escolas da Rede Municipal de Itajaí – Guia do Livro Didático 2005
Fonte: Pesquisa nas escolas da Rede Municipal de Itajaí, 2007.

A partir deste mapeamento foram recortadas as duas coleções mais escolhidas pela Rede Municipal de Itajaí: Nova História Crítica, do autor Mario Shimidt, da editora Nova Geração²⁰, e História & Vida Integrada, dos autores Nelson Piletti e Claudino Piletti, da editora Ática²¹. As análises dos discursos das duas coleções foram feitas separadamente e não há, nesse momento, comparações entre as duas obras. Importa-nos perceber o que existe nos textos desses livros relacionados à construção de subjetividades cidadãs.

Para além dessas fontes oficiais, ainda era preciso ouvir as vozes dos adolescentes implicados nessas subjetividades em construção. Os livros didáticos ofereciam as intenções de leituras. Mas cada livro, quando aberto, está aberto também à polissemia. O conhecimento histórico produzido nos livros, oferecido nas leituras, não evita que outras vozes não previstas apareçam. Bem pelo contrário, o gesto da leitura favorece que um mar de possibilidades escape dos domínios da intervenção do poder estatal. Por prazer ou desprazer pela leitura, a escola pode produzir as duas manifestações.

²⁰ SCHIMEDT, Mario Furley. **Nova História Crítica**. São Paulo: Nova Geração, 2002.

²¹ PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História & Vida Integrada**. São Paulo: Ática, 2002.

Recorte da pesquisa: quais leitores ouvir?

O recorte das coleções foi determinante também para definir os leitores que seriam ouvidos na pesquisa. No entanto, esse público deveria também ser recortado em uma amostra administrável, tendo como referências as limitações da pesquisa. O primeiro critério de recorte foi privilegiar **os leitores que estudaram os três anos de uso de uma coleção**, previstos no Guia do Livro Didático, 2005. Ou seja, em 2008, essas coleções foram trocadas por outras oferecidas no guia mais atualizado. Os livros analisados foram utilizados nos últimos três anos e saíram de sala de aula a partir de 2008. Os alunos que iniciaram os estudos nessas coleções analisadas eram, exatamente, **os formandos da oitava série** de 2007.

O bloco das **oito escolas** que utilizam a **Coleção Nova História Crítica** somam **555 alunos** de oitavas séries, enquanto o bloco de escolas que utiliza a **Coleção História & Vida Integrada** soma **mais oito escolas e 433 alunos** da mesma série. Os gráficos abaixo representam este universo:

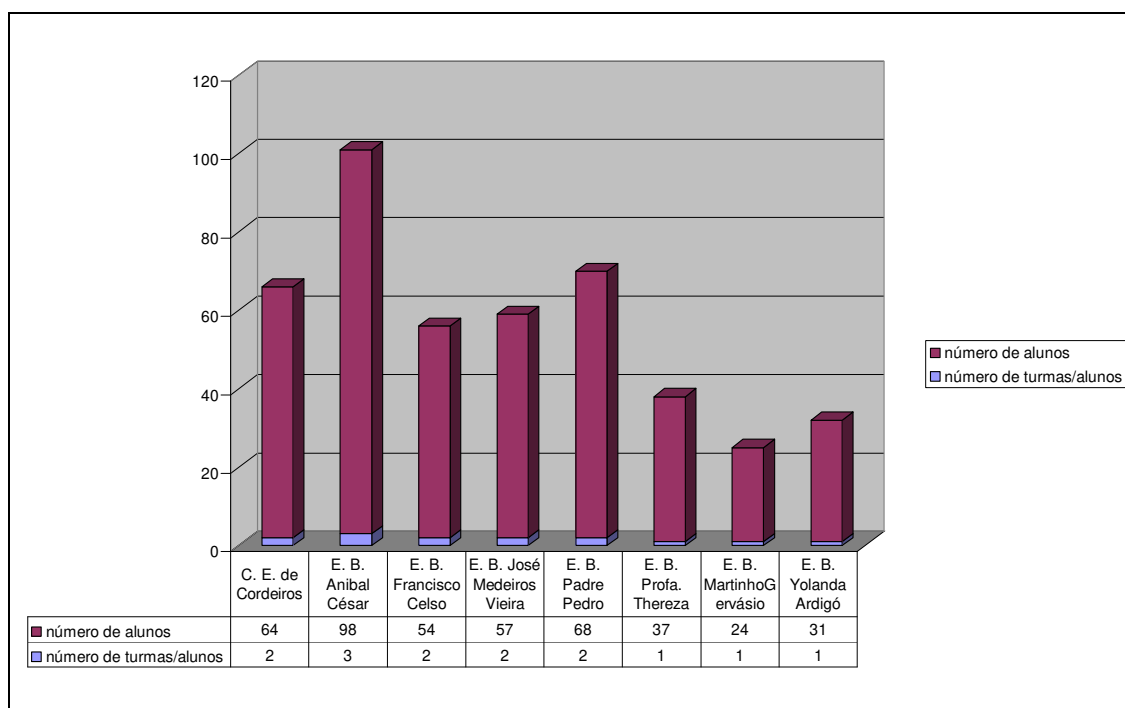


Gráfico 02: Número de leitores da 8ª série, da Coleção História e Vida Integrada, por escola

Fonte: Dados concedidos pela Secretaria de Educação de Itajaí, 2007.

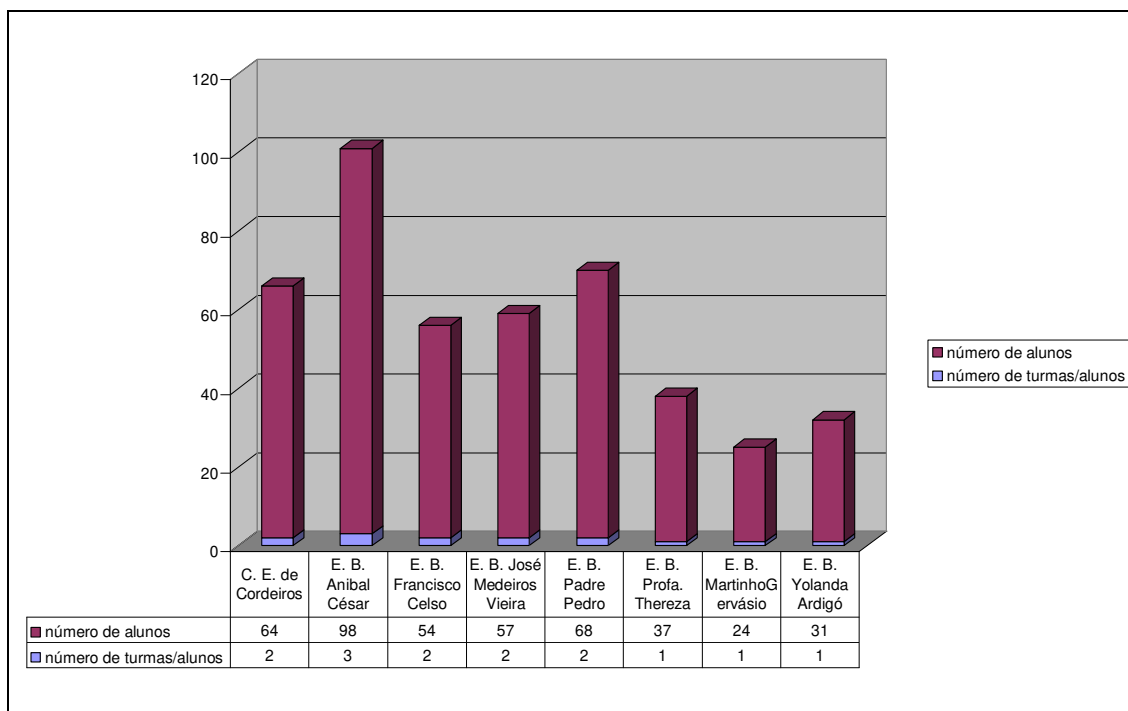


Gráfico 03: Número de leitores da 8ª série, da Coleção Nova História Crítica, por escola

Fonte: Dados concedidos pela Secretaria de Educação de Itajaí, 2007.

No total, somam 988 alunos. A sugestão metodológica escolhida para esse recorte foi de questionários aplicados a 50% do valor total. Isso equivale a 498 alunos participantes da pesquisa.

Mas como selecionar essa amostragem a partir das turmas organizadas nas escolas? Esses alunos estão organizados em turmas, que variam de 24 a 35 alunos. Ou seja, seria um transtorno aplicar o questionário em apenas parte de uma turma por escola. Foi aplicado o instrumento de pesquisa em uma turma de 8ª série por escola. A pesquisa contou com o total de 16 turmas (uma exceção na zona rural da cidade) de 32 alunos em média, que somam aproximadamente 500 alunos. Desta forma, o critério de seleção levou em conta:

- 1) as turmas diurnas;
- 2) sete das 16 escolas que possuem apenas uma turma de 8ª série, ou seja, 43% do total de alunos da pesquisa;
- 3) um sorteio aleatório que selecionou o restante das turmas, 57%.

No entanto, durante a aplicação da pesquisa ocorreram ausências, feriados prolongados sem recessos, mas com baixa presença dos alunos, possíveis evasões ainda não contadas pela Secretaria de Educação, saídas para os treinos de competições esportivas,

enfim, diversas situações que impossibilitaram que a pesquisa atingisse efetivamente os 498 alunos previstos. Um **total de 390 alunos** participou da pesquisa, o mesmo que **39, 47%** dos alunos das 8ª séries. A amostragem então recortou o seguinte universo para a pesquisa, conforme mostra o gráfico:

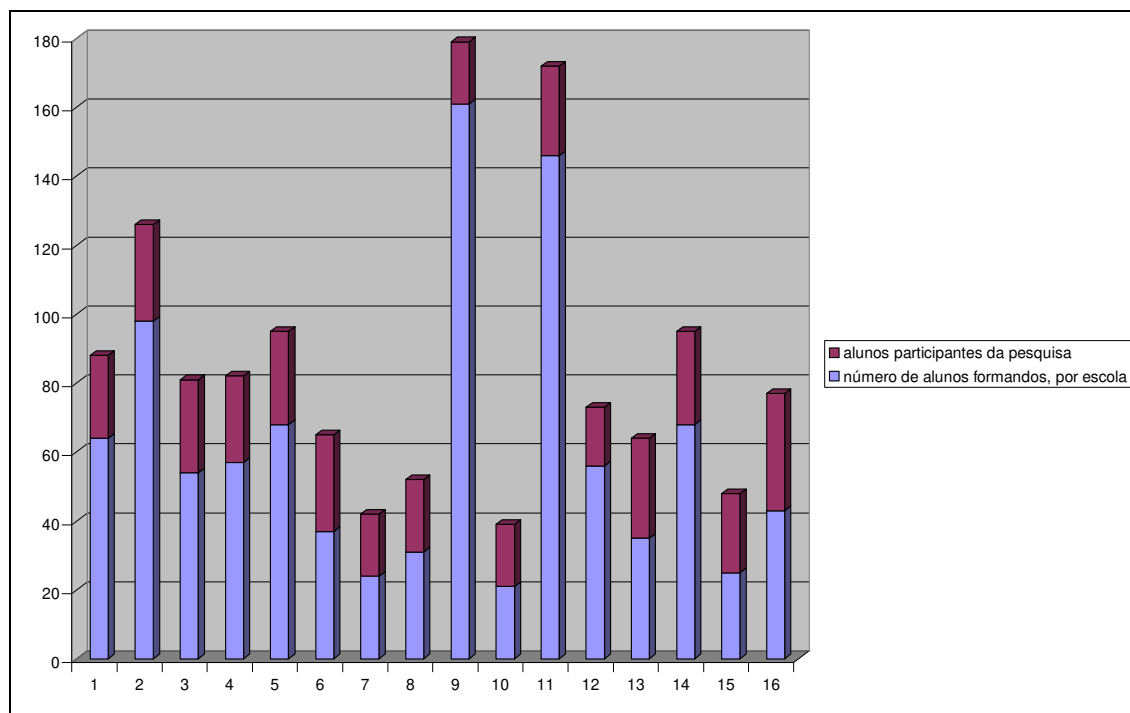


Gráfico 04: Universo e recorte da pesquisa

Fonte: Pesquisa nas escolas da Rede Municipal de Itajaí, 2007.

Estes foram os critérios para os recortes de aplicação da pesquisa. No entanto, durante a aplicação e os estudos dos dados verificou-se que havia mais riqueza nos dados quando organizados de acordo com o perfil das escolas, e não organizados em dois blocos conforme o uso do Livro Didático. Essa decisão será mais bem explicada mais à frente, mas aqui convém registrar que a organização das escolas em dois blocos pelo uso do Livro Didático foi apenas inicial, mas desdobrou-se em outras decisões no decorrer da pesquisa.

Como as falas foram provocadas e organizadas?

Para ouvir as várias vozes desses adolescentes foram construídos dois instrumentos de pesquisa. O objeto principal desses instrumentos é o sentido de cidadania que os jovens da 8ª série da Rede Municipal de Itajaí operacionalizam nas suas decisões de vida. Portanto, foi importante saber como esses adolescentes percebem a vida coletiva à sua volta; como participam política e socialmente; o que pensam sobre as decisões políticas na sua cidade; como se percebem e como se colocam como indivíduos do Estado brasileiro, como sujeitos institucionalizados; enfim, como as subjetividades cidadãs têm sido operadas nesses novos cidadãos.

O primeiro instrumento foi impresso (Apêndice A) e sua estrutura considerou a historicidade da cidadania. Se no século XVIII a cidadania foi relacionada à conquista dos direitos civis, aqueles fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade e à igualdade perante a lei, no século XIX ela esteve relacionada aos direitos políticos, à garantia de instituições partidárias e parlamento livre e representativo – direito possível a partir da garantia do direito civil. E, no XX, aos direitos sociais, especialmente os relacionados à participação na riqueza coletiva, ou seja, além do trabalho e salário justo, bem como assistência social e aposentadoria, é necessário garantir condições de acesso a esse trabalho, à educação e à saúde. Ao garantir o direito civil é possível conquistar uma organização política e, através dela, reduzir as desigualdades sociais, promover o bem-estar para todos.

Mesmo que, na História do Brasil, a conquista da cidadania não tenha acontecido necessariamente nessa ordem, a propósito principalmente da escravidão e do modelo econômico dos grandes latifúndios, chegamos ao século XXI idealizando a cidadania plena. Considera-se cidadania plena aquela em que interagem os três momentos jurídicos da história da cidadania – o civil, o político e o social. Talvez utópica, ou intangível, mas uma meta, um ideal da educação no Brasil.

Dessa forma, esse primeiro instrumento de pesquisa foi pensado a partir desses três momentos da história da cidadania – sua conquista enquanto direito civil, político e social. Porém, considerando o exercício da cidadania plena, esses direitos são apresentados com propósitos de organizar o questionário, mas se misturam. Isso é intencional e não poderia ser diferente, exatamente porque os resultados do questionário aplicado (Apêndice A) foram lidos entrecruzados para se ter um platô um pouco mais próximo dos sentidos de

cidadania que foram construídos por esses jovens estudantes. Procurou-se através dessa escolha fugir de modelos com perguntas e respostas mais explícitas sobre o tema. O recurso teórico genealógico, que respaldou esse trabalho, possibilitou privilegiar instrumentos que fizessem as subjetividades aparecerem da forma como se mostram naquele ambiente onde são construídas. Interessou à pesquisa a operacionalização dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais da disciplina História. Aquilo que não diz respeito diretamente à narrativa histórica em si, mas nos efeitos que ela produziu.

Os sentidos de cidadania, relacionados ao direito civil, serviram como base a todas as questões. Apesar de algumas delas serem diretamente focadas na liberdade, igualdade, por exemplo, todas estão ligadas àquilo que o direito civil garante – ser um indivíduo de um Estado. Esse questionário procura investigar qual a relação dos jovens – indivíduos – com o Estado. Como interagem e como representam o direito à liberdade, a condição de igualdade, as relações entre o público e o privado. Investiga, também, a clareza que eles possuem sobre o sentido de “posse coletiva” que deve existir em relação aos lugares e instituições públicas. Como entendem a administração daquilo que pertence a todos e se acreditam e confiam naquilo que é público.

Quanto ao direito político, nove questões se dirigem diretamente a esta temática. No entanto, entende-se que o direito social utiliza-se dela para existir. Essas questões investigam em que medida existe exercício político de cidadania por parte desses adolescentes. Se percebem e fazem usos dos espaços abertos para a participação social. Em que medida são filiados a um sentimento de pertencimento de grupo, e que grupos são esses? Onde estão os espaços de socialização e atuação desses jovens?

E, finalmente, 19 perguntas são relacionadas aos direitos sociais. Apesar de muitos dos jovens, formandos da Rede Municipal de Itajaí, não possuírem idade para o mundo do trabalho, essas questões procuram mapear se eles já fazem parte e se conhecem algumas linguagens e direitos desse mundo. Como se relacionam com a educação e a saúde pública, e como as representam? Como estabelecem conexões entre o emprego e a escolarização? Foi importante saber como percebem as conquistas dos direitos sociais.

O segundo instrumento levou em consideração algumas experiências de trabalhos anteriores²² com adolescentes, quando se verificou que os jovens aprendem muito facilmente as respostas esperadas pela escola. Falar aquilo que espera que o grupo de professores e especialistas queira ouvir – o “politicamente correto” –, ou saber o que deve ser falado e estereotipar o oposto para ser a figura rebelde faz parte do cotidiano escolar. Mas não são resultados esperados nos objetivos do Ensino de História: usar dos conhecimentos para fazer escolhas e estabelecer critérios para orientar as ações para a vida.

Metodologicamente, o tradicional instrumento de pesquisa, em papel, dá visibilidade para um dizer recortado dentro desse universo. Um questionário montado a partir dos objetivos do ensino de História. Mas escolheu-se trabalhar oralmente a partir da exibição do filme “*Quanto vale ou é por quilo?*”²³. Foi um caminho que fez possível o aparecimento de falhas nos discursos “politicamente corretos”. Por apresentar um conteúdo polêmico com ironia fina, o longa-metragem de Sérgio Bianchi possui a habilidade de inverter valores, provocar reflexões invertidas daquelas “politicamente corretas”.

É possível apontar o filme como uma *mônada* dos resultados que a disciplina História espera, ao aparecer em um currículo escolar para a educação básica, em um Estado democrático. Quando uso o conceito *mônada* estou considerando a proposta operacionalizada por Walter Benjamin. Especialmente na obra “Sobre o conceito de História”²⁴, Benjamin se utiliza do conceito *mônada* para explicar a ação do materialismo histórico. No entanto, estão em toda a sua obra, na estrutura de seus textos, no seu estilo de escrever, várias *mônadas* que condensam marcas daquilo que o autor escreve – modernidade, infância, história. Ou seja, Benjamin operacionalizou em seus textos a possível leitura que fez de Gottfried Wilhelm Leibniz quando ele diz que as *mônadas* “são os verdadeiros Átomos da Natureza e numa palavra os Elementos das coisas”²⁵. Benjamin traz em seus textos os elementos das coisas pelas quais fala.

²² Refiro-me as experiências como professoras das disciplinas de Estágio do curso de História da Univali, em que são observados alunos, com a mesma faixa etária.

²³ QUANTO vale ou é por quilo? Direção: Sérgio Bianchi. Produção: Patrick Leblanc. Brasil: 2005. 1 DVD (104 min), colorido.

²⁴ BENJAMIM, Walter. Sobre o Conceito de História. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura**. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas; v.1) p. 231

²⁵ LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. **La monadologie**. Paris: Librairie Général Française, 1991. p. 123.

Desta feita, uma *mônada* não seria uma parte descolada de um todo, nem a fragmentação de um objeto, nem mesmo um pedaço menor que exemplificaria um todo, mas um outro objeto que possui o âmago de um todo. Uma vez abolidas as dicotomias, o autor elabora seu pensamento a partir da idéia de uma *mônada* e abrange a ordem das sensibilidades, daquilo que não é uma coisa ou outra, mas uma coisa que possui os elementos ou o âmago de outra coisa.

Ao considerar o filme como uma *mônada* dos movimentos que devem provocar o ensino de História escolar, estou assumindo também que o ensino de História, ou o currículo escolar é, por sua vez, uma *mônada* da cultura onde ele se insere. A cultura entendida como um conjunto semiótico, um conjunto de signos que vão sendo significados e ressignificados em uma fluidez. O Estado brasileiro, ao se assumir democrático, precisou se preocupar com a feitura de identidades democráticas que possuíssem traços, marcas, sensibilidades cidadãs. A escola, instituição historicamente “amante” dos Estados, outra vez coloca seus currículos à disposição para a construção de subjetividades úteis. Desta vez, cidadãos críticos, participativos, tolerantes e conscientes.

O ensino de História, a partir da construção das narrativas históricas, possui um movimento que visa o alcance de uma consciência histórica, ou seja, a clareza de um passado que faz do presente uma parte do processo histórico. O filme faz um movimento consonante ao discurso do PCN de História e que se espera que um professor de História seja agenciador: escolhe uma realidade presente, apresenta problemas equivalentes aos conteúdos conceituais da disciplina, vai para um passado e explora os conteúdos factuais, as narrativas. Para explorá-las, utiliza os conteúdos procedimentais, seleciona, organiza, pergunta à fonte, relaciona e volta para o presente incitando atitudes. Na maioria das vezes, atitudes de reflexão e indignação. Esses movimentos de corte e ao mesmo tempo de ligações são semelhante à postura que se espera de um professor de História.

Uma das personagens principais do filme – Armínia, mulher negra, jovem – é acometida por relampejos de memórias que não são individuais. São memórias coletivas que retratam o período da escravidão no Brasil. Esses relampejos são utilizados como passagens entre cenas do presente e do passado. É como se Armínia fosse a metáfora da própria consciência histórica. Ela, ao vivenciar problemas brasileiros – discriminação,

miséria, ausência do Estado, corrupção – aciona memórias coletivas que possibilitam ler o presente como longa duração do passado. Repetição e diferenças, processos de construção de uma cidadania marcada por conquistas de direitos enviesados.

O filme aborda temas como as organizações publicitárias, as relações públicas, os balanços financeiros, as práticas inescrupulosas de instituições ligadas à erradicação da pobreza. As relações entre publicidade e falcaturas na política são apresentadas no filme, desnudando uma realidade que atribui à cidadania um sentido neo-liberal. O Estado se ausenta quando oferece recursos às organizações civis e à iniciativa privada.

As posturas cotidianas que aparecem como a “lei do mais esperto”, sobressaindo e decidindo as distribuições de riquezas, reafirmando preconceitos, revelam que os critérios de escolha e decisão para a vida não estão pautados naquilo que a consciência histórica pode oferecer. Talvez a insistência dos PCNs de História em apresentar um currículo que caminhe em sentido contrário a atitudes já cristalizadas.

O filme “Quanto vale ou é por quilo?” ofereceu todas as estratégias que o currículo de História pode oferecer para uma educação cidadã. Utópica por se tratar de uma proposta de cidadania plena em um solo tão árido e niilista, porque ofereceu à pesquisa uma avaliação concreta de que os objetivos da disciplina estão longe de serem alcançados.

O filme foi exibido depois da resposta ao instrumento de pesquisa em papel. E, imediatamente após a exibição, houve pequenos debates sobre os assuntos que mais interessaram no filme. Esses debates eram provocados, com o cuidado de deixar que as opiniões emergissem. Sem nenhuma mediação ou objetivo de construção conceitual, a intenção era que as falas surgissem cruas, nuas e descompromissadas com as respostas verdadeiras. O filme por si só é provocador, e a voz da pesquisadora foi reduzida ao máximo.

Para o registro desses momentos, foi contratado um profissional de áudio. A intenção era a filmagem dessas falas para fins de estudos posteriores e liberação da pesquisadora para a provocação de falas no instante do efeito do filme. No entanto, os desencontros com esse profissional inviabilizaram essa metodologia e, das 16 escolas, apenas cinco tiveram esses momentos registrados em vídeo. As restantes tiveram seus registros feitos em diário de campo, imediatamente após o trabalho. Ou seja, as falas não estão “congeladas” para

serem analisadas depois, foram registrados os sentidos que delas foram interpretados pela pesquisadora. Frente a essa limitação, tanto os registros feitos imediatamente após a experiência, quanto os registros feitos após assistir as gravações daquelas cinco turmas foram digitalizados (Anexos D, E e F).

Esse encontro com os alunos para um filme e depois um debate possibilitou um tempo maior na escola e a percepção de parte de seu funcionamento. Essa percepção foi fundamental para a interpretação dos dados coletados. Mesmo que os dados coletados através do instrumento impresso tenham muito da pesquisa qualitativa, sua coleta, organização e análise, e, principalmente as falas após o filme a caracterizaram em uma pesquisa mista. Foi a experiência na própria pesquisa qualitativa a inferência da lente pessoal da pesquisadora. Como orienta John W. Creswell ao falar sobre a pesquisa qualitativa “[...] o pesquisador filtra os dados através de uma lente pessoal situada em um momento sociopolítico e histórico específicos. Não é possível evitar as interpretações pessoais, na análise de dados qualitativos”.²⁶

A partir das sensações vividas nas escolas, das falas ouvidas, das informações sobre as condições históricas e sociais dos bairros, as escolas foram agrupadas em três perfis diferenciados. Dessa forma os dados coletados foram tabulados e organizados a partir desses três grupos de escolas. São eles:

Grupo 1 – constituído de seis escolas cuja principal característica é seu tamanho. São escolas grandes que acolhem crianças, adolescentes e jovens de diferentes bairros que adquiriram popularmente um reconhecimento de região, são periféricos com todos os problemas de uma periferia urbana. Durante a aplicação dos instrumentos de pesquisa foi observado um cotidiano bastante conturbado nessas escolas. Os prédios, com exceção de um que ainda era novo, estavam bastante riscados e visivelmente depredados; os estudantes muito agitados, as salas de aula por vezes sem nenhum controle. Os professores tinham dificuldades para serem ouvidos, em todas as turmas havia grupos “botando terror” e uma maioria amedrontada ou em movimentos de enfileiramentos. Em dessas escolas os professores apontaram esses grupos como adolescentes matriculados a partir de ação judicial. Para eles, a escola representa algo imposto. Das seis escolas desse grupo, em três

²⁶ CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**. Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: ArtMed, 2007. pp. 186-187.

foi impossível terminar o trabalho de assistir ao filme e debatê-lo. E o motivo único foi apenas a impossibilidade de ouvir e ser ouvida. Nas outras três escolas o trabalho foi realizado até o final, mas havia um professor, coordenador, supervisor, enfim, personagens disciplinares, por vezes autoritários, lembrando a turma a todo o momento sobre as regras mínimas de uma sala de aula. Na ausência, mesmo que por poucos minutos, desse personagem era impossível ouvir ao filme ou qualquer um que estivesse falando. Presenciei atividades nessas escolas acontecerem em meio a um caos. O clima é sempre tenso: por vezes os professores gritam ou perdem o controle de uma conversa minimamente sociável. A partir dessas percepções essas escolas foram agrupadas e os dados coletados nesses espaços se mostraram muito semelhantes.

Grupo 2 – constituído por cinco escolas aparentemente diferentes, por suas localizações, mas com muitas semelhanças nas atitudes durante a aplicação do instrumento. Duas delas estão em bairros que possuem um recorte da conhecida “classe média” – São João e Cordeiros – e as outras três em bairros mais afastados e recentemente urbanos – Espinheiros e Rio do Meio. No bairro Espinheiros contam-se duas escolas com histórias bem distintas. Uma delas fica na parte mais antiga do bairro, conhecido como Espinheirinhos e, por consequência, recebe alunos quase todos nascidos na região. A outra é uma escola em um local mais novo do bairro, próximo a um loteamento e outras regiões de ocupação. Esta segunda escola recebe alunos recém-chegados, muitas vezes de famílias migrantes.

No entanto, as cinco escolas apresentaram um cotidiano que demanda muito trabalho e dinamismo. São adolescentes e jovens ativos, questionadores, por vezes agitados. Porém, quando solicitados ao trabalho mostraram empenho e capacidade opinativa e argumentativa. Todavia, durante o filme ou o debate, as questões que exigiam um pouco mais de concentração eram logo esquecidas por alguns. Havia uma aparente “desconcentração” ao mesmo tempo em que, ao mudar a imagem ou a pergunta, mesmo que a questão fosse a mesma, e atenção voltava.

Dessas cinco turmas, em apenas uma se tornou impossível terminar o trabalho, exatamente pela característica opinativa da turma. Após a aplicação do instrumento impresso, iniciamos o filme e tudo corria tranquilamente. Já estávamos quase no final do filme quando houve uma troca de professores. Desde então, a turma se rebelou, como se

não estivessem mais interessados. Assim que a professora saiu da sala, um aluno acendeu a luz e disse: “se essa professora permanecer na sala, nós não vamos terminar o trabalho”. Tentei argumentar que eu era uma visita na escola, a professora estava me cedendo o espaço e eu não podia exigir dela que saísse. A turma foi categórica: “você não sabe o que ela fez com a gente o ano todo. Agora nós estamos passados e perto dela nós não vamos fazer nada”. Assim que a professora voltou a turma transformou a sala em um caos e descobri o outro lado da professora. Ela gritava, esbravejava, desclassificava os alunos, diminuía e humilhava a maioria. Ela saiu para pedir ajuda à supervisora, foi um momento tenso! Terminamos o filme, iniciamos o debate, mas não havia seriedade nas respostas. Os estudantes tornaram-se cínicos e as respostas tinham claramente a intenção de atingir a professora. Eram respostas a tudo que havia acontecido.

Apesar desse acontecido, essa escola foi agrupada com as demais. Fiquei com uma sensação de que eu estava em terreno fértil e depois, ao tabular as respostas dos alunos, a confirmação veio: eram muito semelhantes às respostas das demais escolas.

Grupo 3 – constituído por cinco escolas com três principais características – a tranquilidade, o tamanho pequeno e a fala dos alunos como diferentes do restante das escolas da cidade. Eles – algumas escolas mais outras bem menos –, se colocaram como “os outros”, um pouco mais distantes do centro, do burburinho urbano. Por vezes a sensação era de estar em outro tempo, quando as crianças eram proibidas de falar em sala de aula. Em três destas escolas se ouvia o barulho do lápis no papel. E os professores conversavam baixo, também tranquilos. A idéia de assistir ao filme foi recebida com muito entusiasmo e todo o debate foi empolgado. Tanto eles foram receptivos com as propostas das atividades, quanto participaram ativamente. Os locais dessas escolas são diversos, mas possuem, em certa medida, algumas semelhanças, principalmente no tamanho da escola e na história recente da localidade. Duas delas ficam na região bem próxima da praia, uma região urbana com crescimento recente, porém, em muita evidência por ser em grande parte uma área ambiental, o que evita, em parte, um desordenamento urbano. Aparentemente a região não cresce mais do que o previsto e a escola continuará pequena, a não ser que o bloqueio contra a devastação dos morros seja totalmente quebrado. Para o lado contrário o crescimento tem sido dirigido pela especulação imobiliária para um público que não irá escolher a escola pública como referência na Educação Básica. As outras duas escolas do

grupo vivem uma situação semelhante, em áreas que até há pouco tempo era muito periféricas de Itajaí em relação a urbana. Uma dessas escolas, que ficava em uma antiga vila industrial, apenas de moradores de uma fábrica, estava, na época da aplicação da pesquisa, com data marcada para mudança. Estavam ansiosos para sair da velha escola. Falavam da escola nova com orgulho porque ela teria estrutura para atender mais de 1.500 alunos. Eles não queriam mais a sala com piso de tacos, janelas grandes de madeira, falavam da nova escola como um grande progresso! Como se fossem ser promovidos a estar como todos os outros estudantes da Rede.

E a última escola do grupo fica em uma área rural. Esta escola possui semelhanças com as demais principalmente quando se vêem muito diferentes dos demais estudantes da rede. A surpresa foi perceber que a maioria possui mais identificação com a cidade vizinha (Brusque) do que com Itajaí. A sensação durante o debate era como se eu estivesse frente a adolescentes menos afetados pelo que seria o “politicamente correto”. Alguns alunos não tiveram pudores em dizer sobre o que sentiam sobre os negros, os praianos (surfistas, ecologistas e afins), as tribos urbanas. E, por outro lado, a imagem do imigrante agricultor italiano, trabalhador, católico, que veio fazer a América, apareceu evidente na fala dos estudantes.

Dessa forma, agrupadas por semelhanças observadas e ou sentidas, as escolas ficaram assim organizadas:

Escola	Bairro
Grupo 1	
C. E. Prof. Cacildo Romagnani (CAIC)	Cidade Nova/São Vicente
E. B. Aníbal César	São Vicente
E. B. José Medeiros Vieira	São Vicente
E. B. Padre Pedro Baron	Cordeiros
E. B. Gaspar da Costa Moraes	Fazenda
E. B. Pedro Paulo Rebello	Promorar/São Vicente
Grupo 2	
E. B. João Duarte	São João
E. B. José Fernandes Potter	Espinheiros/Espinheirinhos
E. B. Prof. Inês C. de Freitas	Rio do Meio
E. B. Prof. Thereza B. de Athayde	Espinheiros
C. E. de Cordeiros	Cordeiros
Grupo 3	
E. B. Ariribá	Ariribá
E. B. Francisco Celso Mafra	Itaipava
E. B. Yolanda L. Ardigó	Praia Brava
E. B. Prof. Martinho Gervásio	Brilhante/Zona Rural
E. B. Prof. Maria José H. Peixoto	Salseiro/Murta

Quadro 01: Organização das escolas por grupos de perfis

Fonte: Dados concedidos pela Secretaria de Educação de Itajaí, 2007.

A partir destes grupos, as categorias de análise foram pensadas e os dados tabulados. Em um primeiro momento os dados foram organizados em dois grupos de escolas, de acordo com o Livro Didático utilizado. Todavia, observou-se que os resultados eram muitos semelhantes entre os dois blocos. Porém, as análises das duas coleções indicavam textos, estratégias didáticas, caminhos pedagógicos bem diferentes²⁷. Esse dado confirmou algo que estava no território da sensibilidade quando da aplicação da pesquisa. Existe algo que influencia na construção das subjetividades cidadãs para além do Livro Didático e das intenções dos discursos oficiais. O mundo externo à escola e o mundo que os estudantes levam para a escola estavam em suas falas, em suas respostas, e me diziam mais sobre uma descontinuidade dos propósitos estatais do que sobre uma transmissão dos sentidos do texto e conteúdos dos livros.

²⁷ Dados apresentados na qualificação da tese.

Organização dos capítulos

O primeiro capítulo, intitulado “Dispositivos Analíticos”, apresenta o dispositivo teórico de interpretação sob o qual ouvi os discursos estudados. Influenciada pela Análise do Discurso (AD), construí esse dispositivo que me ajudou na difícil tarefa de não me ausentar como sujeito leitor e ouvinte daqueles discursos, tendo clareza do meu lugar de escuta, mas também, como analista, perceber o local de fala do autor, o processo de construção dos discursos, o contexto daquelas falas. Estive também, bastante influenciada pelas leituras de Michel Foucault, Félix Guattari e Sueli Rolnik, o que possibilitou a construção de um dispositivo com ferramentas bastante flexíveis. Esse capítulo não tem como pretensão apresentar a base teórica do trabalho, desobrigando esse movimento dos demais capítulos, mas, sobretudo, expõe o dispositivo como ferramenta que construiu a tese.

O segundo capítulo, intitulado “O sentido de cidadania feito carne: subjetividades em construção”, é a análise das falas dos estudantes. Essas falas foram espalhadas e falaram sobre muitos e diferentes assuntos. Havia muitas possibilidades de organizá-las. A princípio, elas foram classificadas em dois grupos, a partir do livro Didático de História que consumiam. Porém, foi observado que não havia diferenças significativas entre aquilo que os dois grupos diziam. Dessa feita, se optou em organizar as falas a partir do perfil das escolas. As 16 escolas foram organizadas por características comuns observadas e ou sentidas durante a aplicação da pesquisa, conforme já foi explicado anteriormente. A partir daí, os discursos produzidos foram apresentados por assuntos tangenciais à discussão de democracia e cidadania. São eles: liberdade, igualdade, vida política, segurança pública, mundo do trabalho, sentimentos de identidades e identificações. Esse capítulo apresenta os sentidos que os jovens materializaram nos seus discursos sobre esses assuntos. Através da fala, da linguagem, foi possível perceber como significam, como constroem, saberes sobre o mundo que os cercam, como esses saberes e ou experiências marcam seus corpos subjetivamente. Como podem estar operando uma “educação menor” a partir dessa “educação maior” que é posta à disposição. E como a maquinaria institucional, no jogo das relações de forças, interfere na contínua e incansável ação de regular, de controlar as possíveis subjetividades produzidas.

E esta ação reguladora, através da leitura, é analisada no terceiro capítulo, intitulado “O controle da dissonância: o que dizem os Livros Didáticos de História”. Esse capítulo analisa a apresentação do Programa Nacional do Livro Didático, feito para o professor, no momento de escolha da coleção que será utilizada em sua sala de aula, e as duas coleções mais escolhidas no município de Itajaí – Nova História Crítica e História e Vida Integrada. Esse capítulo procura, através da análise do discurso, perceber que apesar do controle bastante rigoroso do que é possível dizer nos livros, existe uma dissonância permitida. E nessa forma de fazer diferente reina o local do autor, da linha editorial e, especialmente, da convenção do mercado.

A coleção Nova História Crítica possui uma delonga maior nas análises por razão do próprio apelo discursivo da coleção. As imagens são muito explícitas e mereceram uma análise somada ao texto. Isso não aconteceu na Coleção História e Vida Integrada, que faz um uso mais tradicional das imagens, todas amarradas por fios no próprio texto e possuem de forma muito convencional uma relação didática pedagógica como fonte histórica. Diferente da primeira coleção, que ora usa como fonte, ora como reforço prescritivo do texto, ora ainda como sedução.

O quarto capítulo, intitulado “O desentendimento: o princípio do contexto histórico de produção dos discursos democráticos oficiais”, continua analisando as intenções de regulação das instituições do Estado, desde o discurso da Constituição Federal, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do Plano Nacional de Educação, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das resoluções que implicam na educação no Ensino Fundamental. E, da mesma forma, o contexto de produção desses discursos desnuda embates e dissonâncias no interior do discurso. Os sentidos de democracia encontrados nos textos e os conflitos entre os sentidos nacionais e supranacionais de cidadania mostram que o Estado democrático, nasce fadado ao fracasso da própria linguagem. Fracasso quando se quer sustentar a idéia de unidade, de “opinião pública”, de representação, de consenso, de entendimento da maioria. Para além do bem e do mal, o desentendimento da natureza da própria linguagem, afeta a base daquilo que parece maior – as diretrizes nacionais.

Já o quinto capítulo, “Sentidos da cidadania e seu funcionamento no contexto brasileiro e na educação”, é uma escavação arqueológica. Procurou-se abrir alguns “sítos arqueológicos” onde fosse possível verificar registros, pistas dos discursos sobre cidadania.

Isso permitiu ler o conceito de cidadania nos vários discursos analisados. Foi analisado como em diferentes épocas a cidadania foi sendo construída e entendida de forma diferente em contextos diferentes. E que esse processo no Brasil seguiu caminhos não-convencionais, a propósito da forma de produção escrava e latifundiária.

A forma como esse conceito é entendido no Estado interfere, obviamente, na produção do discurso educacional. Os usos das palavras nas leis educacionais provocam sentidos que não são ingênuos ao contexto e intenções do momento. A exemplo do uso do nome “Darcy Ribeiro” para nominar uma lei, dirigiu, inclusive, quais “sítios arqueológicos” deveriam ser privilegiados nesse trabalho. A evocação da memória desse nome chama a Escola Nova no Brasil e, junto dela, as filiações e agenciamentos em que seus profissionais eram envolvidos: o sentido nacionalista, liberal, estadista. Essas indicações foram abrindo fatias sedimentadas na História da Educação. Escavar essas sedimentações fez aparecer sentidos envolvidos com as relações supranacionais, tão reais no presente.

Em todos os capítulos, algumas falas dos estudantes da 8ª série da Rede Municipal de Itajaí são destacadas. Esta mistura é proposital: por um lado, as intenções dos agenciamentos coletivos e, por outro, o agenciamento se fazendo ato, sendo operacionalizado em subjetividades. Algumas respostas previstas, outras inesperadas. Essas falas são propositalmente apresentadas em negrito, com o intuito de evidenciá-las enquanto manifestação de uma subjetividade em ato. Foram digitadas assim como foram escritas, também propositalmente. Espera-se com isso ser coerente com aquilo que a Análise do Discurso propõe, não importa a forma como vem o discurso, se é convencionalmente escrito, gramaticalmente impecável, importa aquilo que ele quer dizer no jogo de sentidos a que está disposto.

As reflexões finais ganharam ares de ensaio. Durante toda a tese existiu uma tensão, que não foi proposital, mas posteriormente assumida, entre o movimento de pensamento que foi possível construir e a exigência acadêmica de uma amarração mais densa no texto. Essa tensão expressa uma fase de conflito acadêmico de autoria. E por essa razão está sendo assumida. As análises do objeto estudado – o jovem – não estão desconectadas da autoria. As questões que exigem respostas desnudam uma falta, um não-saber e revelam parte do próprio autor. Dessa feita, assumi a necessidade de um “exercício de si” na escrita, mas também, em alguns momentos, uma volta e outra necessidade de amarrar, de fugir da

fluidez e incertezas do ensaio. Essa tese foi o início, as primeiras tentativas de ensaios... a expressão do desejo de atingi-los (algum dia). Faço minhas as palavras de Jorge Larrosa, quando finalizou o encontro *Perspectivas*, que aconteceu em Florianópolis, em 2004. Ele iniciou sua fala contando que, ao ler Foucault, desejou ser Foucault. E, ao ler Foucault, descobriu que ele leu Montaigne, e, então, desejou também ler Montaigne. E quando esteve na França, lia Foucault pela manhã e Montaigne à tarde. E desejou ser Montaigne. Até quando ele descobriu que falavam exatamente da escrita e da leitura como exercício de si mesmo. Da experiência do ensaio. Isso fala muito sobre a trajetória da vida acadêmica. Nos identificamos com autores e desejamos pensar como eles, usando seus pensamentos para legitimar e argumentar nossas análises. É quando desejamos aprofundar o pensamento como eles, lendo o que eles leram, e descobrimos que estamos em um “exercício de si”: o que Larrosa chama de ensaiar-se. Ele terminou sua fala sobre o ensaio, que também coincidiu com o término do encontro, dizendo:

Que haya alguien dentro de nuestra forma de escribir, de nuestra forma de pensar, de nuestra forma de vivir. Sea la que sea. Que mantengamos al menos la mínima dignidad de escribir sin mentir y sin mentirnos, de pensar sin mentir y sin mentirnos, de vivir sin mentir y sin mentirnos. En un presente cada vez más difícil y nunca garantizado. En una distancia crítica cada vez más problemática y más escéptica pero cada vez más libre. A la vez en singular y en plural. Escribiendo. Pensando. Viviendo. Siempre en devenir. Ensayando. De otro modo. Quizá la lección de Foucault sea, en definitiva, una lección moral, como todas las que valen a pena. Algo que tiene a ver con la verdad de un constante ejercicio de sí en la escritura, en el pensamiento, en la vida. Algo que tiene que ver con la honestidad y con la generosidad. Algo que tiene a ver con el ensayo²⁸.

²⁸ LARROSA, Jorge. La operación ensayo: sobre el ensayar y el ensayarse en el pensamiento, en la escritura y en la vida. In: FALCÃO, Luiz Felipe; SOUZA, Pedro. (Org.). Michel Foucault: **Perspectivas**. Florianópolis, 2005. p. 142.

Capítulo 1 – Ferramentas de trabalho: Dispositivos Analíticos

No descomeço era o verbo.
 Só depois é que veio o delírio do verbo.
 O delírio do verbo estava no começo, lá,
 Onde a criança diz:
 eu escuto a cor dos passarinhos.
 A criança não sabe que o verbo escutar não
 funciona para cor, mas para som.
 Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.
 E pois.
 Em poesia que é voz de poeta,
 que é a voz
 De fazer nascimentos -
 O verbo tem que pegar delírio.
 (Manoel de Barros)

Manoel de Barros brinca com a função da linguagem. Para alguns lingüistas, a estrutura do sistema lingüístico se constitui pela função de cada parte da frase. Nesse caso, o uso do verbo escutar, relacionado ao substantivo cor, perde o efeito de sua função, porque escapa da dimensão representacional que, convencionalmente, ele se estabelece na linguagem.

No contexto da poesia, a palavra verbo passa a ser o sujeito que tem a funcionalidade de “pegar delírio”. A frase “O verbo tem que pegar delírio” exprime a perda de força da função da linguagem – aquela que deposita no verbo a função específica de marcar a ação indicada para o sujeito – e expõe uma dimensão praxeológica da língua – o funcionamento em um contexto específico.

Para Manoel de Barros, ao escrever “eu ouço a cor dos passarinhos”, mais importante do que o significado de cada uma das partes de uma frase foi o que fez aquela parte significar de uma forma e não de outra, ou as convenções que fizeram acionar um mecanismo de funcionamento. Segundo Eni Orlandi, “a noção de funcionamento, estendida para o discurso, faz com que não trabalhem apenas com o que as partes significam, mas que procuremos ‘quais são as regras que tornam possível qualquer parte’”.²⁹

Esse trabalho privilegia essa dimensão mais pragmática, que referencia o conhecimento lingüístico junto ao conhecimento das relações sociais, tornando-os híbridos.

²⁹ ORLANDI, Eni, P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004. p. 80.

É a marca histórica da Análise de Discurso (AD). No entanto, a questão aqui apresentada está justamente na fluidez desse lugar praxeológico. Se a dimensão dos usos da língua possui centralidade no interior da AD, e, se esses usos são diversos como são os contextos sociais, estamos falando de um objeto que é furtivo. E exatamente por essa característica que desliza, ou que escapa os sentidos, ao analista é exigida a construção de um dispositivo teórico de interpretação para cada objeto a ser analisado. A AD inaugura um tipo de análise que precede a teoria. Para cada discurso que será objeto de análise faz-se necessária uma teorização diferenciada. Não existe uma teoria prévia que se encaixa a todos os discursos produzidos em situações históricas diversas.

É nesse sentido que Eni Orlandi, ao introduzir a segunda edição de sua obra **A linguagem e seu funcionamento**, adverte que “a cada passo, a AD redimensiona seu objeto, reavalia aspectos teóricos e se relaciona criticamente com seu(s) método(s)”.³⁰ A analista do discurso afirma que o exercício de ver a funcionalidade do texto é uma “tarefa ainda mais difícil, quando se trata de uma ciência como a análise de discurso em que a análise precede, em sua constituição, a própria teoria. Ou seja, é porque o analista tem um objeto a ser analisado que a teoria vai-se impondo”³¹. Desta forma, não existe uma teoria que pudesse contemplar todos os possíveis funcionamentos de um discurso. Como o poema propõe, ao mudar a função de uma palavra, o delírio se faz. No caso da poesia, o delírio é a própria voz do poeta. Ou, sem o delírio, não existiria a poesia.

No entanto, a linguagem produzida, fora da poesia, também não possui um talhe estável. Michel Pêcheux citou J. Authier e J. Milner para dizer que: “- nada da poesia é estranho à língua” e ainda “- nenhuma língua pode ser pensada completamente, se aí integra a possibilidade de sua poesia”³². Os trajetos da língua possuem regência naquilo que os seres humanos constroem de maior delírio: a sua própria história.

Essa tese analisa os discursos de Histórias educacionais acerca da construção de subjetividades cidadãs. São discursos oficiais, alinhados com intenções nacionais e supranacionais e também discursos construídos nos desvios, nas discontinuidades dessa

³⁰ ORLANDI, Eni P. **A Linguagem e seu funcionamento**. As formas do discurso. 4.ed. Campinas: Pontes, 2003. p. 11.

³¹ ORLANDI, Eni P. O objeto de ciência também merece que se lute por ele. In: MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso**: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2003. p. 10.

³² PECHEUX, Michel. **O Discurso**. Estrutura ou Acontecimento. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1997. p. 51.

oficialidade pelos estudantes. Ou seja, estar frente ao funcionamento desses discursos exigiu a construção de um dispositivo teórico específico. Este capítulo apresenta o movimento de construção desse dispositivo teórico como ferramenta para as análises desenvolvidas na tese.

Michel Foucault foi um dos pontos de apoio desse trabalho, especialmente em “Arqueologia do Saber”³³, uma vez que esta desenha a possibilidade metodológica da arqueologia, que foi de importância fundamental para o trabalho. Algo que permitiu pensar as fontes como “enunciados” de um “arquivo” que não é um conjunto de documentos organizados e relacionados a um passado, mas, sobretudo, um “arquivo” enquanto espaço social organizado do discurso. A arqueologia me possibilitou ver os discursos para além do documento, e minha investigação para além de uma interpretação na busca de outro discurso, que pode estar oculto ao enunciado. Como explica o autor ao falar da arqueologia: “definir os discursos em sua especificidade; mostrar em que sentido o jogo das regras que utilizam é irreduzível a qualquer outro; segui-los ao longo de suas arestas exteriores para melhor salientá-los”³⁴.

O “arquivo” foi então entendido como um local (confortável) para a identificação de sujeitos que ao serem rotulados, também formam uma tecnologia que não permite uma invisibilidade do sujeito. No caso das fontes recortadas, um local do cidadão livre, onde, ele escolhe suas identidades, identificações. Voltando à metáfora musical, apresentada na introdução, o *jazz* é o lugar onde os músicos se sentem livres para os improvisos e criações e, mesmo que as notas possíveis de serem dissonantes sejam marcadas – a terceira e quinta e por vezes a sétima nota –, eles se sentem livres, autônomos. Por outro lado, nessa escolha, ele significa um discurso implícito e se convence de ser autônomo e participativo. Dessa feita, a obediência torna-se uma decisão livre. Dave Brubeck, grande pianista do *jazz*, na década de 1950, dizia que “o jazz é, sem dúvida, a única arte existente hoje em dia que conserva a liberdade do indivíduo sem lhe tirar o sentimento de agregação”³⁵. E o que seria o espaço democrático, com todo seu “arquivo”, se não essa sensação de liberdade e ao mesmo tempo as limitações coletivas?

³³ FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 5. ed. Tradução Luiz Felipe Beata Neves. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1997.

³⁴ _____, *ibid*, p. 160.

³⁵ PELLEGRINI, Augusto. **Jazz**. Das raízes ao pós-bop. São Paulo: Códex, 2004. p. 22.

A arqueologia abriu a possibilidade de ver o passado em movimento nas construções do presente. Mas um movimento provocado pelo próprio presente. Entender os valores cidadãos dentro desse “arquivo”, de memórias, possibilitou perceber também o que estamos nos tornando na dinâmica que marca uma diferença na repetição a que pontuamos o passado. A arqueologia evidenciou esses “arquivos” como “sítios” – metáfora feliz advinda do trabalho de escavações – abertos à pesquisa.

Se a arqueologia me foi útil para analisar os discursos envolvidos na democratização do ensino, foi a genealogia que me trouxe suporte para historiar os sentidos desprendidos desses discursos no momento de suas emergências. Continuando com as sinalizações do autor Michel Foucault, agora em “Microfísica do Poder”³⁶, ele pontua suas considerações acerca da genealogia. Utilizando Nietzsche, ele afirma ser a genealogia inversa ao sinônimo de busca pela origem. Nessa direção, seria desnecessário investigar a história dos conceitos que sinalizam mudanças democráticas no ensino brasileiro como o objetivo de buscar o sentido primeiro das palavras, ou ainda, o nascimento delas. Dessa forma, estaríamos negando a polifonia da linguagem e fixando significantes aos significados. A tarefa da genealogia “não é a de mostrar que o passado ainda está lá, bem vivo no presente, animando-o ainda em segredo [...]”³⁷. Vale ressaltar, então, o sentido de genealogia como emergência. Algo que se produz no interstício de um jogo de poder.

A relação entre arqueologia e genealogia se faz conforme o autor: “Enquanto a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos que emergem dessa discursividade”³⁸.

Ainda na obra “Microfísica do Poder”, o autor pontua seus estudos sobre *governamentalidade*, que são bastante válidos. Mas é na obra “A Hermenêutica do Sujeito”³⁹ – que compreende a tradução das aulas do autor no *Collège de France* – que busco meu maior aparato para as discussões sobre a relação entre *governamentalidade* e governo de si, ou tecnologia do eu. Essa realidade fusional ou um encontro das perspectivas

³⁶ ———, **Microfísica do Poder**. 14. ed. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

³⁷ ———, *ibid.* p. 21.

³⁸ ———, *ibid.* p. 172.

³⁹ ———, **A Hermenêutica do Sujeito**. Tradução Márcio Alves da Fonseca; Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção Tópicos)

do eu e as perspectivas sociais que me interessam. Foi possível, dessa forma, apontar o processo de construção do estado democrático brasileiro nessa aparelhagem discursiva.

Ao pensar em *governamentalidade* é preciso subtrair toda a idéia de poder estatal centralizado. O envolvimento da principal ciência estatal – a estatística – e em seguida as outras demais ciências, funde a dicotomia “Estado e ciência”. As representações quantitativas e qualitativas sobre a população, a definição do “bem-estar” das pessoas, da saúde, educação, riqueza, passam a se apresentar como conhecimentos científicos sobre a população e, nesse sentido, não representam a população, mas efetivamente a produzem.

Observa-se no tempo presente que os argumentos a favor da democracia orientam-se na defesa da própria vida e, quando as preocupações de organização social apelam para a preservação da vida, seria necessário buscar outro conceito trabalhado por Foucault, quando analisou o poder no século XIX: o bio-poder. Não caberiam aqui as discussões acerca do poder disciplinar, no caso da construção da cidadania, uma imposição estatal que exigisse do sujeito uma postura cidadã; muito pelo contrário, são também desejados por uma maioria porque são convencidos da manutenção da própria vida. Nas palavras dele, ao diferenciar a disciplina e o bio-poder,

[...] a disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos. E, depois, a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida [...] ⁴⁰.

Esse conhecimento conectado ao sujeito e reelaborado por ele é internalizado e torna-se totalizante, no sentido de ter se construído enquanto moral. Essa “arte de viver” se mostra ambivalente quando o objeto libertador é igual ao constrangedor. No caso das fontes citadas, creio ser possível apontar que os predicativos que prometiam a libertação do regime de repressão na Ditadura Militar (autonomia, liberdade, participação, criatividade), são os mesmos que podem aprisionar o que hoje são regras e limites de ação. Ou seja, a “arte de viver” destrói as dicotomias “liberdade x opressão”. No entanto, é o sujeito que precisa sentir

⁴⁰ FOUCAULT. M. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 289. (Coleção Tópicos)

de si para si a necessidade de viver dessa forma e ilusoriamente se sentir livre. É preciso sair do local confortável que oferece o pensamento binário e atentar para a ambivalência.

Para tanto, seria necessária uma construção subjetivada da democracia. A construção de uma subjetividade envolvendo uma tecnologia do eu. Os discursos precisam acionar desejos de “bem viver” que convencem para a ação cidadã. Projetam-se desejos, que memória acionam? Talvez a História que cristaliza a dor daqueles que sofreram a repressão, a censura, e daqueles que perderam seus familiares ainda jovens, transformam-na em uma causa humana coletiva. Não mais a dor de alguns, mas a dor da Nação que sonhou pela liberdade e pela cidadania. Esse deslocamento constrói uma memória nacional marcada pela intensidade da dor e do sonho. É uma memória que dura, também, no corpo de quem não viveu a ditadura.

Esses são dispositivos ideológicos de interpretação que encaminham a leitura dos discursos educacionais contemporâneos para sua função. Ao acionar a memória da História do Estado Ditador e das manifestações a favor da abertura política, parece que não há outra garantia a oferecer, outro sentido a atribuir ou críticas para serem feitas. É importante localizar essa automação confortável de sentidos, proveniente do contexto histórico, para dizer que, ao propor uma análise desses discursos, o analista não é impermeável à ideologia do discurso analisado. Mas, no exercício de análise, se propõe a deslocar da relação sujeito/ideologia ou texto/função, para perceber como os sentidos ideológicos têm funcionado.

1.1 Dispositivo Teórico de Interpretação

1.1.1 Primeiro Movimento: indivíduo, ideologia e sujeito

O dispositivo teórico de interpretação é, para a AD, uma possibilidade, no ato de leitura, de sair da zona de conforto que oferecem as funções da linguagem. As análises que propõem ver apenas a função de um texto também possuem seus dispositivos teóricos. Porém, estes remetem a uma “ideologia” que automatiza os sentidos na leitura.

Como desautomatizar os sentidos ligados à função do texto? Como deslocá-los de sua função para tornar a vê-los em seu funcionamento? No exercício oferecido pela AD, os

objetos textuais são deslocados do seu reconhecimento como documentos para ocupar um local de monumento.

O documento carrega, em seu texto, um sentido a ser interpretado. E nesse sentido, a historiadora Maria Odila Silva Dias⁴¹, preocupada com a hermenêutica como um caminho para a leitura do cotidiano, afirma que para buscar os sentidos não ditos, dentro da complexidade das relações sociais, é preciso “captar por meio de indícios, traços, vestígios, não a representação de valores, mas a sua singularidade em relação a uma totalidade sempre evasiva e ausente”⁴². Esse caminho epistemológico levaria, então, a uma análise do conteúdo do documento e da sua função. Dessa forma, opondo-se à AD, interessa ao analista aquele conteúdo que não está implícito no documento, mas pode ser percebido seguindo os rastros da história da construção do texto.

É desse lugar de interpretação, ou dessa forma de interpretar, que o objeto textual é deslocado. Importa para a AD a compreensão do processo de construção do texto e seu funcionamento entre os sujeitos envolvidos. Como um monumento, o texto em si possui um sentido. Ele mesmo materializa uma realidade. É preciso, então, considerar uma exterioridade no texto, ou seja, a condição de sua produção e os sujeitos envolvidos. A análise de um monumento prevê uma zona de desconforto, uma vez que não há sentido a ser fixado. Mas o analista persegue, no interior do texto, as marcas de sua exterioridade, as pistas que marcam a intenção de regulação de sentidos e os efeitos desses sentidos nos sujeitos, no campo das relações de forças.

Para Eni Orlandi, a AD “visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido [...] visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos”⁴³. Dessa forma, os objetos de análises são entendidos como monumentos, destacando neles “o real do sentido” que produzem, ou seja, o seu funcionamento.

⁴¹ DIAS, Maria Odila Silva. *Hermenêutica do Quotidiano na Historiografia Contemporânea*, São Paulo, PUC, SP, **Revista do Programa de estudos Pós-Graduados em História**, nº 17, nov, 1998.

⁴² Id. Ibid. p. 244.

⁴³ ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**. Princípios & Procedimentos. Campinas: Pontes, 1999. p. 26.

O dispositivo teórico analítico dessa pesquisa é filiado às reflexões de Eni Orlandi⁴⁴. Ela cria um terreno de análise sobre o sujeito a partir de suas leituras de Michel Pêcheux e Michel Foucault (a esse Dispositivo Teórico, utilizo a indicação DT1). E, desse ponto de partida, eu acrescento as minhas leituras da obra de Félix Guattari e Sueli Ronik⁴⁵, associadas às leituras também de Michel Foucault e Giorgio Agamben⁴⁶ (a esse segundo Dispositivo Teórico, utilizo a indicação DT2).

Eni Orlandi elabora, a partir de Pêcheux, um movimento que leva o indivíduo à condição de sujeito, ou seja, de indivíduo que “é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer”⁴⁷. Ao se inscrever na língua, o indivíduo bio-psico, (que vou chamar de Indivíduo 1) é interpelado pela ideologia e torna-se sujeito. Eni Orlandi apropria-se da estreita relação entre ideologia e inconsciente proposta na leitura de Althusser, apresentada por Pêcheux⁴⁸, para explicar a ilusão da evidência do sujeito. Para Michel Pêcheux, lendo Althusser, tanto a ideologia quanto o inconsciente possuem um traço furtivo ou dissimulado que os tornam invisíveis no seu funcionamento, e essa tecnologia produz evidências (subjetivas). Isso implica em dizer que o mecanismo que produz o sujeito – a inscrição do indivíduo na língua – garante, no interior do seu funcionamento, o esquecimento de sua produção, efetivando uma ilusão de que o sujeito sempre existiu. Desse movimento, nasce o sujeito histórico ideológico. O sujeito, em sua forma histórica, possui duas características: aquela do sujeito à língua – assujeitado a ela, construído por ela e atravessado por sua ideologia – e, também, aquela do sujeito da língua – ativo na História, filiado às suas ideologias e, por isso, ativo nas transformações dos sentidos da língua. Esse movimento pode ser observado no esquema abaixo.

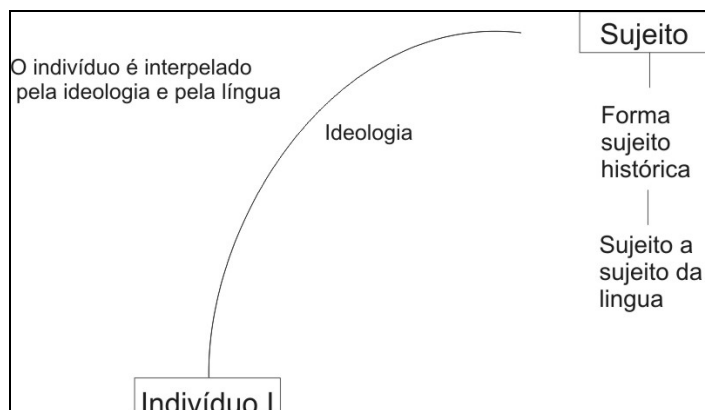
⁴⁴ _____, Ibid. p. 45-52.

⁴⁵ GUATTARI, Félix. ROLNIK, Sueli. **Micropolítica**. Cartografias do desejo. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

⁴⁶ AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**. Destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

⁴⁷ ORLANDI. Op. Cit. p. 46.

⁴⁸ PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 1988.



É necessário destacar que o movimento sugerido por Pêcheux destaca o conceito de ideologia. Esse, como explica Eni Orlandi, é um “processo histórico-discursivo, portanto enquanto linguagem”⁴⁹. Desde o início das discussões acerca da AD – década de 1960 –, o conceito de ideologia tem orientado os dispositivos teóricos de interpretação. O ensaio de Louis Althusser, “A Ideologia e os Aparelhos ideológicos de Estado”⁵⁰, marcou um momento da história da ciência da linguagem, quando a leitura era o foco de interesse. Embora tenham sido um grande marco, suas releituras de alguns conceitos trabalhados anteriormente por Marx foram objetos de uma refinada crítica que levou a uma série de contestações à própria noção de ideologia.

Essa refinada crítica ao ensaio de Althusser, geralmente, centrava-se na primeira parte de sua obra, localizava-o em um sentido relacionado à dicotomia falso/verdadeiro. Ler o conceito de ideologia como uma consciência falsa desnudava-o de todas as suas vertentes políticas. A segunda parte da obra enfoca o conceito em uma complexidade que, pela sua sofisticação, torna a discussão ainda inesgotável.

A analista de discurso Denise Maldidier, ao escrever acerca da obra de Pêcheux, aponta o refinamento de sua leitura sobre a obra de Althusser. Ela diz:

⁴⁹ ORLANDI, Eni. Op. Cit, 2004, p. 145.

⁵⁰ ALTHUSSER, L. **Aparelho ideológico de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

Michel Pêcheux propõe uma leitura luminosa do artigo “Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado”. Ele marca claramente a ancoragem de seu projeto na tese althusseriana da interpelação que, diz ele, “abre diretamente a problemática de uma teoria materialista dos processos discursivos, articulada sobre a problemática das condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção”. A leitura que Michel Pêcheux fazia do famoso texto de Althusser era original e marcava uma intuição teórica muito fina. Acrescentando a palavra “transformação” na fórmula consagrada utilizada por Althusser sobre a reprodução das relações de produção, ele tentava desmanchar as interpretações funcionalistas que o texto althusseriano não parava de suscitar⁵¹.

A AD apropriou-se da noção de ideologia influenciada pelas leituras de Michel Pêcheux, desvinculando-a das interpretações funcionalistas que levavam à dicotomia falso/verdadeiro. Foi uma possibilidade de verticalizar a leitura, principalmente na segunda parte da obra, e, por isso, afastou-se, em parte, da noção de representação que ela carrega. Interessa para a AD a relação que a ideologia possui na divisão social que determina posições de sujeitos e nas relações de poder que sustentam essa divisão. Não importa se os discursos dos sujeitos são verdadeiros ou falsos, mas que interesses possuem esses discursos, a partir do grupo social e posição que esses sujeitos ocupam? Que as relações de poder esses discursos justificam e legitimam? A AD liga o conceito de ideologia às relações de poder e às filiações dos sujeitos. Por um caminho alternativo, a AD escapa da representação e apresenta a linguagem fora da transparência e neutralidade. Dessa forma, a linguagem não é a representação objetiva de uma realidade que existe fora e independente dela, mas é um dispositivo construtor e definidor dessa realidade, manipulado pelos sujeitos da história, em suas posições e interesses. É oportuno localizar essa posição de Pêcheux e da AD para evitar equívocos nas interpretações do DT1 e DT2 apresentados nesse trabalho.

Voltando ao efeito do primeiro movimento sugerido por Pêcheux e considerando sua leitura do conceito de ideologia enquanto linguagem, temos a afirmação: o sujeito, em sua forma sujeito-histórico, é sujeito à língua que o constitui, que é anterior a ele, e, ao mesmo tempo, sujeito da língua, porque é capaz de interferir nela, de mudar os contextos históricos e, nessa mudança, reinventa também os sentidos pelos quais as palavras são entendidas. “Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou

⁵¹ MALDIDIER, Denise. **A Inquietação de discurso**. (Re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003. p. 49.

seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentido”⁵².

Eni Orlandi constrói o DT1 considerando esse sujeito histórico e, a partir das leituras de Foucault, apresenta um segundo movimento que constitui esse sujeito como um indivíduo do Estado, que vou chamar de Indivíduo 2.

1.1.2 Segundo Movimento: sujeito, instituições e indivíduo

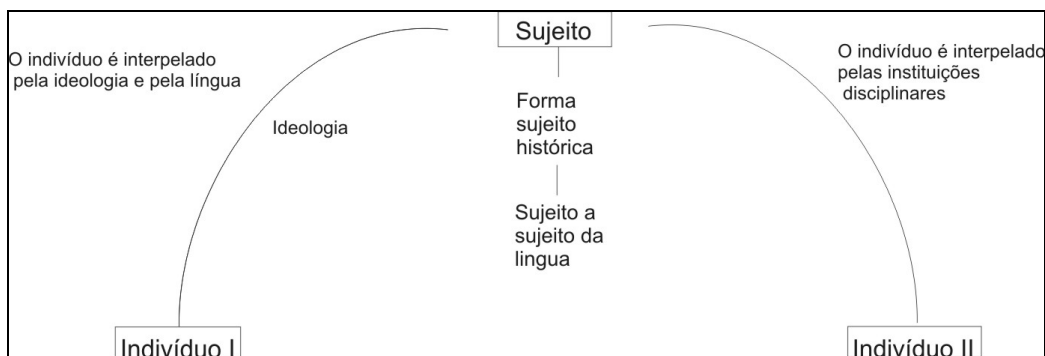
As instituições do Estado moderno, envolvidas em um arranjo voltado à disciplina do corpo, fabricam uma individualização do sujeito da língua. O Indivíduo do Estado (Indivíduo 2) é imanente ao Estado e a todos os discursos jurídicos que o legitimam. No entanto, ele não é apenas um sujeito-de-direito, mas o efeito da disciplina trabalhada por todas as instituições constitutivas do Estado – família, escola, igreja, exército, indústria etc. Nesse segundo movimento, Eni Orlandi continua considerando as relações de poder entre os discursos que envolvem os sujeitos. Ao se constituir um Indivíduo 2, o sujeito é outra vez efeito dos discursos e de suas intenções ligadas às relações de poder que o fabricam.

Nessa construção, nota-se a influencia de Michel Foucault nas obras de Eni Orlandi. Nas palavras de Foucault, “o que faz que um corpo, gestos, discursos, desejos sejam identificados e constituídos como indivíduos, é precisamente isso um dos efeitos primeiros do poder. Quer dizer, o indivíduo não é o *vis-à-vis* do poder; é, acho eu, um de seus efeitos primeiros”⁵³.

A partir dessa análise foucaultiana, ela acrescenta um segundo movimento àquele iniciado por Michel Pêcheux.

⁵² ORLANDI, Op. Cit. 1999. p. 49.

⁵³ FOUCAULT, Michel. Op. Cit. 2003. p. 30.



Esse segundo movimento do DT1, tão bem formulado pela analista, é o ponto de partida que me permite iniciar um DT2. Félix Guattari e Sueli Rolnik possuem referenciais epistemológicos semelhantes à AD. Vale destacar que o que se assemelha, em primeira instância, difere e, por isso, suas interpretações possuem outro léxico. No entanto, atenciosa para as diferenças teóricas e de leituras, aproprio-me de seus conceitos para pensar outros movimentos na constituição desse sujeito da língua.

1.1.3 Terceiro Movimento: indivíduo, processo de subjetivação, subjetividade

Considero o Indivíduo 2 como ponto de partida e, fazendo uso das nomeações utilizadas por Félix Guattari e Sueli Rolnik, destaco sua fabricação no “processo de individuação”. A cultura de massa é posta pelos autores como máquina de produção de indivíduos, que são “indivíduos normalizados, articulados uns aos outros, segundo sistemas hierárquicos, sistemas de valores, sistemas de submissão – não sistemas de submissão visíveis e explícitos, [...] mas sistemas de submissão muito mais dissimulados”⁵⁴. São terminais onde a cultura opera. Ao considerar as reflexões desses dois autores e o organograma iniciado com o Indivíduo 2, vale registrar que não estamos considerando o indivíduo prévio, como manifestação primeira do processo, mas, construído em um processo de individuação na cultura de massa.

Vale ressaltar, também, o conceito de cultura de massa que é operacionalizado no trabalho dos autores, porque o enfoque pelo qual eles interpretam a cultura determina o percurso desse movimento. O que eles chamam de cultura de massa corresponde a tudo e

⁵⁴ GATTARI, F.; ROLNIK, S. Op. Cit. p. 16.

todos que contribuem para a produção de um conjunto semiótico, ou um conjunto de linguagens, que é oferecido para o consumo. Ou, nas palavras dos autores: “difundidos num mercado determinado de circulação monetária ou estatal. Difunde-se cultura exatamente como Coca-Cola, cigarros ‘de quem sabe o que quer’, carros ou qualquer coisa”⁵⁵. O mercado coloca à disposição as possibilidades de consumos que podem ser escolhidos, mas, antes de serem consumidos foram significados para serem desejados. E, ao serem consumidos, fazem inventar uma nova percepção e tornam-se sistemas de interpretação, sistemas de sensibilidades e comportamentos.

Quem consome essa cultura *capitalística*⁵⁶? Ou cultura do desejo? Para os autores, o indivíduo, resultado de uma produção de massa, existe enquanto um receptor, uma espécie de terminal, “esse terminal individual se encontra na posição de consumidor de subjetividades”⁵⁷.

Parto do Indivíduo 2 para pensar o DT2 e não significa, apenas, dizer que o sujeito em sua forma histórica, que já passou por todas as técnicas disciplinares do Estado, é, portanto, esse indivíduo construído no chamado “processo de individuação”, colocado pela cultura de massa. Não se trata de etapas a serem seguidas linearmente, mas, ao contrário disso, implica considerar que o Indivíduo 1 se inscreve na língua envolvido nessa cultura de massa. Se essa cultura está em constante mudança e fluidez, o sujeito histórico não abandona nunca a sua posição de Indivíduo 1. Porém, o desconhecimento dos sentidos será considerado em um outro grau. Sempre estará diante de signos ainda não decodificados, sempre estará sendo atravessado por novas linguagens e novas ideologias. Dessa forma, o sujeito, apesar de conhecedor e dominador do sistema lingüístico, estará sempre passivo a viver situações quando o Indivíduo 1, em menor grau, se fará presente. Estão contidos no Indivíduo 2 os dois movimentos sugeridos no DT1, e eles produzem uma multiplicidade de agenciamentos na trama da cultura de massa. Eles não são descartados e nem colocados em

⁵⁵ Ibid. p. 17.

⁵⁶ No livro GUATTARI, Félix. ROLNIK, Sueli. **Micropolítica**. Cartografias do desejo. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, existe uma nota do tradutor explicando o uso do sufixo “ística” na palavra capitalista, como uma tentativa de nomear uma forma de consumo que não está apenas vinculada aos países ocidentais desenvolvidos, convencionalmente qualificados de capitalistas, mas abrange tanto os países ditos “de terceiro mundo”, quanto os socialistas que se sustentam nas relações internacionais de “dependência e contradependência do capitalismo”. O neologismo quer nomear uma tecnologia que aciona o modo de construção da subjetividade, que possui mais intimidade com a produção do desejo do que com a economia monetária.

⁵⁷ Ibid. p. 32.

uma seqüência no DT2, mas considerados em um devir da própria produção da cultura de massa. Segundo Guatarri e Rolnik:

a produção da fala, das imagens, da sensibilidade, a produção de desejo não se coloca absolutamente a essa representação do indivíduo. Essa produção é adjacente a uma multiplicidade de agenciamentos sociais, a uma multiplicidade de processos de produção maquínica, a mutações de universos de valor e de universos históricos⁵⁸.

O Indivíduo 2 não deixa de ser o Indivíduo 1 e o sujeito em sua forma histórica. Mas se o Indivíduo 1 é o indivíduo que ainda não foi atravessado pela linguagem, seria coerente dizer que, ao ser interpelado pela ideologia na língua, ele deixaria de ser esse indivíduo e passaria, definitivamente, a ter a forma histórica de sujeito. Ao contrário disso, estou propondo que o Indivíduo 1 nunca deixa de existir, mesmo quando a linguagem o fez sujeito. Estou considerando uma característica marcante no limiar entre a língua e o discurso, qual seja, uma constante falta, uma privação.

Nesse ponto, para pensar essa tessitura no DT2, faço uso da obra de Giorgio Agamben⁵⁹, intitulada “História e infância”. O autor coloca uma questão em discussão que é fundamental para pensar o DT2. Ele explica que se um ser possuísse uma experiência de linguagem de apresentar-se desde sempre como falante e possuísse sempre uma língua comum a todos os indivíduos,

ele seria desde sempre imediatamente unido à sua natureza lingüística e não encontraria em nenhuma parte uma descontinuidade e uma diferença nas quais algo como o saber e uma história poderiam produzir-se⁶⁰.

Sabemos que esse exemplo é hipotético e impossível. O primeiro movimento do DT1 é constitutivo do sujeito falante e, portanto, a relação entre o pensamento e a linguagem cindida em língua e discurso carrega, em sua natureza, as descontinuidades da falta ou da privação marcadas pela história e pelo conhecimento.

Nesse limiar transcendental entre língua e discurso, o autor localiza o que ele chama de “morada infantil”. O conceito de infância de Agamben talvez evidencie a presença

⁵⁸ Ibid. p. 32.

⁵⁹ AGAMBEN, G. Op. Cit.

⁶⁰ Ibid. p. 14.

constante do Indivíduo 1 no sujeito da língua. Para o filósofo, a infância não seria um tempo cronológico na vida dos homens e mulheres. Seria uma tentativa de pensar o problema dos limites da linguagem. Nas palavras de Agamben:

[...] a infância que aqui está em questão, não pode ser simplesmente algo que precede cronologicamente a linguagem e que, a uma certa altura, cessa de existir para versar-se na palavra, não é um paraíso que, em um determinado momento, abandonamos para sempre a fim de falar, mas coexiste originalmente com a linguagem, constitui-se aliás ela mesma na expropriação que a linguagem dela efetua, produzindo a cada vez o homem como sujeito⁶¹.

O filósofo utiliza o conceito de infância em Walter Benjamin. Esse escreveu em sua obra “Infância em Berlim por volta de 1900”⁶², a *mônada*, “O jogo das letras”, onde descreve a saudade do Benjamin adulto da constante experiência que a criança Benjamin viveu no jogo de significações. O adulto, como Indivíduo 1, sujeito da linguagem convencional, vive os momentos de prazeres por estar diante do puro signo, como relâmpagos, como sugere Agamben. Talvez a racionalidade dos discursos que nos cercam pretenda explicar todas as coisas e já nos é apresentado o mundo como dado. São palavras que perderam a potência de magia. Ele diz:

A saudade que em mim desperta o jogo das letras prova como foi parte integrante de minha infância. O que busco nele, na verdade, é ela mesma: a infância por inteiro, tal qual a sabia manipular a mão que empurrava as letras no filete, onde se ordenavam como uma palavra. A mão pode ainda sonhar com essa manipulação, mas nunca mais poderá despertar para realizá-la de fato. Assim, posso sonhar como no passado aprendi a andar. Mas isso de nada adianta. Hoje sei andar; porém, nunca mais poderei tornar a aprendê-lo⁶³.

O sujeito da língua nunca mais se tornará a experiência de se tornar Indivíduo 1. Portanto, a busca da infância, por meio da linguagem, é sempre constante. Jogar com os sentidos e signos, fazer funcionar os sentidos da língua é deparar-se, por relampejos, com a infância.

⁶¹ Ibid. p. 59.

⁶² BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

⁶³ Ibid. p. 105.

Dessa forma, o indivíduo bio-psico, apresentado por Pêcheux, nunca cessa de existir, e o sujeito em sua forma histórica nunca cessa de se constituir. Para Guattari e Rolnik ele não existe dessa forma original, mas podemos considerar que um Indivíduo 2 – como imanência desse constante “estar sendo” – envolvido em uma cultura de massa, em movimento e fluidez, estará sempre sendo produzido por novas tecnologias disciplinares. Entender essa dinâmica multifacetada que pressupõe o DT2 é fundamental para definir o Indivíduo 2 e iniciar os movimentos propostos a partir dele no “processo de individuação”.

O primeiro movimento do DT2 é percebido na obra de Guattari e Rolnik, na dinâmica em que esse terminal de consumo em processo de individuação é interpelado pela “produção de subjetivação”. Trata-se de uma fabricação de maneiras de perceber, de sentir o mundo, de desejar as opções a serem consumidas no mercado da cultura *capitalística*. Os autores sugerem máquinas de “produção da subjetividade”, sendo que, segundo eles, podem variar conforme a necessidade dos sistemas culturais que, por exemplo, os mais tradicionais fabricam suas subjetividades nas etnias, nas associações, em uma casta, e os sistemas de maior velocidade temporal têm na produção industrial e midiática as suas máquinas de construção de subjetividades. É importante ressaltar que, ao se tratar da cultura de massa no sistema *capitalístico*, “a produção é industrial e se dá em uma escala internacional”⁶⁴, os autores consideram o termo Capitalismo Mundial Integrado (CMI).

Para os autores, tudo o que nos chega pela linguagem e pelas instituições como a família, a escola e a igreja, não é apenas uma questão de idéia, ou de identidades disciplinadas no corpo. São “sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo”⁶⁵. No limiar do “processo de individuação” e do “processo de subjetivação”, crio o primeiro movimento do DT2. O Indivíduo 2 é interpelado pela produção de subjetivação e pelos agenciamentos coletivos de enunciação e torna-se uma multiplicidade de subjetividades. É importante destacar que as instituições fabricam o Indivíduo 2, são responsáveis pela existência do indivíduo, mas elas não param de funcionar, também, no “processo de subjetivação”. Colaboram, em verdade, para que no turbilhão de subjetividades de massa o corpo sinta sua existência na ilusão do particular.

⁶⁴ GUATTARI, F.; ROLNIK, S. Op. Cit. p. 25.

⁶⁵ Ibid. p. 25.

Guattari e Rolnik lêem o conceito de ideologia na esfera da representação e possuem o cuidado de, também, não se colocarem no binarismo falso/verdadeiro a que foi atribuído o conceito. Diferentemente da AD, que propõe uma releitura muito particular do conceito – mas permanece com a denominação –, os autores preferem não utilizar a palavra ideologia. Portanto, entendem que as análises que envolvem a cultura de massa exigem algo que possibilita pensar na sensibilidade, na percepção, nas fantasias imaginárias, algo que esteja na esfera da micropolítica. Trocam o conceito de ideologia por “produção de subjetivação”. “Ao invés de ideologia, prefiro falar sempre em subjetivação, em produção de subjetividade”⁶⁶.

Locais de leitura à parte. Ambos os conceitos definem as filiações pelas quais o Indivíduo 2 inscreve-se no mundo. O DT1 localiza um sujeito no movimento que envolve a interpelação da ideologia – o sujeito que enuncia – e o DT2 não localiza um sujeito, mas um campo de subjetividades. Trocam o sujeito da enunciação, proposto pelo DT1, por agenciamentos de enunciação e a linguagem em agenciamento coletivo de enunciação. “A subjetivação é produzida por agenciamentos de enunciação”⁶⁷. A intenção é de sair da lógica da representação e se posicionar a micropolítica, possibilitando pensar para além da linguagem, enquanto sistema que nomeia as coisas, que representa o exterior a elas como um conjunto de significantes que compõem uma estrutura geral. Para sair dessa limitação do conceito tradicional de linguagem, eles preferem não falar em linguagem e adotam o termo “agenciamento coletivo de enunciação”.

Os caminhos para resolver as questões epistemológicas são diferentes, mas a percepção do problema é muito semelhante. A AD entendeu que a linguagem só poderia ser considerada um sistema se fosse entendida como um sistema aberto. Ao considerar o sistema lingüístico construído em um contexto histórico ideológico, a AD desnudava o problema da representação ou a impossibilidade de se ter uma linguagem como uma estrutura geral do inconsciente que determinaria todas as outras estruturas específicas que se fizessem necessárias.

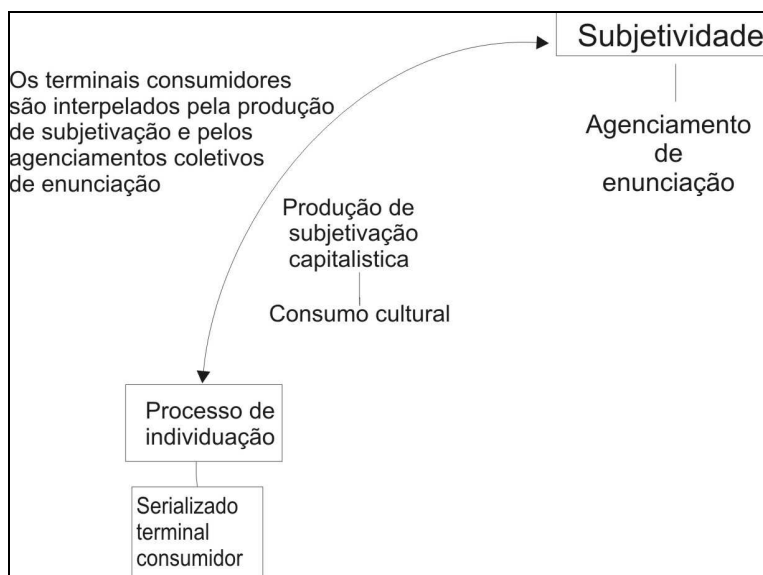
O mesmo problema foi apresentado por Guattari e Rolnik, mas solucionado de formas diferentes, por caminhos epistemológicos diferentes. Desta forma, ao invés de sujeito,

⁶⁶ Ibid. p. 25.

⁶⁷ Ibid. p. 31.

temos um campo de subjetividades, e esse pressupõe uma multiplicidade de agenciamentos. Assim, seria coerente para pensar que nesse campo coexistem a infância – aquele sujeito que fala e estará sempre se deparando com a experiência babélica de novos signos de sua cultura, ou estará sempre convivendo com a privação da linguagem –, o indivíduo seriado – produzido pelas máquinas *capitalísticas* e, ao mesmo tempo, disciplinado pelas instituições estatais, que provocam uma individuação do corpo, capaz de fixá-lo como terminal consumidor –, e ao mesmo tempo, um campo de subjetividades, marcadas pelas necessidades do tempo histórico vivido, “modelada no registro”⁶⁸.

Desta forma, o primeiro movimento pode ser apresentado da seguinte forma:



É importante ressaltar que os agenciamentos coletivos de enunciação que produzem a subjetividade podem estar relacionados, também, àquele poder que Michel Foucault observou a partir do século XIX – o biopoder. Um poder que coloca a vida em evidência, gerenciado pela economia, saúde, política, educação e demais campos disciplinares, mas a partir do foco – a preservação da vida – se torna ampliado porque dirige a homens livres que se percebem como indivíduos autônomos. A subjetividade está sendo entendida, então, como esse resultado de consumos, interações quanto ao movimento interno que os indivíduos exercem sobre si mesmos. A *governamentalidade* precisa dessa subjetividade para funcionar e, dessa feita, ela é massificada.

⁶⁸ Ibid. p. 31.

1.1.3.1 Outra face do terceiro movimento: subjetividade e singularização

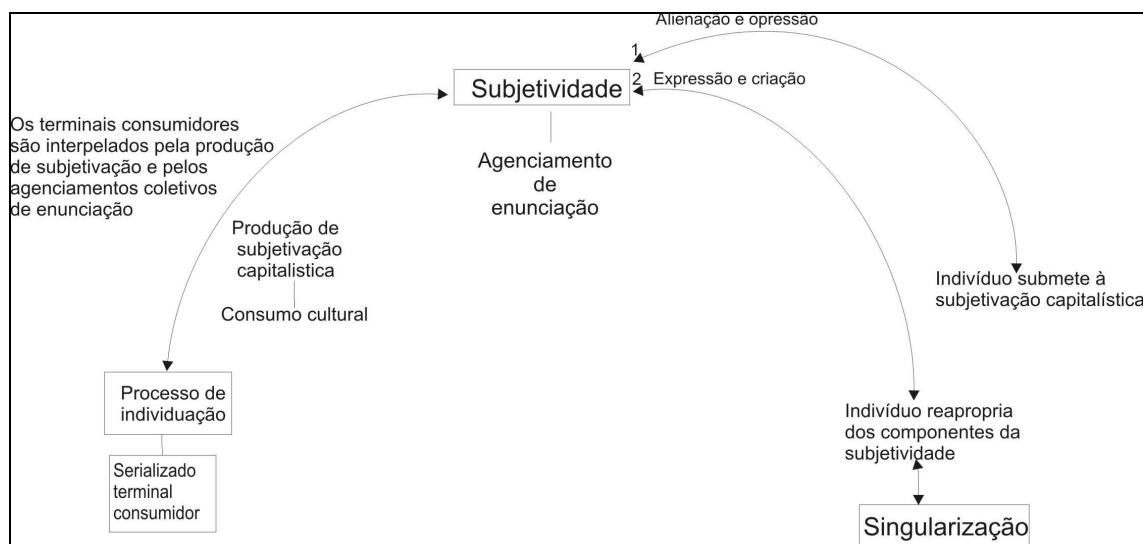
A partir dessas subjetividades que agenciam enunciados, os autores possibilitam pensar dois movimentos possíveis. No primeiro, o Indivíduo 2, ao viver sua subjetividade, permanece submetido à subjetividade tal como a recebe, assumindo a alienação e a opressão. No segundo movimento, o Indivíduo 2 se reapropria dos componentes da subjetividade, valendo-se da *expressão* e vive o “processo de singularização”. Esses dois movimentos são intercambiáveis em um mesmo corpo e “duplamente descentrados”.

Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, enfim sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e de produção idéica, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos, etc.)⁶⁹

Considerando essa descentralização constante, podemos afirmar que o segundo movimento – “processo de singularização” – é imanente ao primeiro movimento – processo de subjetivação. Essa imanência justifica a preferência conceitual dos autores entre ideologia e produção de subjetividades. Ao trocar o conceito tradicional da linguagem por “agenciamento coletivo de enunciação”, eles estão considerando que “apesar dos sistemas de equivalência e de tradutibilidade estruturais, vai incidir nos pontos de singularidade, em processos de singularização que são as próprias raízes produtoras da subjetividade em sua pluralidade”⁷⁰. O desenho completo do DT2, então, pode ser apresentado da seguinte forma:

⁶⁹ Ibid. p. 31.

⁷⁰ Ibid. p. 28.



Outra vez, considerando os locais de leituras diferentes, a singularização se assemelharia ao momento em que o sujeito falante cria outros sentidos para as palavras, desliza os sentidos fixados. Seria, ainda, a utilização da potência humana de negociar sentidos no limiar da privação da língua, no local das tensões entre o signo e a semântica, entre o saber e o movimento da história. Seria também, um local em consonância a uma “educação menor”, sendo aquela que se processa na relação subjetiva com a educação maior. Lembrando as definições do autor Silvio Gallo:

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensadas e produzidas pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos⁷¹.

Aquela que está na ordem dos agenciamentos coletivos de interpretação, na ordem do consumo, está aí para ser consumida e inferir nos processos de subjetivação.

Como já disse Manoel de Barros, “não pode haver ausência de boca nas palavras: nenhuma fique desamparada do ser que a revelou”⁷², e ao concordar com essa fala, estou dizendo que não pode haver ausência de mundo nos agenciamentos coletivos de enunciação, na “educação maior”. Eles não ficam desamparados das tecnologias culturais que os revelaram.

⁷¹ GALLO, Silvio D. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2003. p. 78

⁷² BARROS, Manoel de. **Livro sobre Nada**. 5.ed. Editora Record - Rio de Janeiro, 1997.

Os discursos produzidos no contexto da história contemporânea, denominados por Guattari e Rolnik como Capitalismo Mundial Integrado (CMI), parecem ter ausência de boca. Eles são articulados pelos veículos de comunicação de massa, conectados às redes de agências internacionais de comunicação, ou pelos livros didáticos escolares, que apesar das figuras do autor e do editor, respondem às propostas de construção de cidadania, tolerância, paz e democracia mundial indicadas nas agências internacionais de fundos a favor da infância, da educação e da cidadania. Quem é o ser que revelou essas palavras? Seria inútil procurar um sujeito autor. Ele é um terminal de consumo cultural, interpelado pelo processo de subjetivação *capitalístico*, é um agenciamento de enunciações. E, por isso, fala como se fosse porta-voz das redes de informação planetárias. É uma subjetividade feita corpo.

E, por outro lado, nos corpos juvenis, está aquilo relacionado a toda oficialidade da educação, mas importando para a forma como se vive essa oficialidade e se cria uma outra coisa, uma “educação menor”, uma singularidade. Ainda é o educador e filósofo Silvio Gallo que define:

A “educação menor” é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; salas de aula como trincheiras, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância⁷³.

E foi pensando nas especificidades dos discursos produzidos no Capitalismo Mundial Integrado, na complexidade imbricada no processo educativo dos jovens, que esse Dispositivo Teórico de Interpretação foi construído. E quanto ao Dispositivo Teórico de Análise? Aquele produzido no gesto da interpretação? Como propõe Eni Orlandi, “colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras”⁷⁴. Este é o trabalho da tese em proposição.

⁷³ GALLO, Silvio D. Op Cit. p. 78

⁷⁴ ORLANDI, Eni P. Op. Cit, 1999. p. 59.

Capítulo 2 – O sentido de cidadania feito carne: subjetividades em construção

“O *jazz* não é o que você toca, mas a maneira como você toca.”

(Waller, pianista e compositor de sucesso
nas décadas de 1920 e 1930)

Falar de subjetividades cidadãs em corpos juvenis é falar do que eles fazem com o que experimentam sobre a cidadania. Muito mais do que a educação oficial sobre como ser um participante do Estado brasileiro, ou da partitura musical, mas, sobretudo, como nas micro-relações esses jovens estão sendo cidadãos, ou como tem se tocado o *jazz*. A sutileza entre o “como ser” e o “estar sendo” é um interstício onde o *jazz* é possível, e por isso é o destaque desse capítulo.

A cidadania traz uma expectativa de valores muito caros para os jovens, como autonomia e liberdade. É o momento da vida em que a construção de identificações mais fluidas se confunde com uma exigência social de evidência de uma identidade mais ou menos fixa, como o gênero, por exemplo. Um momento de muita ambigüidade. Se por um lado a identidade individual se mostra como um novo e também como uma expectativa social, algo que está sendo criado de forma recente e muito rápida, por outro, a criança está morrendo. Se, por um lado, esses jovens almejam uma autonomia e também tendem a negar as referências e “conselhos” dos adultos, que até agora diziam como as coisas precisavam ser feitas e direcionavam as decisões, por outro lado, esses mesmos adultos são as referências de vida desses jovens e nem sempre permitem que a autonomia se torne real. Por um lado esses adultos criam expectativas daquilo que esperam ser a identidade dos jovens; por outro, as múltiplas identificações se processam e convidam para o furtivo, o estar sendo. Existe nessas ambigüidades uma perda necessária, um luto – da criança, da imagem onipotente de quem exerce o papel do pai e a imagem encantadora de quem ocupa o papel da mãe –, para que as novas identificações sejam processadas.

Stuart Hall reflete sobre a resposta da questão “Quem precisa de identidade?” e diz que essa é uma idéia que “não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas”⁷⁵, ou seja, ele convida a pensar em uma atualização, em uma releitura das antigas proposições sobre o tema, especialmente da

⁷⁵ HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 104.

Psicanálise, da Lingüística e da História. E um segundo convite que o autor faz é pensar o conceito de identidade através das práticas discursivas. Perceber a importância do significante “identidade” para o contexto do movimento político. Os dois convites me parecem bem-vindos para pensar a identidade juvenil.

O autor formula sua argumentação a partir de idéias construídas na área da linguagem para falar sobre as significações da nossa cultura. Por outro lado, é Althusser quem o fundamenta para dizer que a essência universal de Homem foi profundamente contestada em um determinado momento histórico. Além desses dois caminhos, Hall apresenta uma leitura do imaginário, o simbólico e o real, muito marcado pela psicanálise. Essa leitura de Hall se aproxima muito do movimento da Análise do Discurso, ou seja, Lacan lendo Freud e estudando o sujeito, Pecheux lendo Saussure e estudando a língua e Althusser lendo Marx e estudando o contexto histórico. E, ao elaborar suas reflexões sobre a pergunta – quem precisa de identidade? –, ele fundamenta uma argumentação em releituras sobre o descentramento do sujeito, que me pareceu muito coerente para esta pesquisa. Ele mostra uma complexidade entre o sujeito, sua capacidade de auto-reconhecimento, o imaginário construído sobre ele, o imaginário que ele construiu sobre o imaginário do outro, as formas como simboliza todos esses imaginários. Esses movimentos são furtivos, múltiplos, sem clarividência: a unidade do sujeito é construída com dificuldades, desde a infância, e é uma fantasia pautada exatamente na falta que a fragmentação, a relação com sua imagem potencializam. Por outro lado, nos tornamos conhecidos na linguagem, e esta, por sua vez, também não é fixa, nem clarividente, não possui “identidade”, não é fechada, está sempre perturbada pela diferença produzida na cultura e contextos históricos.

Diante dessa ausência de clarividências, Hall fala de identificações como uma construção, um processo que nunca termina, ela está na contingência. Nas palavras do autor: “o conceito de identificação herda, começando com seu uso psicanalítico, um rico legado semântico”⁷⁶. Para a Psicanálise, o discurso não diz exatamente aquilo que parece dizer, o sujeito não é aquilo que parece ser e as certezas são esfaceladas. Desta forma, a ilusão que provoca uma “identidade” como certa, natural ou essencialmente original se desfaz no jogo do espelho, das identificações. Ainda nas palavras de Hall,

⁷⁶ Ibid. p. 107.

se as “identidades” só podem ser lidas a contrapelo, isto é, não como aquilo que fixa o jogo da diferença em um ponto de origem e estabilidade, mas como aquilo que é construído da *différance* ou por meio dela, sendo constantemente desestabilizadas por aquilo que deixam de fora, como podemos então compreender seu significado e como podemos teorizar sua emergência?⁷⁷

Na mesma direção que Stuart Hall, Zygmunt Bauman⁷⁸, ao falar de identidade, enfoca o conceito com o mesmo sentido e propõe a “identificação”. Ele utiliza esta palavra, mas depois não a leva adiante. Todavia, ao falar em identidade, o sentido de identificação se processa. Ele diz: “quando a identidade perde as âncoras *sociais* que a faziam parecer “natural”, predeterminada e inegociável, a “identificação” se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um “nós” a que possam pedir acesso”⁷⁹. Ele utiliza a expressão “identidade *em movimento*”⁸⁰, que materializa o sentido de “identificações”.

Benedetto Vecchi, entrevistador de Bauman, tenta fazer uma alegoria do quebra-cabeça e a identidade. A resposta de Bauman nos faz pensar sobre a identidade do jovem vista a partir da idéia de transição, do futuro adulto. Ele destaca que no quebra-cabeça existe uma figura pré-concebida em que podemos conferir a montagem, e as biografias montadas não possuem imagens a serem seguidas. Ou seja, não há algo para apresentar de novo (representar), nem precisamos ser idem a alguma coisa (identidade). Mas ele diz: “você está experimentando com o que tem [...] quais os pontos que podem ser alcançados com os recursos que você já possui, e quais deles merecem os esforços para serem alcançados”⁸¹. Esse espaço aberto a essa montagem de um quebra-cabeças sem imagem prévia, sempre imprevisível, é a possibilidade de multiplicidade a partir dos consumos que são processados.

Estou considerando então que o público desta pesquisa está diante dessa potencialidade ambígua do luto e do nascimento, da “identidade” sempre em movimento⁸².

⁷⁷ Ibid. p. 111.

⁷⁸ BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

⁷⁹ Ibid. p. 30.

⁸⁰ Ibid. p. 32.

⁸¹ Ibid. p. 54.

⁸² Convém explicar que essa potencialidade existe indiferente de idade cronológica ou momento da vida. Porém, a naturalização da identidade juvenil, especialmente apresentada pelos argumentos biológicos sobre a adolescência, está em foco atualmente. Além da idéia muito forte, na mídia e na educação de entende-los como futuros adultos em fase de transição.

Das exigências oficiais para a montagem de um quebra-cabeça, com uma imagem pré-concebida, no caso da relação com o Estado, essa subjetividade cidadã, que requer liberdade, autonomia e por isso um autogoverno, e das múltiplas identificações que esfacelam as certezas previstas. Um momento de muita tensão emocional, incertezas sociais e ansiedades individuais. Por isso, vale destacar que esta pesquisa considera essa fase da vida em seu tempo presente, em suas potencialidades e limitações, o que escapa da tradicional visão da juventude como período de transição entre as fases infantil e adulta. A transição como concepção de juventude está muito ancorada nas preocupações utilitárias de preparação para a vida adulta e empobrece o olhar para aquilo que é sua construção e sua demanda no presente.

Segundo as autoras Ana Paula Corti e Raquel Souza, as instituições socializadoras, como a família e a escola, enfrentam um desafio diante das iniciativas de desvincular o jovem do sentido de transição, “pois ambas concentram seus esforços na preparação de indivíduos capazes de exercer plenamente seu papel de adulto. São instituições muito preocupadas com a transmissão cultural e com o futuro”⁸³. Esse futuro tem a ver com a expectativa de identidades mais ou menos fixas, representativas de uma imagem prévia de um quebra-cabeça, lugares seguros.

E sobre esse futuro, sempre presente nos currículos escolares, é Jorge Larrosa que traz uma reflexão importante para essa pesquisa. Segundo ele, há uma descontinuidade entre aquilo que os currículos escolares projetam como futuro. Os objetivos educacionais trabalham entre a imagem do aluno que chega e a imagem do egresso. E o período da idade escolar da Educação Básica reforça a idéia de transição, uma vez que os estudantes chegam crianças e saem jovens, quase na idade convencional para o mercado de trabalho (em algumas situações, já no mercado de trabalho). Essa construção de futuro no presente – uma utopia quase comeniana – é um conjunto de prescrições para “aquilo sobre o qual se pode ter expectativas razoáveis; com aquilo que se pode fabricar”⁸⁴. Porém, o autor sugere uma educação como figura da descontinuidade.

⁸³ CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil**. Subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2004. p. 23

⁸⁴ LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: _____; SKLIR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autentica, 2001. p.286

Facilmente o jovem é entendido pela instituição escolar como um sujeito em transição, em formação para o futuro. Alguém que precisa conhecer determinados saberes, construir alguns conceitos, operar certos procedimentos, definir identidades, para o sucesso na fase adulta. Esse presente é difícil de ser considerado. É lugar comum, nessa fase, os estudantes reivindicarem, no espaço escolar, o direito de serem ouvidos e considerados. Quando os estudantes que participaram desta pesquisa foram perguntados sobre como deveria ser uma boa escola pública, 54,29% lembraram que uma escola deve promover a cidadania e isso implica dar liberdade a eles e tratá-los com igualdade. Nessa categoria também foram contadas algumas respostas que sugeriam ser a escola um local de escuta de todos os alunos e não apenas aqueles que obedecem as regras. A necessidade de autonomia e de reconhecimento tenciona com a reação de negação das figuras adultas próximas, das regras e condições de futuro que essas pessoas apresentam. Nas palavras das autoras Ana Paula Corti e Raquel Souza, “passam a rejeitar cada vez mais a tutela dos adultos”⁸⁵, mas ao mesmo tempo esperam ser ouvidos e considerados por esses mesmos adultos. O exercício da autonomia que exige uma percepção do contexto e as regras sociais acaba ficando prejudicado. Nesse emaranhado de tensões e ambigüidades, concordar com Jorge Larrosa parece ser um caminho lógico, a educação parece ter mais ligações com a descontinuidade do que com a continuidade que prevê as prescrições pedagógicas. Para as autoras citadas os jovens tratados sempre como aprendizes estão, em geral, excluídos da maioria das decisões da escola. As atividades que exigem autonomia, como as tarefas escolares, são poucas no contexto do objetivo de construção de subjetividades cidadãs, mas, em outra medida, dos estudantes é cobrada autonomia em importantes decisões, como a escolha da carreira universitária, por exemplo, aos 17, 18 anos. Existe um desequilíbrio entre aquilo que é o cotidiano de funcionamento do currículo e as exigências feitas aos estudantes⁸⁶. Jorge Larrosa amplia essa descontinuidade e faz possível um apontamento sobre a própria limitação da linguagem. Entre o pensamento do curricularista, o projeto pedagógico da escola, a leitura do projeto pedagógico pelo professor, as aulas planejadas e desenvolvidas e aquilo que os estudantes escutam e significam, temos um vácuo onde múltiplas descontinuidades se processam.

⁸⁵ CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel Op Cit. p. 26.

⁸⁶ Ibid. p. 28.

No caso dos jovens que participaram desta pesquisa, ainda no final do ensino fundamental, essa exigência profissional não aparece tanto, mas eles se mostraram bastantes dependentes das decisões tomadas pelos professores. O professor é o autor da lei, das regras, e também juiz. Na maioria das turmas onde foram aplicados os instrumentos havia uma demanda para a figura do professor como mediador de todas as tensões e questões do grupo. Nesse cenário onde por um lado os estudantes recebem as regras e ao mesmo tempo a negam e por outro estão sedentos por conhecer o novo e desejam a autonomia e a liberdade, a descontinuidade é mais previsível.

Essa descontinuidade parece ser o mesmo lugar da dissonância no *jazz*, são as várias possibilidades de subjetividades cidadãos. O dispositivo teórico desta pesquisa, apresentado no primeiro capítulo, sugere um terminal de consumo como local desses estudantes juvenis. Um local de infância, no sentido que Giorgio Agamben trabalha, quando as coisas podem ser significadas em uma primeira vez. Quando o desconhecido se mostra. Larrosa vai ao encontro deste sentido de infância para falar dos estudantes diante desse futuro projetado. Ele diz que a criança é um acontecimento, não é nem um passado, nem um futuro, é um presente que precisa ser considerado em sua potência. Ele diz que “seu tempo não é nem linear, nem evolutivo, nem genético, nem dialético, nem sequer narrativo. A criança é um presente inatural, intempestivo, uma figura do acontecimento. E só a atenção ao acontecimento, como o incompreensível e o imprevisível, pode levar a pensar uma temporalidade descontínua”⁸⁷. A criança, tanto para Agamben quanto para Larrosa, não é um período cronológico, mas um jeito de estar no mundo. E esse estado, esse acontecimento é o local onde esta pesquisa vê o jovem, um terreno fértil para o novo, para significar ou ressignificar os signos disponíveis para o consumo no contexto do Capitalismo Mundial Integrado, usando um termo de Guattari e Rolnik⁸⁸.

É importante destacar que, apesar do jovem estar sendo considerado nesta pesquisa como uma potência de imprevisibilidades, se considera também que ele possui muitas respostas institucionalizadas. E como está constantemente sob as regras institucionais, os desvios e descontinuidades são considerados como demandas para tomadas de decisões em uma avaliação tecnicamente organizada. Assim como no *jazz* existem aberturas previstas

⁸⁷ LARROSA, Jorge. Op. Cit. p. 284.

⁸⁸ GUATTARI, Félix. ROLNIK, Sueli. Op. Cit. p. 25.

para esses novos arranjos e dissonâncias – a 3ª, 5ª e 7ª notas são espaços possíveis e previstos para a dissonância, ou ainda o ritmo pode ser marcado com ênfases variadas, ou ainda a música pode ser mais ou menos melódica – as escolas, como instituições reguladoras dessas subjetividades, permitem, quando a situação exige, que os muros sejam grafitados, por exemplo. Outras escolas permitem que o intervalo se transforme em um show de rap, rock, e outros ritmos da moda urbana. Outras, ainda, permitem a ausência do uniforme nas turmas de 8ª série, ou em alguns dias na semana, conforme um combinado anterior. Existem ainda as negociações sobre os namoros. Ou seja, são situações previsíveis e começam a ser enquadradas nas notas permitidas para as dissonâncias.

2.1 Um pouco sobre o conceito juventude e adolescência

São vários os conceitos sobre juventude e adolescência. Desde aqueles relacionados à Psicologia à Sociologia àqueles relacionados às decisões de políticas públicas que levam em consideração, principalmente, a entrada no mercado de trabalho e a idade biologicamente fértil. Em muitas situações esses conceitos estão sobrepostos, mas existem distinções importantes que precisam ser pontuadas.

Todavia, esta pesquisa também considerou as formas de ver a adolescência e a juventude a partir de reflexões acerca da cultura – especialmente aquelas conhecidas como pensamentos pós-modernos ou pós-estruturalistas –, que interessam, sobretudo, com a fabricação desses conceitos em um mundo midiático.

Na vivência do cotidiano, não são raros o tratamento dos dois conceitos como sinônimos. Isso pode ser observado, por exemplo, quando o Dicionário Aurélio explica os dois conceitos. Considerando o dicionário como um ponto onde os discursos de uma cultura se fundam, parece não haver diferenças conceituais entre juventude e adolescência. O dicionário usa como sinônimo a “mocidade”, “idade moça” ou “juventa”, o que não explica o que seria especificamente a juventude, mas, ao conceituar a adolescência indica as idades de 12 a 20 anos, o que seria, também, sinônimo de uma “idade moça”. Para desviar dessa armadilha de apresentar os conceitos de forma vaga, ou como sinônimos, esta pesquisa entende que os dois conceitos são distintos, embora, sob alguns aspectos se encontrem.

O instrumento de pesquisa aplicado aos estudantes os trata como jovens. Porém, é sabido que muito deles possuem idades entre 13 e 14 anos. No entanto, a idade cronológica foi menos importante do que a consideração do contexto de consumo exposto a esse público. A juventude como estética de vida, como ideal a ser atingido, como promessa de liberdade, foi mais sedutora na abordagem com os estudantes do que a adolescência. Em todas as turmas que participaram da pesquisa, durante a conversa inicial, o tratamento a eles foi como jovens de Itajaí, e isso funcionou como adesão à pesquisa. Mas também, para além da sedução, foi importante reconhecê-los verdadeiramente como pensadores sobre o mundo que os cercam.

A organização desses conceitos em um quadro torna mais visível aquilo que, em grande medida, foi considerado nesta pesquisa. A seguir, o quadro conceitual:

Local de Fala	Faz divisão cronológica		Juventude	Adolescência
	Sim	Não		
Organização das Nações Unidas (ONU) Organização Mundial de Saúde (OMS)	X		Jovens – pessoas de 15 e 24 anos, há possibilidade de estender até os 30 anos. Categoria sociológica que implica na preparação dos indivíduos para o exercício da vida adulta	Adolescentes – é um processo fundamentalmente biológico, que vai dos 10 aos 19 anos, abrangendo a pré-adolescência (10 aos 14 anos) e a adolescência (15 aos 19).
Sociologia (maior ênfase à juventude)	-	-	Categoria social representada pelo vínculo entre indivíduos de uma mesma geração	-
Psicologia (maior ênfase à adolescência)	-	-	-	Processo mais individual e subjetivo, ligado às transformações físicas e psíquicas dos indivíduos
Sociologia e Psicologia (conceito misto)	-	-	Adolescência como primeira fase da juventude. O que permite considerar as peculiaridades das duas etapas sem dissociá-las.	
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	X	-	-	Fase que vai dos 12 aos 18 anos incompletos, sendo o período imediatamente posterior à infância.
Dicionário Aurélio	X	-	Idade moça; mocidade, adolescência, juvena. A gente moça; mocidade. Fase do ciclo de um lago na qual este recebe mais água do que perde e por isso tem maior duração.	O período da vida humana que sucede à infância, começa com a puberdade, e se caracteriza por uma série de mudanças corporais e psicológicas (estende-se aproximadamente dos 12 aos 20 anos).
Pós-modernidade/pós-estruturalismo	-	-	Não é uma idade e sim uma estética da vida, é um território onde todos querem viver indefinidamente. Preferência pelo plural – juventudes.	Uma construção cultural a partir dos discursos da Psicologia, Biologia, Sociologia, que propuseram um olhar, viver, pensar e intervir nesse processo. Um processo social que nos fala sobre o crescer.

Quadro 02: Mapa Conceitual dos conceitos Juventude e Adolescência

Fontes: CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil**. Subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2004
 SARLO, Beatriz. **Cenas da Vida Pós-moderna**. Intelectuais, Artes e vídeocultura na Argentina. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
 SOARES, Rosângela. Adolescência: monstruosidade cultural? In: **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.25 n.2 jul./dez. 2000 p. 151-159
 AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**. Destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
 BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

Esta pesquisa considerou a existência⁷⁰ desses enfoques aos conceitos, mas preferiu destacar aquelas que não apresentam um enquadramento cronológico por entender que o “estar” jovem ou adolescente ultrapassa o tempo linear com uma expectativa de chegada – a fase adulta – e expressam possibilidades estéticas de um mercado, do Capitalismo Mundial Integrado. Beatriz Sarlo, ao analisar a pós-modernidade, fala de um “estilo jovem” e historia os sentidos de juventude. Segundo a autora, em 1900 uma mulher imigrante, com dois filhos aos dezessete anos, casada com um homem dez anos mais velho, não se considerava jovem. E seu marido já era um homem maduro. Os pobres passavam da infância ao mundo do trabalho e quem não se enquadrasse nessa rotina era interpretado como jovem delinqüente. Ela lembra a reforma universitária de Córdoba, em 1918, cujos revolucionários se declaravam jovens, assim como os revolucionários Cubanos e os que marcharam pelas ruas de Paris em maio de 1968. Mas, em 1917, os líderes da Revolução Russa não se consideravam jovens. Relativizando a partir da História, Sarlo nos fala que o conceito de juventude é polissêmico, de acordo com o espaço e tempos diversos⁸⁹.

Ela fala da juventude do nosso tempo, estendida a um terço da vida. Uma vida com a infância e a velhice diminuídas. Nas suas palavras:

A infância quase desapareceu, encurralada por uma adolescência precocíssima. A primeira juventude se prolonga até depois dos trinta anos. Um terço da vida se desenvolve sob o rótulo de juventude, tão convencional quanto quaisquer outros rótulos. Todo mundo sabe que esses limites, aceitos como indicação precisas, costumam mudar o tempo todo⁹⁰.

A juventude enquanto estilo pronto para ser consumido absorve outros consumos, como o rock, o pop, o jeans, o tênis, um jeito de lidar com a sexualidade, de ser despojado. Quando Félix Guattari e Sueli Rolnik falam sobre a cultura como um conjunto de linguagens, um mercado absorve e transforma em produtos consumíveis os vários estilos e signos de diferentes tradições, a juventude e tudo que ela agrega é apenas um desses produtos. Esteticamente, tanto os bebês já se vestem cada vez mais com roupas e acessórios do jovem em miniatura (os tênis, os bonés, bermudas, minissaias, jeans, regatas e até fraldas com imitação do tecido jeans), quanto a velhice tem nas cirurgias plásticas, roupas e

⁸⁹ SARLO, Beatriz. Op. Cit. p. 37.

⁹⁰ Ibid. p. 36

acessórios um prolongamento da estética juvenil. Talvez o conceito de juventude tenha sido o produto imaterial mais consumido neste mercado cultural do que Guattari e Rolnik chamam de Capitalismo Mundial Integrado. E a forma como socialmente essa estética é consumida, considerando classe, etnia, credos, gênero, torna esta experiência plural. E não é possível mais falar em juventude, mas juventudes. Sempre múltiplas.

Se a juventude é prolongada podemos pensar a adolescência como um estar no mundo que, em grande medida, incomoda a nossa cultura. Ela tenciona a vida adulta, ela figura a transgressão, é dissonante, descontínua e não responde as expectativas que os adultos fazem daquela fase da vida. Mesmo sendo previsível, essa dissonância é rebelde e se recusa à disciplina. A criança (cronológica) que estava naquele corpo vai morrendo, vai sumindo, e o que aparece no lugar é furtivo e mascarado. Totalmente aberto aos consumos, às novidades do mundo, esse estado adolescente funciona como um terminal que recebe, seleciona, consome e repele informações, conceitos, estéticas, formas, enfim, produtos materiais e imateriais com um descompromisso autorizado e legitimado pela sua suposta “essência”.

O que acompanha essa subjetividade é a criança que Giorgio Agamben, Jorge Larossa e Walter Benjamin propõem cada um a sua maneira: é aquele ponto curioso em constante significação do mundo, nunca acabado, mas sempre surpreso com os novos signos a significar e os velhos signos a re-significar. Mais do mesmo ou o mesmo cada vez mais e diferente é o movimento do consumo cultural.

O processo de subjetivação que está em curso nessa adolescência não promete nenhuma coerência com coisas unificadas, padronizadas, binárias, sequenciais ou lineares. As identificações se processam muito rapidamente, ao mesmo tempo em que parecem se desfazer. As expectativas de identidades mais fixas são ameaçadas por essa fluidez ampliada. Para Rosangela Soares, a adolescência é como os monstros contados nas histórias de fantasias. Para atingir a fase adulta, ou a liberdade, o romance, a sexualidade (hetero, como em toda história de fantasia) e construir família (felizes para sempre), ou no nosso caso específico, cidadãos eficientes, as princesas, os príncipes e os anões enfrentam primeiro os monstros. A adolescência, “enquanto processo social”, a autora diz, “nos fala sobre o crescer”⁹¹.

⁹¹ SOARES, Rosangela. Op. Cit. p. 152.

Segundo ela, a teoria dos monstros permite conhecermos as culturas a partir dos monstros que elas geram. E a adolescência seria um dos nossos monstros. Um “Outro” que funciona como um espelho para o “Dentro” de nós, e por isso tanto incomoda. Fabricado dentro da nossa cultura, não conseguimos defini-lo completamente. Os discursos, tanto biológico que dissectiona o monstro até chegar aos seus hormônios, quanto o psicológico, que o dissectiona até a psique, não o apreendem totalmente. Algo sempre escapa, como um vampiro que sempre retorna com outra roupagem e se recusa a morrer.

Jeffrey Jerome Cohen, um dos autores da teoria dos monstros, explica que o “monstro nasce nessas encruzilhadas metafóricas, como corporificação de um certo momento cultural – uma época, de um sentimento e de um lugar. [...] O corpo monstruoso é pura cultura”⁹². A adolescência como monstro construído nessa cultura global, planetária, democrática, frenética, rápida, fala de nós mesmos e daquilo que nos escapa, da transgressão, do descontínuo. A adolescência é a materialidade da diferença feita carne, é a incorporação do Fora, do Além, daquilo que não conseguimos nomear totalmente e sempre nos escapa. Não é criança, não é adulto, nem tão pouco é jovem no sentido cronológico do termo. É uma ameaça a estabilidade das identidades sociais e culturais e por isso um monstro. Rosângela Soares fala sobre essa instabilidade da seguinte forma:

O que é atribuído ao adolescente – instabilidade, incerteza, mobilidade e transitoriedade – parece ter se deslocado para além dessa “fase de transição”, a fim de assumir conotações da cultura de amplo significado. As identidades sociais instáveis, fragmentadas em oposição à fixidez, têm nos aproximado cada vez mais dos monstros. Não será esse excesso de proximidade que constitui o horror e o fascínio que sentimos por esses corpos monstruosos?⁹³

Pelo fato de não ocupar um lugar fixo e borrar as identidades, não vistas como criança e nem adulto, um sujeito da linguagem às vezes não tão convencionalmente assujeitado, por isso facilmente é naturalizado. E, dessa forma, tornam-se protegidas as identidades estáveis ao seu entorno.

⁹² COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Pedagogia dos monstros**. Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 27.

⁹³ SOARES, Rosângela. Op. Cit. p. 157.

Esta pesquisa considera todos os discursos apresentados sobre juventude e adolescência, considerando que seu recorte analisa também os discursos oficiais sobre a educação cidadã desses jovens e adolescentes, aquilo que inventa a estabilidade identitária, mas destaca as reflexões que privilegiam as questões culturais dos conceitos. Desta forma, escolhi tratá-los como jovens, considerando que as subjetividades em construção são marcadas por este estilo juvenil, mas, a propósito das análises desenvolvidas, considero os aspectos culturais da adolescência.

2.2 O sentido de liberdade

O sentido de liberdade, tão caro nos espaços democráticos, encontram eco nos corpos juvenis em processos de subjetivação nesses espaços. É território comum, onde os jovens apresentam uma capacidade de viver suas experiências de forma autônoma, relativamente. É um momento, em que se espera deles que saiam de uma posição mais objetual, ou sob a tutela de adultos responsáveis. Coincidentemente, a democracia prevê que as subjetividades cidadãs apresentem uma grande desenvoltura autônoma. E quando a escola fala de cidadania, a liberdade torna-se um grande nó.

E o que os estudantes falam sobre a liberdade? Que sentidos dão ao conceito? Diante da afirmação “A liberdade é um direito” e a pergunta “Por quê?”, se evidenciaram as respostas que cruzaram os sentidos de liberdade e livre-arbítrio – 33,59% das respostas. Dessas respostas outras evidências foram recortadas como podem ser observadas a seguir:

%	Falas dos estudantes sobre liberdade e livre-arbítrio
48,86%	A liberdade garante um livre-arbítrio desvinculado às regras coletivas
51,14%	A liberdade garante um livre-arbítrio vinculado às regras coletivas
	Falou sobre liberdade a partir de uma instituição
13,80%	Relacionou com livre arbítrio nas experiências familiares
16,25%	Não gostam da escola pela ausência de liberdade
54,29%	Afirmaram que uma boa escola deve promover a cidadania, a liberdade e a igualdade

Quadro 03: Organização das falas dos estudantes sobre liberdade

O livre-arbítrio aparece como garantia da liberdade, mas a forma como se opera esses sentidos se diferenciam, 48,86% dos estudantes afirmaram que a liberdade é a garantia do livre-arbítrio, mas desvincularam este poder de escolhas das regras coletivas. Suas falas ecoam o desejo de sair de qualquer tutela, de ter a liberdade pela liberdade. Falas⁹⁴ como **“Porque todas pessoas tem o direito de ter liberdade para fazer o que quiser”** ou ainda **“porque cada pessoa tem livre arbítrio para fazer o que quiser para ser feliz”** resumem em grande medida essas respostas e revelam que as regras não foram consideradas em um cenário de liberdade. Essas falas parecem falar mais sobre um desejo do que sobre o que vivenciam.

Ao falar sobre a liberdade, 13,80% dos estudantes vinculam, de alguma forma, as experiências familiares, e na maioria dos casos, a necessidade da lei como garantia da liberdade aos filhos. Falas como **“sim, porque todos os jovens precisam de espaço ficar só em casa não dá. os filhos precisam do direito para ter sua liberdade”** ou **“por que nos temos a liberdade de fazer o que quisermos sem dar satisfação para ninguém”** ilustram esses sentidos. Dos estudantes que afirmaram não gostar da escola, 16,25% deles justificaram com a ausência de liberdade no ambiente escolar. E quando perguntados como deveria ser uma boa escola pública, 54,29% afirmaram que uma escola deveria promover a cidadania, a liberdade e a igualdade. A partir destas indicações, é possível interpretar que os sentidos construídos sobre a liberdade possuem muita relação com as experiências individuais sobre a conquista da autonomia, muito características dessa fase da vida. Para as autoras Ana Paula e Raquel Saouza, “trata-se de um processo de emancipação. [...] a autonomia está relacionada à autodeterminação, liberdade, independência e capacidade de governar-se a si mesmo”⁹⁵.

Em contrapartida 51,14% destacaram o potencial de livre-arbítrio que a liberdade oferece, mas consideraram as regras importantes. Alguns textos expressam esse sentido, como:

⁹⁴ Todas as falas foram reproduzidas da mesma forma como foram escritas.

⁹⁵ CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. Op. Cit. p. 26.

Eu acho que o direito é como uma liberdade do cidadão, o direito é como cada um tem de espresar, fazer suas críticas ter direito de viver do jeito que ela sentir melhor sem alguém tiver dizendo oque fazer ou não. mas o que direito também tenque ser controlado se não as vezes sai do controle.

Por que todos tem o direito de ser livres! Mas sabendo o que é certo e o errado.

A primeira afirmação inicia com a negação da figura tutelar, que indica o que deve ser feito, mas vai ao outro extremo, com um sentido heterônomo que permite e defende o controle. O livre-arbítrio aparece, mas **“tem que ser controlado”**, ele diz, senão **“sai do controle”**. Alguém possui o controle da situação e não é o jovem. Ao contrário da frase seguinte, que oferece um sentido de autogoverno: **“sabendo o que é certo e errado”**. Esta fala expressa a resposta esperada da subjetividade cidadã. O jovem que exerce sua autonomia porque tem a capacidade de distinguir o certo e o errado. Uma espécie de assujeitamento às regras da cidadania. É o momento em que o jovem apresenta o lado “positivo” (no sentido de responder às expectativas) da sua contestação e consegue não só se autogovernar, mas fazer durar a lei. As autoras já citadas explicam que a “própria capacidade de perceber os limites do contexto social e de lidar com eles diz respeito a uma condição de autonomia”⁹⁶.

O desejo de autonomia e liberdade desses jovens fica tão evidente que é impossível pensar na concretização delas na vida como apenas um disciplinamento construído pela escola, família e igreja a serviço do Estado. Esse é um exemplo claro do bio-poder. Existe uma necessidade na cultura de que os jovens se movimentem, decidam, escolham, de forma autônoma; que sintam-se livres para produzir, para consumir, para criar, para reproduzir. Porém, isso também foi construído enquanto desejo para o próprio jovem. De forma que atingir essa tão sonhada autonomia funciona como um prêmio, um passaporte para a vida adulta. É uma tecnologia instalada na democracia que dirige os processos de subjetivação cidadã. Conforme o filósofo Michel Foucault, como já foi tratado no capítulo anterior, a ação do bio-poder sobre as pessoas não é apenas o momento em que eles (os homens) se “resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida [...]”⁹⁷. No nosso caso, o

⁹⁶ Ibid. p. 27.

⁹⁷ FOUCAULT. M. **Em defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins fontes, 2002. p. 289.

momento em que os jovens usam de sua liberdade para reconhecer e escolher as regras colocadas, quando a governamentalidade se processa sem que um adulto esteja como tutor de suas ações, está em sintonia com a massa global democrática. Esse ato garante a manutenção democrática, são jovens que não se precipitarão sobre nossa cultura e, dessa forma, o autogoverno torna-se a garantia da própria vida. A monstruosidade quase indomável da adolescência já não assombra mais. O mostro, com sua “identidade” fluida demais, já foi dominado.

Os grupos de escolas desta pesquisa apresentaram muitas semelhanças nos sentidos expostos sobre a liberdade. Isso pode ser mais bem visualizado no quadro abaixo:

Grupos	%	Falas dos estudantes sobre liberdade
1	12,71%	livre arbítrio desvinculado as regras coletivas
	17,21%	livre arbítrio vinculado as regras coletivos
2	18,18%	livre arbítrio desvinculado as regras coletivas
	21,48%	livre arbítrio vinculado as regras coletivos
3	16,94%	livre arbítrio desvinculado as regras coletivas
	12,71%	livre arbítrio vinculado as regras coletivos

Quadro 04: Organização das falas dos estudantes sobre liberdade de acordo com o grupo de perfil das escolas

O grupo 3 foi o que menos vezes os estudantes vincularam o sentido de livre-arbítrio e as regras sociais – 12,71%; – já o grupo 2 foi o que mais apresentou respostas próximas as esperadas pelos objetivos educacionais – liberdade e responsabilidade –, com 21,48% das respostas. No entanto, também foi o grupo que, em percentuais, mais estudantes responderam que a liberdade é **“fazer o que quiser”** – 18,18%. Relativizando essa diferença, no grupo 3, mesmo que apenas 12,71% das respostas que falavam de livre-arbítrio vincularam o poder de escolha às regras coletivas, por outro lado, apenas 16,94% falaram em decisões individuais sem consideração ao grupo social.

Poucos foram os estudantes que falaram de liberdade em um contexto do Estado Brasileiro. As respostas foram, em grande maioria, relacionadas ao indivíduo. Essas poucas falas apareceram, especialmente nas escolas do grupo 3. A elaboração textual indicou sentidos relacionados à história e ou característica do país. Como, por exemplo, o texto: **“Porque pessoas lutaram pra isso, lutaram alcançar seus objetivos e deu certo. Hoje temos a liberdade e como ela deve ser, mas pessoas deveriam se aliar e melhorar o**

mundo". Essas poucas palavras falaram de rupturas e permanências na História. A liberdade apareceu como o resultado de lutas, mas sugeriu também uma acomodação que impediria que mais conquistas acontecessem, **"pessoas deveriam se aliar e melhorar o mundo"**. Os textos que sinalizaram possibilidades de percepção da História social, de forma mais ampla, foram poucos. As frases que usaram palavras como país ou estado também foram raras. Por exemplo: **"por que moramos em um país democrático, em que todos fazem o que acham ser correto... e tem o livre abítreo"**. O contexto social mais amplo aparece na pergunta quando coloca a liberdade no estafe de lei – organização social –, todavia, as respostas pouco falaram desse contexto. O processo de subjetivação cidadã, no que diz respeito ao sentido de liberdade, pareceu estar muito relacionado às experiências individuais, e essas pareceram ainda muito locais.

Porém, essas vozes me falaram muito mais do que o sentido da liberdade condicionado às expectativas dos objetivos educacionais. Elas ecoam a forma como a liberdade é construída na História. O filósofo Michel Foucault, em sua aula no *Collège de France*, do dia 18 de fevereiro de 1976, falava sobre a relação entre os sentidos de liberdade aos bárbaros. Ele diz que a liberdade de guerreiros não é essa em que todos respeitam todos, mas aquela mediante a dominação. Ele se utiliza do pensamento de Nietzsche para afirmar que "a liberdade será equivalente a uma ferocidade que é gosto pelo poder e avidez determinada, incapacidade de servir mas desejo sempre pronto a sujeitar"⁹⁸. E, em outro momento, responde a pergunta que ele mesmo faz:

Em que consiste a liberdade? [...] A liberdade consiste em poder tomar, em poder se apropriar, em poder aproveitar, em poder comandar, em poder obter a obediência. O primeiro critério é poder privar os outros da liberdade. Para que serviria e que consistiria, concretamente, o fato de ser livre, se não pudesse justamente invadir a liberdade dos outros?⁹⁹

E dessa vez traz o sentido de Boulainvillers para completar seu argumento e diz: "a liberdade [...] é portanto o contrário da igualdade. É o que vai exercer pela diferença, pela dominação, pela guerra, por todo um sistema de relações de força"¹⁰⁰. O pensamento de Foucault sobre a liberdade vem ao encontro da forma como Sigmund Freud explicou o mal-

⁹⁸ FOUCAULT, Michel. Op. Cit. 2002. p. 177.

⁹⁹ Ibid. p. 187

¹⁰⁰ Ibid. p. 188

estar da civilização. Apesar de Freud utilizar bases estruturais como Id, Ego e Super Ego como centrais em seu argumento – característica que o pensamento de Foucault se distanciou, em grande medida – diz sobre um desejo de liberdade que é incompatível à civilização. Ele diz que, mesmo sendo a liberdade compatível ao desenvolvimento da civilização, “entretanto pode originar-se dos remanescentes de sua personalidade original, que ainda não se acha domada pela civilização e assim nela tornar-se a base da hostilidade à civilização. [...] indubitavelmente ele (o homem) sempre defenderá sua reivindicação à liberdade individual contra a vontade do grupo”¹⁰¹.

Está no processo de subjetivação cidadã o objetivo de “domar” esse desejo de liberdade individual, que sugere Freud. A liberdade, enquanto desejo de fazer o que quiser, exige o domínio do outro, da diferença que é obstáculo. A liberdade institucionalizada, ensinada na escola, na família, na igreja, em alguns programas de televisão, é aquela que impede que os limites do outro sejam atravessados, nominada pelos discursos oficiais da educação como diversidade. Ou seja, é a liberdade estatal se transformando em subjetividades, em pensamentos e atos.

Foucault critica a idéia contratualista que apresenta a liberdade igualitária, como estado de natureza, e fala sobre uma liberdade que funciona como desigualdade – é a liberdade da história, imposta a força. Sobre esse direito natural, ele diz: “não pode resistir à lei da história, que faz que a liberdade só seja forte, só seja vigorosa e só seja plena, se for a liberdade de alguns garantida à custa dos outros”¹⁰². O discurso dos estudantes que destacam a liberdade individual, sem ao menos citar as regras coletivas, fala muito sobre esse sentido que Freud chamou de desejo e Foucault afirmou ser fundador da lei da desigualdade, do domínio. Poderíamos entender que são vozes dissonantes no *jazz* da democracia? Considero que sim. Aparecem orientadas apenas pelo desejo e, por isso, seriam um sinal de que uma “educação menor” estaria em processo? Sim. Elas negam a “educação maior”, mas se processam dentro da lógica do direito à liberdade, previsto na “educação maior”, assim como foi citado no capítulo anterior, a propósito das definições do autor Silvio Gallo “a ‘educação menor’ é um ato de revolta e de resistência”¹⁰³, e pelo fato de resistir ao discurso instituído, está na ordem de seus agenciamentos. Conquistar a liberdade

¹⁰¹ FREUD, Sigmund. **O Mal-estar da civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1997. p. 50.

¹⁰² FOUCAULT, Michel. Op. Cit. 2002. p. 188.

¹⁰³ GALLO, Silvio D. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2003. p. 78.

à força, em detrimento das regras coletivas, é fazer uma micro política de militância contra os grandes projetos que constituem a “educação maior”, no entanto, é lutar por um bem já previsto institucionalmente. A liberdade está na ordem dos agenciamentos coletivos de interpretação, na ordem do consumo, está aí para ser consumida e inferida nos processos de subjetivação.

Ao contrário dessa liberdade como ruptura na História – aquela construída de forma institucionalizada como na frase do estudante: **“hoje temos a liberdade e como ela deve ser”** –, foram mais evidentes aqueles que trouxeram o sentido de natureza, que possuem eco com aquilo que critica o filósofo francês. A liberdade, para cerca de 26% dos estudantes, é própria do ser humano, algo que nos distingue dos outros animais. Esse sentido tira a liberdade da História. Para alguns, a liberdade não só nasceu com o homem, como também é uma dádiva divina. Como é o caso do trecho **“porque todos nacemos com liberdade e Deus deu a liberdade ao homem”**. Respostas como essa dizem, não apenas sobre o sentido de liberdade, mas da fragilidade de pensamento histórico. Todavia, são falas de assujeitamentos consumados no contexto educacional.

2.3 O discurso da igualdade e a experiência da desigualdade

A Constituição Federal brasileira possui em seu contexto de produção o discurso relacionado ao direito de igualdade. Se o poder emana do povo – conforme diz o **Artigo 1** desse diploma jurídico, “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição¹⁰⁴” –, o **Artigo 5** da Constituição iguala todos nessa massa chamada povo. Seu texto diz: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”¹⁰⁵. Talvez esse seja o texto da Constituição mais popular desde a sua publicação. Faz parte do cotidiano a afirmação de que “todos são iguais”. Se este pode ser considerado o maior ganho desse diploma jurídico, também estava e está nele

¹⁰⁴ BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. <Disponível em <http://www.senado.gov.br> > Acesso em: 08 de abril de 2008.

¹⁰⁵ Id.

a maior expectativa do povo brasileiro. Finalmente, a possibilidade de conquista democrática dos princípios do direito civil. Um desejo que é, na verdade, a história de uma enorme falta, um vácuo materializado nas desigualdades sociais.

Parece existir uma compreensão dos sentidos desse artigo acompanhada de todas as promessas que produz a igualdade. Mas, no movimento da própria vida, do cotidiano dos estudantes que participaram desta pesquisa, existe, também, a operacionalização desses sentidos produzindo os sentidos da desigualdade e, por consequência, um ressentimento social pela frustração daquelas promessas do discurso. Algumas de suas falas sobre os estudantes das escolas do centro trazem à tona essa questão, como **“os outros são muito mais egoístas gananciosos e querem se achar”**, ou **“os alunos dos colégios particulares são patricinhas noventa e a gente é comum”**.

Quando perguntados como deve ser uma boa escola pública, as respostas produziram categorias de análises muito parecidas com aquelas que vieram da pergunta sobre a diferenciação entre a escola particular e a pública (anexos A, B e C). São elas:

Número de estudantes	%	Falas dos estudantes sobre educação pública relacional
113	28,97%	a qualidade de ensino
149	38,20%	a qualidade dos professores
178	45,64%	a infra-estrutura
048	12,30%	a característica dos alunos

Quadro 05: Organização das falas dos estudantes sobre a qualidade da educação pública

Em outra questão, quando solicitados a relacionar as escolas públicas e privadas, outros dados foram evidenciados:

%	Estudantes que diferenciaram as escolas públicas e privadas
43,85%	as escolas públicas e privadas são diferentes
	Falas mais frequentes sobre as diferenças da escola privada
46,61%	qualidade do ensino
24,56%	Infra estrutura

Quadro 06: Organização das falas dos estudantes sobre a relação entre escolas públicas e privadas

Ao justificarem a diferença entre as escolas públicas e privadas, duas categorias aparecem iguais às citadas anteriormente, quando perguntados sobre o que deveria ter uma boa escola pública – a qualidade de ensino e a infra-estrutura. Em outras palavras, esses

adolescentes estão dizendo que a qualidade de ensino e a infra-estrutura de uma escola são importantes, e as escolas particulares são melhores exatamente porque possuem esse diferencial. Ou seja, onde estão estudando a educação é inferior, as oportunidades são diferentes. Mas a lei diz que todos são iguais.

Em especial, quando falaram da infra-estrutura das escolas particulares, muitos adolescentes demarcaram a estética, a beleza, o prédio bem cuidado, além da segurança como diferencial. Apontaram as escolas públicas como feias esteticamente e sem preservação, enquanto as escolas particulares são organizadas, limpas, bonitas, bem cuidadas e seguras.

O mesmo aconteceu quando falaram sobre a saúde pública. Como pode ser observado no Quadro 07:

%	estudantes que diferenciaram saúde na rede pública e no setor privado
93,59%	usuários do serviço público de saúde
47,40%	relacionaram a rede pública e o setor privado
47,12%	não possuem parâmetro de comparação
Falas mas freqüentes sobre as diferenças da saúde no setor privado	
101 vezes	cuidados (recepção, humanização, procedimentos, rapidez)
Falas mas freqüentes sobre as diferenças da saúde no setor privado	
20 vezes	Programa Médico da Família

Quadro 07: Organização das falas dos estudantes sobre a relação entre saúde na rede pública e no setor privado

Cerca de 93,59% dos estudantes pesquisados são usuários do serviço público de saúde. Desses, 47,40% possuem opiniões comparativas sobre esse serviço e o setor particular ou conveniada e destacam a diferença entre os dois lugares. Outros 47,12% não possuem dados para comparar por conhecerem apenas o sistema público, e o restante afirmou que os dois lugares, são iguais. Entre a maioria que escolheu falar sobre a diferença desses lugares 101 vezes apareceu a relação aos cuidados, atendimento – desde a recepção aos procedimentos médicos – e a rapidez como principal diferencial do setor privado. A humanização dos atendimentos foi o principal sentido desses discursos. Isso se evidenciou ainda mais quando, nos grupos 2 e 3 somaram, 20 vezes que a rede de saúde pública apareceu como melhor do que a privada. E o argumento foi, em todas as 20 vezes, o atendimento do médico da família nas residências. Ser bem atendido em uma hora sensível

– como a de uma doença – pareceu ser um momento de viver a igualdade prometida nos discursos oficiais.

Para o historiador José Murilo de Carvalho, a situação desigual do presente é equivalente à escravidão no passado brasileiro, no sentido em que ambas são entraves para a conquista cidadã¹⁰⁶. Ao construir um discurso sobre a igualdade entre os brasileiros, a Constituição operou, também, no reforço do sentir-se verdadeiramente desigual.

O **Artigo 5** da Constituição Federal, reforçado no **Artigo 3**, que aponta os objetivos da República Federativa Brasileira, apresenta o preenchimento de uma falta, a resposta para o desejo. Falta que está elaborando sentidos silenciosos, ressentimentos, ódios. Os dois últimos objetivos da República são “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” e “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”¹⁰⁷.

No entanto, após 20 anos, as ações promovidas pelas políticas públicas ainda não permitem o deslumbramento desses objetivos. Outros artigos da mesma Constituição defendem outros interesses opostos àqueles que delegam ao povo o poder e concebem esse povo como um conjunto de iguais. O direito de todos à propriedade, por exemplo, tem sido uma grande questão da História de Brasil, uma vez que o **Artigo 6** começa a pontuar os direitos sociais desses “todos” e diz: “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”¹⁰⁸. Se os direitos sociais, em especial o trabalho e a segurança, não são garantidos, os direitos civis entram em *déficit*.

Quando os estudantes elaboraram seus argumentos sobre a diferença entre a escola pública e a privada, 42 vezes apareceram vozes com sentidos das tensões entre classes sociais, dos preconceitos e imaginários sobre os estudantes das escolas particulares, especialmente as do centro da cidade. Ao falar sobre os estudantes que são incluídos naquelas que possuem todos os pré-requisitos de uma boa escola, os discursos revelam o desejo por aquela oportunidade. Falas como o exemplo: **“os filhos dos ricos não sabem valorizar os estudos”** dizem sobre o desejo de estar naquele lugar.

¹⁰⁶ Essa discussão é desenvolvida com mais detalhes no capítulo 4. CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo caminho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p 229.

¹⁰⁷ BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 8 abr. 2008.

¹⁰⁸ Id.

Porém, dessas 42 vezes em que esse sentido apareceu, 20 delas vieram do grupo 1 e isso parece ter uma explicação. O grupo de escolas que compõem o grupo 1 recebem alunos de bairros periféricos, muito pobres e expostos a consumos urbanos. São consumidores mais imaginários do que efetivos. Todavia consomem o próprio conceito capitalístico de consumo. Encontram no mercado uma promessa e um ideal de liberdade e, ao mesmo tempo, a exclusão corporificada. A falta e a distância entre o local social em que eles se vêem e o lugar onde imaginam estar os estudantes das escolas privadas é muito grande. As outras 22 respostas vieram principalmente do grupo 3 (16 vezes) e também possuem relação com o distanciamento espacial em que vêem o outro. O grupo 3 é formado por algumas escolas quase rurais e uma delas rural. O centro da cidade, a vida urbana, para esses estudantes possui uma imagem da própria liberdade, das possibilidades do novo, do contato mais fácil com as novas tecnologias. Tanto o grupo 1 quanto o grupo 3 vivem experiências reais de desigualdades. Quanto às 6 respostas com esse sentido que vieram do grupo 2, elas são quase silenciosas em um universo de 121 respostas. Precisam ser ouvidas, ainda assim, porque genealogicamente nos dizem que ali, no processo de subjetivação, existem maneiras que permitem a emergência de ressentimento e raiva social. No entanto, aparecem em menor incidência porque as condições e consumos desses estudantes não possuem tanta evidência na desigualdade.

2.4 O sentido de segurança pública

Se a relação entre indivíduos e Estado está marcada pela promessa da garantia de segurança, esta se mostrou um dos assuntos mais melindrosos da pesquisa. Os estudantes foram perguntados: “por que os serviços de segurança são apenas públicos?” Diferente da educação e da saúde, as polícias são apenas públicas. Por quê? Isso pareceu ser um assunto sem grandes contestações, conforme pode ser observado no Quadro 08:

%	Falas em defesa da segurança pública	
33,33%	garantia de igualdade entre as classes	
17,95%	dever do Estado e direito de todos os cidadãos	
Falas sobre o sentimento de segurança		
59,74%	não se sentem seguros pelas polícias	
Falas sobre o sentimento de segurança organizadas nos grupos de perfis das escolas		
Grupo 1	66,88%	não se sentem seguros
	37,74%	já utilizou os serviços da polícia
	42,10%	já foi vitima de roubo, assalto ou furto
Grupo 2	55,37%	não se sentem seguros
	27,27%	já utilizou os serviços da polícia
	57,57%	já foi vitima de roubo, assalto ou furto
Grupo 3	55,08%	não se sentem seguros
	24,57%	já utilizou os serviços da polícia
	51,72%	já foi vitima de roubo, assalto ou furto

Quadro 08: Organização das falas dos estudantes sobre o porquê da segurança pública

Considerando o total de 390 respostas, 33,33% delas indicaram a garantia de igualdade entre as classes como a principal justificativa para a segurança policial ser apenas pública, e 17,95% delas a segurança apareceu como dever do Estado e direito de todos os cidadãos. Parece ser consenso de um pouco mais da metade dos jovens, que o Estado possui um poder de fazer acontecer a justiça entre as classes.

Essa clareza da maioria não significa que se sentem seguros. Ao contrário, apesar disso, 233 estudantes – 59,74% – disseram não se sentiram seguros pelas polícias. Esse número foi acrescido principalmente por respostas vindas do grupo 1. Dos 151 jovens que compõem esse grupo, 101 deles – 66,88% – se sentem inseguros. Já os grupos 2 e 3 perfazem cerca de 50% de estudantes que se dizem sem segurança na cidade. Os estudantes do grupo 1 são os mais expostos a situações de violência, se considerarmos a história e a localização dos bairros dessas escolas. Estão entre esses jovens, os que mais precisaram do serviço de segurança pública. Dos 390 jovens participantes da pesquisa, 119 ou 30,51% disseram já ter utilizado os serviços das polícias e, desse número, 37,74% são do grupo 1. E 24 deles 42,10% disseram já ter sido vítimas de assalto ou furto. Por outro lado, dentre os jovens dos grupos 1 e 2 que afirmaram ter precisado do serviço de segurança pública, para fins ostensivos, estão a maioria vítimas de furtos e roubos – cerca de 55% deles.

Outra característica observada nas respostas do grupo 1 foi que 91 desses jovens, ou seja, 60,26%, afirmaram nunca ter utilizado os serviços das polícias porque nunca precisaram. Várias respostas foram **“ainda não precisei”**. A palavra “ainda” fez uma grande diferença na resposta. Eles parecem saber que “ainda” vão precisar, parecem contar com essa hipótese. Existe nesse dizer algo não dito, mas que na AD precisa ser lido. Eni Orlandi fala do silêncio como um “reco necessário para que se possa significar”¹⁰⁹. A palavra “ainda” funda um não dito que é “precisar de polícias é incidente e é muito provável que eu vá precisar”.

Durante a exibição do filme “Quanto vale ou é por quilo?”, a fala de um estudante, de uma das escolas do grupo 1, marcou a experiência. A cena em que um capitão do mato persegue um escravo fugido é cortada e imediatamente ligada a outra perseguição na atualidade – a de dois jovens por um “matador de aluguel”, todos mais ou menos da mesma idade, envolvidos na trama do tráfico – causou atenção e silêncio em todas as turmas. E após os tiros contra os dois jovens e o desespero deles, o efeito era uma euforia e pedidos de repetição do trecho. Nesse momento um jovem, de pouco mais de um metro e meio, magro, se diverte com o drama que o filme mostra com uma “realidade” quase incontestável, e a professora que acompanhava a atividade perguntou se aquilo não provocava indignação e porque ele ria tanto. Ele respondeu com outra pergunta: **“porque eu vou ter indignação? Você sente indignação pela minha rua? Lá acontece isso toda semana”**. Ela, com um tom de conselheira, devolveu outra pergunta: “você não tem medo que isso aconteça com você?” E ele, sem pensar muito, respondeu: **“porque não pode acontecer comigo? Acontece com tanta gente, se acontecer comigo, amanhã faz dois dias”**. Suas palavras falam de poucas expectativas. Elas fazem eco com o sentido do silêncio que a palavra “ainda” provocou. Falam também nas poucas perdas que são atribuídas a uma vida e falam daquilo com que os jovens do grupo 1 estão cada dia mais familiarizados.

Entre os jovens do grupo 1 que disseram nunca ter precisado das polícias, oito justificaram de outra forma: cinco deles assumiram estar na marginalidade e ser protegidos pelo traficante e três não conseguem ver diferenças entre a polícia e o bandido. Respostas como essas também apareceram nos outros grupos, mas em menor índice: um jovem

¹⁰⁹ ORLADI, Eni. **Análise de Discurso**. Princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999. p. 83.

afirmou estar na marginalidade, no grupo 3; e dois não diferem os policiais, no grupo 2. Esses afirmaram ter **“medo de chamar a polícia quando necessário”**. Mas a diferença dos discursos dos jovens dos grupos 2 e 3 foi maior quando disseram o porque nunca precisaram dos serviços de segurança pública. Eles disseram **“não precisei porque meu bairro é tranquilo”**, ou ainda **“nunca aconteceu nada”**. As falas dos grupos 2 e 3 parecem ser mais tranquilas e as do grupo 1 mas tensas.

O silêncio desses alunos em relação à segurança pública foi “um grito” nessa pesquisa. As três questões que envolviam o assunto somaram seis possibilidades de respostas, entre “sim”, “não”, “por que?” e “justifique”. Nesse cenário, foram 225 vezes que o silêncio apareceu como resposta, e 45 vezes eles disseram não saber sobre o assunto. A segurança pública foi a questão onde mais apareceu o silêncio como resposta. Voltando à analista do discurso Eni Orlandi, ela faz distinção entre as formas de silêncio. Para ela, existem silêncios que mudam de sentido, dependendo do contexto de sua produção. Ela diferencia o “silêncio fundador”, aquele que “faz com que o dizer signifique” como o exemplo da palavra “ainda”, que significou a partir do silêncio que ela mesma fundou; o “silêncio constitutivo”, aquele que apaga outras possibilidades, como, por exemplo, se o estudante disse “tenho medo da polícia” ele não disse “tenho coragem com a polícia”; e, por último, “o silêncio local” que é a censura, “aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura”¹¹⁰.

Silenciar sobre a polícia me pareceu um “silêncio local”. Duas vezes apareceram falas que assumiram **“prefiro não falar desses assuntos na escola”**, mas todos os outros silêncios foram ouvidos na repetição desse sentido.

Durante a exibição do filme, em um momento a “tia” orienta “Candinho”, casado com sua sobrinha, a seguir pelo caminho do emprego certo, com carteira assinada. E enquanto narra o conselho, com a voz ainda lenta da bebida, suas palavras deixam nas entrelinhas que ela sabe sobre o seu trabalho de “matador de aluguel”, e ela diz: “tem muita gente por aí, mais qualificado fazendo esse serviço” e, ao mesmo tempo aparecem as imagens da ação da polícia recolhendo menores pela madrugada. Em todas as turmas do grupo 1 houve euforia nesse momento do filme. Sempre, nas seis escolas, apareceu uma voz, em algum canto da sala escura, com frases do tipo **“polícias filhos da puta”**, ou **“se eu pudesse**

¹¹⁰ Ibid. p. 83.

matava uns meia dúzia de merda dessas”. Era o suficiente para o restante da turma se manifestar. Nos outros grupos, isso também aconteceu, mas com menor frequência e menor intensidade. No entanto, quando os dados foram tabulados, as vozes não apareceram explicitamente dessa forma.

Quando esses jovens explicaram porque não se sentem seguros com a segurança pública, 177 vezes eles disseram que a qualidade dos serviços da polícia é ruim e desconfiam da ação policial, e 26 vezes surgiram falas com sentidos intolerantes aos policiais, com palavrões e palavras de baixo calão. As falas que apareceram durante a exibição do filme e provocavam a manifestação coletiva em sala de aula, apareceram no instrumento impresso apenas 26 vezes.

Além disso, é interessante observar que a maioria dos jovens não reconhece o trabalho educativo ou de segurança preventiva das polícias. Dos 390 jovens, apenas sete disseram ter utilizado o serviço de segurança pública em proteção de festas, shows, passeatas, educação de trânsito, prevenção ao uso de drogas, socorro ou resgate. E, desses sete, cinco eram do grupo 2. Todavia, 249 jovens disseram possuir Carteira de Identidade ou Registro Geral, e para tanto, estiveram na Delegacia Civil para essa confecção. Mas não reconheceu, no momento da pesquisa, esse serviço como segurança pública. A imagem da polícia está construída, para esses jovens, sobre a força ostensiva e a corrupção.

Pensar no processo de subjetivação cidadã nesse contexto de insegurança social é um complicador. O Estado pelo qual essas subjetividades estão se relacionando já se apresenta impotente. As imagens e regras entre indivíduo e Estado são construídas, já desde o início da vida, de forma perversa. O sentido de “salve-se quem puder” ou “meu pirão primeiro”, utilizando um dito popular do litoral catarinense, é cotidiano entre esses jovens. Um terreno árido para qualquer sentimento de coletividade, solidariedade, tolerância, tão defendidos nos discursos educacionais oficiais. Itajaí não é uma cidade grande e não possui taxas assustadoras de violência. Não está na mídia como exemplo de guerra urbana, mas seus jovens vivem, cada vez mais, experiências produtoras de sentimentos frustrantes em relação às expectativas para com o Estado.

Bernardo Sorj e Danilo Matuccelli trabalham os desafios da coesão social e democracia na América Latina. A forma de trabalhar o conceito de coesão social como centro da questão e espaço analítico se diferencia dos trabalhos políticos que tem na

cidadania plena um eixo norteador. Para os autores, trabalhar com a cidadania plena ou democracia com equidade são formas de se ter conceitos normativos limitadores para se pensar o caso dos países americanos latinos. Corre-se o risco dessa armadilha também ao considerar a coesão social, porém, eles apresentam por essa via uma possibilidade para se ter no debate as dinâmicas sociais e culturais tão distintas e de forma multidisciplinar, depois de décadas depois que os trabalhos foram tantas vezes orientados pela vertente econômica. Apesar de essa pesquisa optar por outros caminhos metodológicos, que também são distantes daquele viés econômico, as proximidades das questões são muitas.

Para os autores, as frustrações dos indivíduos nos Estados Latino-americanos estão associadas à corrupção generalizada e à incapacidade do Estado de proteger a vida e a propriedade. Isso corrói a confiança e os valores nas instituições democráticas¹¹¹. Existe no sentimento de insegurança, por exemplo, uma descrença não só na segurança pública, mas no Estado democrático como protetor do indivíduo. Os jovens envolvidos na pesquisa souberam dizer o motivo por que a segurança é pública, eles entendem que existe nessa questão uma legalidade que os protegem, ou deveria proteger, mas isso não acontece.

No final do debate sobre o filme “Quanto Vale ou é por Quilo?” foi colocada uma situação hipotética que consistia em inventar um terceiro final para o filme. Todos deveriam se imaginar no corpo da personagem “Armínia”, ou seja, teriam como acessar 500 mil reais, teriam em mãos todas as provas de uma corrupção – o desvio dos 500 mil através de uma agência de publicidade – e o início de um contato com a imprensa, quando a Armínia resolveu denunciar o esquema. O que eles fariam? Quase 100% deles ficariam com o dinheiro de alguma forma. E quando alguém sugeria entregar o dinheiro para a Polícia Federal era um escândalo por parte do restante da turma, com frases como: **“claro que algum policial vai ficar com a grana”** ou **“ah! se eu ia entregar pra polícia! Ia ficar pra mim, pra polícia a gente dá um tiro na testa”** ou **“se eles ficam com o dinheiro fico eu primeiro”**.

O mesmo sentido de corrupção pelo qual falam dos policiais, falam também dos políticos, como será tratado mais à frente. No entanto, essa raiva do outro corrupto não fala sobre a intolerância à corrupção, mas sobre a intolerância ao outro. Por que o outro possui

¹¹¹ SORJ, Bernardo; MARTUCCELLI, Danilo. **O Desafio Latino-Americano**. Coesão social e democracia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. p. 294.

esse lugar de facilidade e não eu? E o local dele está contra o meu e suas corrupções são ofensivas a mim. É o efeito do espelho, e por isso tanto incomoda. Os discursos desses jovens apresentaram uma perversão nas subjetividades cidadãs. A questão não é coletiva e, portanto, não é contra a corrupção apenas. É individual sobre o porquê o acesso a ela é restrito a alguns poucos. É como se na própria partitura do *jazz* estivesse um erro. A insegurança social por um lado, a certeza da impunidade por outro, geram silenciosamente, nessas subjetividades, uma desmoralização da democracia, desse jeito de fazer¹¹².

2.5 O sentido dos direitos sociais - o mundo do trabalho

Dos 390 jovens que participaram dessa pesquisa, a grande maioria – 93,33% – reconhece como importante o trabalho formal. A “carteira assinada”, a oficialidade garante, segundo esses estudantes, os direitos trabalhistas. Quando justificaram o porquê da importância dessa oficialidade, 114 vezes apareceu o sentido de garantia dos direitos trabalhistas, e especificamente, 89 vezes apareceu a certeza da previdência social. A assistência em caso de acidentes de trabalho, a aposentadoria por tempo de serviço e por invalidez, a pensão aos dependentes em caso de morte foram as razões levantadas em seus argumentos.

Apesar da grande maioria dos jovens ainda não ser incluída no mundo do trabalho – 77,17% –, eles possuem saberes sobre esse assunto e opinam de forma muito próxima do convencional, ou seja, as opiniões da maioria poucas vezes diferem daquilo que já é oficial e midiático. Diferente de outras questões, que alguns desses jovens atribuem à natureza humana ou à doação divina, quando falaram sobre as leis trabalhistas o sentido de história humana veio à tona – cerca de 43% dos jovens falaram em reivindicação dos trabalhadores. Porém, 27,45% deles acreditam que a conquista dos trabalhadores diz respeito à necessidade política de conquista de base eleitoral. Diferente disso, cerca de 11% acredita que as leis trabalhistas foram dadas aos trabalhadores por merecimento, sem relação com conquistas políticas, no sentido mais amplo da palavra.

Durante a pesquisa das autoras Ana Paula e Raquel Souza, foi constatado que os jovens vêem na inclusão no mundo produtivo a possibilidade de ampliação das “redes de

¹¹² Ibid. 161.

sociabilidade de consumo e de circulação”, o que representa “um importante passo na busca da autonomia”. O fato de o trabalho aparecer muito cedo na vida dos jovens, especialmente os moradores de periferias, além de significar um acréscimo à renda familiar, “está fortemente vinculada à possibilidade da construção de uma auto-identificação positiva, de sujeito trabalhador, honesto e digno, em contraposição à imagem do vagabundo e do marginal¹¹³”. Esses dados apareceram também na pesquisa em Itajaí. Apenas 17,17% dos jovens disseram trabalhar e, quando justificaram o porquê, o motivo que mais apareceu foi a ajuda na renda familiar – 28,35%. No entanto, os motivos sobre o amadurecimento para a vida ou por simples opção apareceram com uma porcentagem de 23,88%, cada um e 18,75% disseram se auto-sustentar.

As falas desses jovens trabalhadores são muito mais interessantes do que os números que elas expressam. Eles dizem frases com sentidos de liberdade através do mundo do trabalho, como por exemplo: **“trabalho para mi sustentar. com meu dinheiro posso sair e comprar minhas coisas”** ou ainda **“quando estou trabalhano tudo fica mais faciu, posso ir a festas e comprar minhas ropas e tocar minha vida”**. O sentido do trabalho como possibilidade de inclusão no mundo dos consumidores efetivos parece trazer uma liberdade, uma autonomia muito desejada. As análises de Beatriz Sarlo nos abrem caminhos para pensar o mercado como uma promessa de liberdade e, ao mesmo tempo, uma certeza da exclusão, principalmente para aqueles consumidores não efetivos. Se a exclusão é sentida principalmente por essa parcela de jovens de periferia, o mundo do trabalho é outra promessa de atingir essa liberdade. Ao poder consumir, ele imaginariamente confunde as diferenças de classe.

A autora destaca muito na sua pesquisa o consumo musical e midiático. Algo que faz funcionar um sentimento de desprezo às desigualdades reais e arma uma estratificação da cultura, ilusoriamente. Segundo a autora “os meios de comunicação reforçam essa idéia de igualdade na liberdade que é parte central das ideologias juvenis [...]”¹¹⁴.

Esses jovens também associam a entrada no mundo do trabalho à educação formal. Para eles, as pessoas menos escolarizadas são as que mais sofrem com o desemprego no Brasil: 89,49% deles concordaram com essa afirmação. E quando justificaram essa idéia

¹¹³ CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. Op. Cit. p. 40.

¹¹⁴ SARLO, Beatriz. Op. Cit. p. 41.

seus argumentos foram vários, 60 vezes eles disseram que a educação garante ascensão social, 45 vezes indicaram que é a educação que oferece a qualificação para o trabalho, 57 vezes a educação apareceu como diferencial para a concorrência na hora de conquistar um emprego e 48 vezes apontaram as pessoas com pouca escolaridade como despreparadas para a vida. A educação escolar ainda está no imaginário de possibilidades de ascensão de classe. Todavia, quando falam sobre as escolas públicas, apontam a rede particular como aquelas escolas onde estão à melhor preparação e qualidade na cidade.

2.6 O sentido de vida política

Se os jovens participantes da pesquisa estavam muito afinados com os assuntos sobre o mundo do trabalho, já sobre a vida política se mostraram, em certa medida, alheios. Dos 390 jovens ouvidos, 349, ou seja, 89,49% não conhecem o trabalho da Câmara de Vereadores da cidade. E entre aqueles que conhecem, um universo de 35 jovens, 37,14% mostrou descrédito e ou desclassificou o trabalho político, e 40% fez silêncio não respondendo à questão. Frases como **“eles não fazem nada além de roubar”** ou ainda **“são safados e ladrões”**, falam muito mais sobre um julgamento que está no cotidiano sobre o sentido de política do que sobre um conhecimento efetivo do trabalho da casa legislativa da cidade.

Porém, se mostraram mergulhados no processo de subjetivação cidadã quando concordaram, em maioria – 43,08% – que é importante que as decisões para a cidade sejam discutidas e decididas na Câmara. Concordar com esse espaço é concordar com a possibilidade democrática que temos. A vida política mais formal da cidade, as vias de representação eletivas partidárias se mostraram desinteressantes para esses jovens. Um cenário entendido uma vez que as ações políticas partidárias são, em grande medida, um mundo de adultos, ou ainda melhor, um mundo de alguns adultos, em sua maioria masculina. A representação jovem nos partidos políticos ainda parece ser uma fatia a ser conquistada, e a possibilidade de atividades promotoras de autonomia juvenil dentro dos partidos outra questão bastante complexa. Porém, com todo esse distanciamento, esses jovens admitem o espaço legislativo como importante na hora de decidir coisas para a cidade. Da mesma forma, a grande maioria dos estudantes disse desconhecer as

associações, tanto de bairros quanto de pais da escola, mas confirmaram a importância da existência delas.

Se existe uma distância dos jovens do mundo político partidário ou das associações civis mais convencionais, essa distância é menor quando se fala de participações em grupos juvenis. Do universo total da pesquisa, 122 jovens – 31,28% – disseram participar de alguma atividade coletiva. Essa participação coletiva, além das relações familiares e escolares, nos indica que a possibilidade de vida política é eminente. As possibilidades de vida política¹¹⁵ desses jovens, além da família e da escola, advém das suas relações com a religião – 45,90% –, seguidos das equipes de esporte – 27,86% – e de atividades culturais diversas – 16,39%. Quando observadas essas participações separadamente, por grupos da pesquisa, constata-se que a média de participações em todos os grupos possui o mesmo índice, de 30,50% no grupo 3 a 31,40 no grupo 2 e 31,79% no grupo 1. Não existe diferença significativa. No entanto, quando são fragmentadas, aparece um dado a considerar: os jovens do grupo 1 são os que mais participam de grupos relacionados à igreja, incluindo o “grupo de jovens” ou “grupos de músicos da igreja” e, em contrapartida, os que menos participam de atividades esportivas e culturais. Os jovens que menos freqüentam atividades religiosas são aqueles do grupo 2 e que mais participam de atividades culturais. Foi o conjunto de escolas onde os estudantes mais citaram os programas municipais “Esporte nos bairros” (com ênfase para as aulas de remo); “Arte nos bairros” (com ênfase para a dança e o teatro) e “Jovem Comunicador”¹¹⁶.

A constatação de que está nas camadas mais periféricas a maior inserção da religião não pareceu ser uma grande novidade. Parece estar em consonância com as pesquisas de Sorj e Marttuccelli na América Latina. Eles dizem que

¹¹⁵ Aqui falo da micro-política, aquela dos embates cotidianos, das possibilidades de construir regras, negociar tensões e escolher representantes.

¹¹⁶ Os três programas eram desenvolvidos pela Secretaria de Esporte, Fundação Cultural e Fundação Genésio Miranda Lins (responsável pela História e Memória da cidade) respectivamente, em parceria com a Secretaria de Educação. Todos eles consistiam em oferecer, no contra turno, opções de atividades e potencialidades aos adolescentes e jovens do município.

a religiosidade constitui possivelmente a principal fonte de segurança, em particular dos grupos mais pobres da população. Dificilmente se poderia entender a capacidade de suportar adversidades, manter padrões éticos, confiar em um futuro melhor, se não nos referimos às crenças religiosas¹¹⁷.

Durante a aplicação do instrumento de pesquisa, especialmente o debate sobre o filme, as raras vezes em que apareceram falas defensoras da honestidade no contexto de descrédito com as entidades civis, corrupção e ausência de segurança pública se justificavam pela religião. Em nenhum momento um argumento a favor da honestidade e ética esteve relacionado ao sentido convencional de cidadania. Os autores defendem que falar de religião na América Latina é se referir basicamente ao Cristianismo e sua capacidade de negociações com outras tradições religiosas e com o poder público, promovendo o sentimento de solidariedade social, práticas assistencialistas e busca de soluções para os problemas dos menos favorecidos. Eles apontam o acréscimo das igrejas evangélicas de maioria pentecostal e as promessas infundáveis de ascensão social. São crenças que incidem, segundo os autores, nas

subjetividades dos fiéis que tendem a adotar um novo estilo de vida e a encontrar um novo sentido para a existência. Ainda que isso ocorra em grau variado, segundo as exigências de cada igreja, a maioria delas defende um comportamento puritano se seus fiéis que implica a abstenção dos ‘prazeres do mundo’, como: o cigarro, a bebida alcoólica, as festas profanas, e uma nova moral que prega a condenação do aborto, do adultério e da homossexualidade, tudo isso participando de uma ruptura simbólica com o ‘mundo’¹¹⁸.

Essa ruptura simbólica com o ‘mundo’, se mostrou em alguns momentos na fala desses jovens. Foram raros esses discursos, mas foram suficientes para perceber que o espaço escolar revela tensões entre diferenças religiosas. Esse ‘mundo’ como sendo um lugar à parte, onde a perversão e a vida profana acontecem, se revelou em falas como: **“o que atrapalha nessa escola é aluno que não é demente a Deus”,** ou **“se as pessoas acreditasse em Deus e pararem de se deleitar, todos seriam um bom cidadão”**. Existe nessas falas um sentido de redenção através da abstenção dos prazeres.

¹¹⁷ SORJ, Bernardo; MARTUCELLI, Danilo. Op. Cit. p. 38.

¹¹⁸ Ibid. p. 41

Outro dado importante sobre o grupo 1 foi a emergência de uma categoria ausente nos outros grupos, que consistiu em falas que diziam freqüentar grupos de gangues, de pequenos furtos, assaltos e fazer o trabalho de “casqueiro” do tráfico. Foram apenas 5 vozes que assumiram participar de grupos marginais, todavia, nos falamos, se não da veracidade da informação em si, mas da possibilidade próxima desses jovens.

Ambos os discursos, tanto os cristãos quanto os marginais, falam sobre a necessidade juvenil de redes sociais, pertencimento de grupo, inclusão e identidade.

2.7 O sentido tensional entre identidade e diferença

Quando Stuart Hall¹¹⁹ explica o funcionamento interno da “identidade” ele fala de pontos de identificação que possuem a capacidade de excluir aquilo que não é o seu “idem”. Ao deixar fora o seu diferente ele o transforma em abjeto. Essa margem da identidade carrega sempre esse excesso excluído, aquele outro oposto. Dessa forma, a identidade sempre é constitutiva de relações de poder, de violência entre aquilo que é e que não é entre aquilo que ameaça o ser que a identidade enfoca. A diferença é, portanto, marcada por esses processos: psicanalítico entre o ser e a falta que ele produz; semântico entre as significações das imagens sobre esse ser e seus desejos; e histórico entre aquilo que ele constrói, repele e ressignifica, repete na continuidade e na ruptura.

Ele diz que as identidades “emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma identidade idêntica, naturalmente construída”¹²⁰. Esse jogo de poder onde as estabilidades são esperadas, e todas as margens e exclusões que emanam dela, expõe um dos limites pelos quais os Estados são fragilizados. Administrar o caos entre esses limites identitários e os múltiplos processos de identificações e diferenças dos vários grupos sociais é um tabuleiro onde o xaque mate é regra. Regular as dissonâncias nesses espaços é um constante *jazz* em construção.

Nos corpos dos jovens pesquisados essa tensão com os outros pareciam estereotipadas, caricaturizadas. A sensação que tive durante a aplicação da pesquisa era que

¹¹⁹ HALL, Stuart. Op. Cit. p. 109-110

¹²⁰ Ibid. p. 109.

as subjetividades em construção não tinham corpos que lhes sustentassem. Essas tensões identitárias, adolescentes no sentido mais rebelde do termo, parecem não ser sustentadas por aqueles corpos. Eles são inquietos, desengonçados, correm pelos corredores como se tivessem pressa; outros se arrastam e são literalmente atropelados pelos mais estabaneados. Às vezes a sensação é de que o outro, o senso de coletividade não está sendo considerado.

Porém, em outras situações parece que apenas o outro está em cena. Muitos jovens, apesar da exigência do uniforme na maioria das escolas, subvertem o estilo básico com acessórios e maquiagens da moda urbana. O estilo jovem é homogêneo, porém, os apelos são adultos: a sensualidade erótica das meninas e a estética de violência associada à masculinidade nos meninos. O outro é muito evidente em ambos os casos. Muito mais do que mostrar uma identidade individual, mas uma resposta para o que se imagina que o outro vai gostar de ver e vai aprovar. As meninas parecem estar em competição de moda e sensualidade com as outras meninas e os meninos parecem competir o tamanho de sua masculinidade com outros garotos. O exibicionismo em ambos os casos é evidente.

A última questão da pesquisa apresentava uma situação hipotética de relações entre várias diferenças. E as respostas dos jovens frente a essa possibilidade disseram muito sobre a forma como as suas subjetividades cidadãs estão sendo construídas. Do universo de 390 jovens, 51,54% disseram não ter problemas em conviver com qualquer diferença. A princípio parece que cerca da metade desses jovens está assujeitada a idéia do múltiplo, das diferenças. No entanto, a forma como justificaram essa ausência de problemas abre outras possibilidades de análise. O sentido de igualdade entre todos foi muito grande. A idéia de que todos somos iguais, que apareceu nas questões relacionadas à educação e saúde, justificou também a escolha de conviver bem com o outro; 84 vezes apareceram discursos que defendem a harmonia com o outro pelo viés da igualdade. No entanto, como já foi trabalhado, o conceito de igualdade não resolve os problemas reais que esses jovens vivem. A defesa da igualdade é um eco do discurso jurídico, mas reflete e refrata o real da desigualdade. Apenas 8 vezes o discurso da diferença apareceu e 6 vezes a igualdade foi relativizada pela diferença. Ou seja, 14 vezes os jovens disseram que não possuem problemas com o outro diferente, porque no espaço em que vivemos as diferenças são regras. Esse sentido não exclui possíveis atritos ou negociações. Essas vozes assumem que existem negações nas relações humanas e nem por isso o outro precisa ser excluído. Como

é o exemplo da frase: **“não sou eu que vou escolher quem vai ficar ou quem vai sair. Sou diferente de muita gente e convivendo vou saber o que fazer”**. Existe um reconhecimento da diferença e dos jogos de poder: **“convivendo vou saber o que fazer”**.

Somaram 50 as vezes em que apareceram bandeiras contra o preconceito nas falas dos jovens. Essas falas se mostraram em consonância aos apelos midiáticos de paz. Essas vozes somaram as 18 vozes que defenderam a solidariedade e as 14 que agiriam com compaixão. Entre essas falas, algumas foram destaques:

Não me importaria em ficar com qualquer pessoa porque todos são humanos e cidadãos sejam eles brancos, negros, rico ou pobre.
Em qualquer situação difícu temos de nos unir e nos ajudar porque a escluir os outros, ter preconceito só vai atrapalhar nessas horas.
Eu tiraria a pessoa idosa dessa situação porque ela não merece passar por isso.
Uma criança mais nova não pode ficar na casa, eu iria tentar salvar ela.

Ajudar, salvar, ter compaixão foi um discurso que apareceu pouco, mas ganhou notoriedade pela sensibilidade com que foi falado e por desviar das possibilidades de interpretação pensadas quando da construção do instrumento. Apenas 14 vezes essa interpretação apareceu. Dessas, a metade não ficariam com as pessoas mais velhas e três com as crianças, duas com pessoas com necessidades especiais porque entendem que essas precisam ser protegidas de situações de risco. O instrumento de pesquisa sugeria a seguinte situação hipotética: **“Se você tivesse de ficar trancado com alguém em uma casa, em uma situação acidental (uma tempestade, um desmoronamento, uma enchente etc) e pudesse escolher as pessoas, quais você jamais escolheria na lista abaixo?”**. Durante a aplicação foi tomado o cuidado de, ao listar as identidades estereotipadas, também destacar a última opção, que era: **“() não teria problemas em ficar com qualquer uma dessas pessoas da lista”**. Esse cuidado era tomado a partir do receio do adolescente entender que obrigatoriamente ele teria que incluir e excluir pessoas. Havia também essa opção. E a lista era:

() uma pessoa idosa	() uma criança bem mais nova que você
() um padre católico	() um pastor evangélico
() um islâmico	() um judeu
() um negro velho do terreiro de umbanda	() uma pessoa negra
() um político de um partido de direita	() um político de um partido de esquerda

☐ uma pessoa obesa	☐ uma pessoa muito pobre
☐ uma pessoa muito rica	☐ um homossexual masculino
☐ uma homossexual feminino	☐ um ex-presidiário
☐ um emo	☐ uma pessoa com necessidades especiais
☐ um roqueiro	☐ um pagodeiro
☐ uma “patricinha”	☐ uma prostituta
☐ não teria problemas em ficar com qualquer uma dessas pessoas da lista.	

Porém, para qualquer que fosse a escolha desse adolescente, era necessário que ele justificasse sua iniciativa. Não ter problemas em ficar em uma casa fechada com um grupo de pessoas, das mais diversas identidades, não revela por si só a tolerância. Nos discursos da justificativa, ficou claro que existem sentidos de direito a igualdade, enfim, dos direitos civis que consoam a esses discursos, como já foi apresentado. Mas também apareceram outros sentidos que levaram à mesma atitude, mas revelam outras faces da tolerância. O sentido de tolerância veio à tona 36 vezes. A tolerância foi escutada silenciosamente em seu contrário – a intolerância. E essas vozes ecoaram na pesquisa como um coral. Muitos adolescentes revelaram em suas falas uma tolerância velada. É como se cantassem ou tocassem seguindo a partitura, o ritmo, mas a dissonância fosse um “semi-semi-tom”, algo muito sutil, quase imperceptível. Como exemplo, um jovem diz: **“Se não me anger não tem problema. Tendo chocolate, brigadeiro, refri e salgado, não tem problema, podia ficar até o papa La dentro que eu não me importaria”** (frase reproduzida como foi escrita). Esse é um exemplo típico de tolerância velada. Em outras palavras, foi dito que “se todas as diferenças ficarem cada uma no seu canto, e for me garantido tudo que eu gosto, não me importo que elas existam”. O debate sobre o coletivo não existe nessa fala: sendo mantido o bem-estar individual, não há problemas com as diferenças. Essa é uma materialização da subjetividade do consumo e da individualidade contemporânea.

Outros exemplos de intolerância velada foram as falas: **“Por que sim nada A ver o que que algumas dessas pessoas tem de errado”**. Ao mesmo tempo que o discurso diz sobre a negativa ao preconceito, ele afirma que as diferenças são erros. Outro, afirma no mesmo sentido, dizendo: **“porque igual são seres humanos. merecem ter chance na vida. As pessoas podem mudar”**. Existe uma intenção de normalidade, de homogeneidade, de tolerância, até que se regenerem do seu “erro”. Há frases ainda, que começam afirmando a igualdade e terminam revelando a fragilidade da tolerância, como: **“Bem, na verdade, eu não tenho preconceito mais seria orrível”**; ou ainda: **“porque no**

fundo todos somos iguais” e “não tenho preconceito, mesmo sendo prostituta eu aceito igual”, são a materialidade de que existe um entendimento sobre a tolerância, um assujeitamento ao discurso cidadão. Mas efetivamente, a subjetividade em questão está subjugada a um agenciamento de sentido outro, diferente daquele proposto no plano nacional.

Mas existem também sons consoantes, que dizem: **“não me importaria em ficar com qualquer pessoa diferente de mim, porque todos são humanos e cidadãos, sejam eles brancos, negros, rico ou pobre”**, ou ainda **“são apenas pessoas com características diferentes” e “porque todos são iguais”**.

Algumas falas não foram sutis e trouxeram a intolerância por si mesma, e a palavra “ódio” apareceu algumas vezes. Foram 93 as vezes que as respostas apresentaram sentidos de intolerância. Como na frase a seguir:

“o idoso já tá pra morrer. odeio padres. islâmico não pertence ao meu país. odeio políticos. é impossível ficar com 1 pessoa obesa. os ricos são esnobes. odeio patricinhas. odeio crianças. odeio pastor. judeus nojentos. Não gosto de negros. odeio políticos. necessidades não combina com tempestade. odeio pagode”.

Aparentemente, um discurso do despropósito. Mas frases desse tipo, faladas por jovens, precisam ser lidas. E como lê-las? Elas realmente dizem os sentidos diretos das palavras? Trata-se de um jovem que sabe sobre aquilo que a escola quer ouvir e diz exatamente o contrário, pelo prazer da controvérsia? Existe aqui a intensão de chocar, mais do que aquilo que realmente diz? Ou seria imprudência da interpretação achar que “isso é coisa de adolescente” e não se atentar para os sentidos colocados?

O que importa é que essas palavras foram escritas, esse discurso foi produzido e os sentidos que dele emanam transbordaram do texto. Importa ainda que existe uma subjetividade em construção, que grita uma dissonância não permitida e estraga o *jazz*. Não há música se o ritmo está desencontrado. Existem nesse discurso não só desencontros nos sentidos produzidos em relação ao que se propõe a educação brasileira, mas também desconhecimento dos conteúdos argumentativos do discurso. Mesmo que o assunto “conteúdo” não seja o centro da questão, ele infere na construção do argumento discursivo. Esse jovem mistura a religião islâmica com a nacionalidade. E isso, muito mais que um desconhecimento histórico, sinaliza por onde caminham os ares da intolerância.

Algumas falas revelam a intolerância por si só. Outras tentam argumentar essa intolerância, esses apareceram 35 vezes. E, na argumentação, revelam preconceito, no sentido mais convencional da palavra: um conceito prévio, com distanciamento e influenciado pelo senso comum. Um jovem diz: **“Emo: porque não gosto de Emo. Pastor: porque ia me encher o saco. homossexual m: porque poderia dar em cima de mim. prostituta: poderia me passar doenças”**. Essa fala se inicia apenas dizendo “não gosto”; em seguida, mostra uma intolerância com as atitudes do pastor e segue mostrando medo, por preconceito ou desconhecimento. Querer se proteger do outro é entendê-lo como ameaça. E o desconhecimento torna o outro ameaçador. Essa intolerância marcada pelo (pré) conceito marca uma possibilidade de afinação dos instrumentos. É possível tornar consonantes notas musicais como essas. No entanto, a intolerância por ela mesma, como na frase **“essas pessoas me dão nojo”**, é uma dissonância que grita; é uma música que não deu certo, do ponto de vista da partitura musical. Não se trata de um *jazz*, mas de um desafino.

Mas como lidar com a intolerância no *jazz*, em uma idéia democrática segundo a qual todos possuem o direito de dizer o que pensam? Poderia ser considerado o direito desses jovens de dizerem que gostam dessa ou daquela identidade? Por que essas falas são tratadas aqui como desafino e não como dissonâncias permitidas? Michele Perrot já apontava para essa limitação da tolerância no Foro Internacional sobre a Intolerância, em 1997¹²¹. Ela disse que essa limitação, essa virtude pacificadora da tolerância recebe culpas de indiferença e de passividade frente ao intolerável. E, em seguida, ela define o intolerável. Intolerável? Diz ela,

“é a própria intolerância, temível parceira do totalitarismo, nacional, religioso ou étnico, cuja recusa ao outro chega a ponto de aniquilá-lo. A estigmatização de estrangeiro, a xenofobia, o racismo são suas armas preferidas [...] Intolerável? É o sofrimento dos fracos, joguetes e vítimas dos poderes públicos e privado: crianças, estrangeiros, deficientes, pobreza extrema, prisioneiros cujo encarceramento cria uma zona de não-direito, reduzidos, portanto, á abjeção, quando não, sujeitos a tortura; todas essas vítimas corriqueiras da dominação cotidiana, ou vítimas excepcionais das guerras, das deportações e das limpezas étnicas, mais que nunca, na ordem do dia [...]”¹²²

¹²¹ PERROT, Michelle. O intolerável. In: FORO Internacional sobre a Intolerância. **A Intolerância**: Foro Internacional sobre a Intolerância, UNESCO, 27 març. 1997, La Sorbone, 1997. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 111.

¹²² Ibid. p. 111.

Discursos como desses adolescentes citados consonam com o intolerável e reforçam a massa de subjetividades semelhantes àquelas que permitiram os regimes totalitários de governo e ainda permitem as guerras. Essas falas desnudam de forma assustadora, aos olhos das instituições reguladoras das subjetividades cidadãs, a fragilidade do conceito de diferença. Talvez seja por isso que os Parâmetros Curriculares Nacionais, várias vezes, ao falar dessas diferenças, não as explicitam dessa forma. A fala oficial assume a diversidade. A diversidade é tolerante. Ela é constitutiva da identidade. A diferença quer arrancar à força a sua liberdade, barbaramente. Ela possui casos de amor com as identificações furtivas.

A fala do jovem que diz ser tolerante se não for incomodado é consonante com o discurso da diversidade. O que é o diverso senão um conjunto de coisas diferentes e tolerantes? Grupos, mais ou menos harmônicos, que negociam civilizadamente seus espaços no território do direito. A música que embala os pátios das escolas nos horários de intervalo canta um refrão “cada um no seu quadrado” e exprime exatamente a idéia do diverso e da tolerância. Esse é um limite da musicalidade do Estado. O *jazz* acontece nesse parâmetro e, como as diferenças são inevitáveis, são reguladas constantemente para que as dissonâncias não escapem das notas permitidas.

Observando as respostas dos jovens percebe-se que os jovens do grupo 2 são os mais assujeitados a essa partitura estatal. Foram 62,81% daqueles jovens que se mostraram tolerantes, que ergueram bandeiras contra o preconceito, a favor da solidariedade e da compaixão com o outro. Do grupo 1 foram cerca da metade, 50,33% que mostraram essa subjetivação e no grupo 3, um índice menor – 41,53%. Mesmo que o grupo 1 não tenha sido aquele que mais se mostrou intolerante, foi o grupo que, entre aqueles que assumiram suas intolerâncias, maior foi o número de excluídos.

Sobre essas exclusões, observa-se que a questão do racismo contra os negros parece estar assimilada como algo negativo. Apenas 21 jovens, em um universo de 390, assumiram que não gostariam de conviver com negros. Mesmo no grupo 1, onde todas as categorias foram escolhidas muitas vezes, em torno de 35, 25 vezes, apenas 11 jovens assumiram excluir negros.

Exclusivamente na escola rural, quando da aplicação da pesquisa, um grupo de jovens brancos, filhos de agricultores, definiram-se como descendentes de italianos, e com um sotaque estrangeiro bem carregado foram grosseiramente racistas em relação aos negros.

Havia um aluno negro na sala e um dos jovens disse algo mais ou menos assim: **“Desculpa o colega ali, a gente gosta da família dele, mas vou falar o que penso. Agora é proibido falar de nego, muita gente não fala porque senão vai preso, mas a gente aqui não gosta de nego trabalhando com a gente. Some coisas, eles não trabalham direito”**. A turma ficou em silêncio total, o professor de História chamou o aluno pra fora da sala. Ao sair ele me disse: **“não falei? Não pode falar de nego”** e para o professor ele disse: **“você não diz que a gente precisa de liberdade pra dizer as coisas?”** Falar sobre negros precisa ser da forma permitida, ou seja, positivada. Existe uma lei da tolerância que, por sua vez, instaura a lei do silêncio. A diferença produzida no contexto de trabalho da família precisa ser transformada apenas em uma diversidade tolerante, um jeito outro de ser tolerável e tolerante.

Ao ler essas respostas dos jovens, na questão 28 do instrumento de pesquisa, acredito que o silêncio sobre os negros está escrito. Essa hipótese torna-se mais possível quando 61 vezes o velho do terreiro de umbanda é excluído. Uma fala justificada diz: **“só de pensar já me dá arrepios”**. Se o sentido sobre os negros pode ser calado, o silêncio não conseguiu se fazer diante do choque com a religiosidade de raiz africana.

A expectativa de produção de identidades mais ou menos fixas e as experiências na ordem da diferença desses jovens desnudam uma maneira de saber sobre o mundo que não é harmônica. Tensional também quando estão dentro da instituição escolar que possui o objetivo de regular essas dissonâncias. Um dos instrumentos de regulação, além do esporte, do lazer, das atividades culturais que vez ou outra as escolas promovem no contraturno, está também o currículo convencional. Como parte dele, o livro didático. E é sobre esse consumo que o próximo capítulo se ocupa.

Capítulo 3 – O controle da dissonância: o que dizem os Livros Didáticos de História

Este capítulo enfoca a Análise de Discurso das duas coleções de Livros Didáticos de História escolhidas a partir do Guia do Livro Didático de 2005 pelas escolas da Rede Municipal de Itajaí, Santa Catarina. Essas coleções são:

- Coleção Nova História Crítica. Autor: Mario Furley Schimidt. Editora Nova Geração.
- Coleção História & Vida Integrada. Autores: Nelson Piletti e Claudino Piletti. Editora Ática.

Observa-se nesta pesquisa algo que já foi registrado pela historiadora Circe Bittencourt¹²³, que é justamente a “evidência do papel do estado nas normatizações e controle da produção”¹²⁴. Entendido também como mercadoria do campo editorial: um produto cultural marcado pela lógica do mercado, mas que, ao mesmo tempo, exerce seu papel como suporte pedagógico e meio pelo qual os valores e os agenciamentos coletivos de uma cultura se espalham. Um material com esse nível de abrangência em termos de funções sociais não passaria despercebido pela tecnologia de controle do Estado. Está implicado nessa produção e consumo uma biopolítica que articula no cerne da construção de subjetividades cidadãs, *governamentalidades*.

Está nos PCNs¹²⁵ o cenário em que se deve construir essa subjetividade cidadã. Ele diz: **“a tensão entre o global e o local”; “a tensão entre o universal e o singular”; “a tensão entre a cultura local e a modernização dos processos produtivos”; “a tensão entre o instantâneo/efêmero e o durável”; “a tensão entre o espírito e o material”¹²⁶**. Muito mais que uma identidade local ou nacional, essa subjetividade cidadã diz respeito a consumidores, envolvidos no processo produtivo atualizado, e ao mundo tecnológico, rápido, global. É nessa tensão entre local e global que estão esses indivíduos, terminais de consumo, que devem ser filiados a esses agenciamentos coletivos tensionados.

Espera-se do ensino de História ações que promovam, nessas tensões, possibilidades de narrativas históricas desses contextos do local e global, do micro e do macro, do material e imaterial. E o movimento mental da narrativa é aquele argumentativo, característico no

¹²³ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: História, produção e memória do livro didático. Educação e Pesquisa. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, set/dez, 2004, p. 471-473.

¹²⁴ Id. Ibid. p. 473.

¹²⁵ O trabalho de análise desse documento será feito no capítulo 4.

¹²⁶ BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução. Brasília: MEC, 1998. p. 16

cidadão crítico. É no ato da produção da narrativa que se concentra o fazer-se participativo, crítico, político. Desta forma, quando o PNLD estipula as orientações sobre um livro didático de História, ele procura dizer exatamente as notas musicais que podem dissonar e aquelas que efetivamente devem consonar a melodia das leis maiores – LDB e Constituição Federal. Ou ainda as sugestões dos PCNs. Em especial o PCN de História que sinaliza para o posicionamento diante do mundo global, o pertencimento a um local. É como se o PNLD dissesse, na escala musical: o dó, ré, fá e lá são fixos, esses não podem dissonar.

Preocupado com a qualidade dos livros didáticos em relação a esse novo agenciamento coletivo relacionado à cidadania, o PNLD prevê parcerias com as universidades públicas, e, dessa forma, garante uma avaliação academicamente legitimada e aparentemente neutra em relação a ideologias políticas. O uso da expressão “ideologia política”, nesse contexto, não possui relação com a política partidária, mas especialmente com a política de Estado, o que Foucault chamou de “governo”. No entanto, a academia, a produção de conhecimentos, de pesquisa, possui, desde sempre, intimidades com esse governo. Na linguagem foucaultiana, não se trata aqui de um sujeito político, ou de representantes de um partido X, mas, sobretudo, de um caminho para atingir fins políticos. Trata-se de uma ação calculada de forças e relações que atingem a população. E a academia, o local de produção de saberes, é um dos pontos desse cálculo de forças.

O Estado, ao se assumir como “Estado de direito”, estendeu a todos a possibilidade de liberdade. E para fazê-lo foi necessário que as pessoas apreendessem sobre o uso autônomo dessa liberdade. É no sentimento de liberdade que reina a *governamentalidade*. Nesse sentido, repousa na academia o conhecimento racional e inteligente sobre a população auto-operacionalizada. O educador Jorge do Ó faz uma leitura da obra de Michel Foucault e diz:

O estado vai-se aos poucos governamentalizando na justa medida em que passa a quantificar, ao lado das variáveis relativas aos recursos ou aos meios de subsistência territoriais, novas realidades como sejam as da saúde, da natalidade, morbilidade, fecundidade, da higiene, **da instrução** de toda uma população que desta forma se pretende tornar mais ativa, mais produtiva.¹²⁷

¹²⁷ Ó. Jorge Ramos do. Notas sobre Foucault e a governamentalidade. In: FALCÃO, Luis Felipe, SOUZA, Pedro de. (Org.). **Perspectivas**. Florianópolis: Achiamé, 2005. p. 25. Grifo da autora.

É o corpo de especialistas do Estado que orientam as ações docentes. E, nesse sentido, não existe imparcialidade. O que, em primeira impressão parece ser uma neutralidade possui, também através de critérios de avaliação específicos, uma sintonia com a preocupação de construir identidades cidadãs, possibilidade de *governamentalidade* para o estado democrático.

Após as avaliações por uma equipe academicamente legítima, os livros aprovados são incluídos em um catálogo para o professor escolher a coleção que será utilizada em sua escola nos próximos três anos. Ou seja, essa dinâmica de oportunizar o professor escolher o seu livro oferece a ele a sensação democrática de escolha, e, por outro lado, controla a dissonância que existe naquilo que pode ser entendido como “liberdade de expressão ou opinião”. Os livros didáticos são, em verdade, liberdades reguladas. Uma possibilidade de mostrar ao aluno múltiplos recortes sobre os conhecimentos que serão ensinados, mas, regulados pelos critérios de avaliação, que em outra instância são também regulados pelos parâmetros da educação brasileira, outra vez regulados pelo plano nacional de educação, acordos supranacionais, diretrizes, resoluções e legislações nacionais. Tudo isso para atender as expectativas projetadas para um futuro, identidades mais ou menos fixas para os jovens e um processo de regulação das possíveis dissonâncias no percurso.

Conforme visto, a dissonância e os desencontros discursivos que existem nesses discursos oficiais, o ponto de convergência de todos eles, é a cidadania como caminho para o aprimoramento democrático. O texto de apresentação do Guia do Livro Didático de História, 2005, traz um pouco dessa preocupação. Em seu segundo parágrafo, logo no início do texto, o autor apresenta a legitimidade dos avaliadores, que, nesse momento, ele chama de “pareceristas”. A troca desses dois nomes pode ter um efeito bastante interessante na leitura do guia: retira o peso pejorativo que existe na palavra “avaliadores”. Por outro lado, o autor diz, “esses pareceristas”, e continua, “todos professores como você”, além de possuírem experiência como docentes, unem a “pesquisa de ponta nas áreas de História, Historiografia e Educação”¹²⁸. O texto mostra aquilo que é a semelhança entre esses dois profissionais, que traz proximidade, mas, aponta, sem que o leitor perceba, aquilo que lhe falta, e que os “pareceristas” possuem – a pesquisa de ponta, o que separa e diferencia os dois grupos de professores. E aquilo que diz respeito à “pesquisa de ponta” é definitivo na

¹²⁸ BRASIL. **Guia PNLD**, (5ª a 8ª série). 2005. p. 5

escolha das opções no guia, e são elas que trazem as orientações pedagógicas para perceber os possíveis “erros”¹²⁹ que os livros podem conter, destacando “os preconceitos, discriminações ou formas de proselitismo capazes de comprometer a formação de um aluno cidadão”¹³⁰.

Assim, marcando o lugar de uma “filtragem rigorosa”¹³¹, o guia apresenta aos professores as resenhas e análises de todos os livros disponíveis à sua escolha. Esse material traz análises dos conteúdos, dos caminhos metodológicos, das posições historiográficas das autorias. Esse é o objetivo! E a metodologia traçada pelo PNLD responde a esse objetivo; e o texto do guia funciona para tal objetivo. O objeto dessa pesquisa é perceber os discursos desses dois livros mais escolhidos pelos professores da Rede Municipal de Itajaí. Como esses discursos estão organizados? Como foram produzidos? Que intenções existem cristalizadas no próprio texto? Como funcionam? Como operacionalizam a meta de construir um aluno-cidadão a partir do conhecimento histórico? Uma vez mapeado o “grande discurso” que deve perpassar a educação nacional – a cidadania –, como isso acontece no interior desses livros didáticos de História?

3.1 Análise do Discurso da Coleção Nova História Crítica

O título da coleção Nova História Crítica, de autoria de Mario Furley Schmidt, publicada pela editora Nova Geração, direciona a memória do docente de História para dois lugares: a Nova História e a História Crítica. A história proposta na coleção seria a partir de um novo olhar sobre a História Crítica, ou seria uma versão crítica da Nova História? Essas possibilidades de leitura podem ser propositais do ponto de vista mercadológico. Afinal, as duas vertentes historiográficas cada vez mais ganham destaque entre historiadores e espaço nas concepções de História dos cursos de formação de professores.

Vale lembrar um pouco desse lugar de memória que as duas expressões carregam. A Nova História é associada ao movimento da História Cultural ou Escola dos *Annales*; e a expressão História Crítica, muito mais à História Social. Essa última foi resultado dos trabalhos produzidos na Inglaterra, que marcaram um território de investigação no campo

¹²⁹ Id. p. 6

¹³⁰ Id. p. 6

¹³¹ Id. p. 6

das relações sociais, do cotidiano, e na releitura do marxismo. E a primeira, com uma forte influência das pesquisas francesas, se distancia de um recorte tão sociológico e se aproxima de uma tendência interdisciplinar, proposta na Escola dos *Annales*.

Ao pontuar esses dois lugares historiográficos distintos, a afirmação do título como um caminho mercadológico se reforça. Ou seja, é uma tentativa de seduzir “os gregos e os persas”, uma vez que essas duas correntes conversam, mas também se distanciam. Observa-se que essas duas correntes possuem uma aproximação quando ambas se opõem à História positivista, à macro-História, à História dos grandes personagens. Mas se distanciam quando escolhem seus métodos e suas trajetórias acadêmicas. Margareth Rago analisa essas vertentes da História em detrimento da tradicional História dos vencedores, a História oficial. Ela diz:

Como discurso do vencedor, identitário e fechado sobre si mesmo, a História já foi bastante desmistificada. Para essa direção apontava o filósofo Michel Foucault ao propor-se estudar “A vida dos homens infames”, isto é, as histórias desconhecidas das pessoas sem fama, sem glória e, por isso mesmo, ausente de visibilidade histórica. Numa posição bastante próxima, os historiadores sociais defenderam a “história vista de baixo”, também desde os anos 1970, buscando resgatar os sujeitos excluídos e suas histórias perdidas. Já as feministas reivindicaram incisivamente muito mais do que a presença das mulheres na grande narrativa histórica. Ao lado de pós-estruturalistas como Jacques Derrida radicalizaram a crítica, contestando a própria construção discursiva na qual os acontecimentos ganharam sentido, recusando-se a entrar nos espaços previamente delimitados para mulheres nas metanarrativas históricas e a representar os personagens estereotipados aí configurados. Ousadamente, reivindicaram histórias plurais, contadas também no feminino¹³².

È possível acrescentar, após a fala da historiadora, o lugar que os militantes negros vêm conquistando na historiografia. Não se trata apenas de inclusão na grande narrativa histórica, como ela fala das feministas. Mas, igualmente, esse grupo possui em grandes historiadores, como Paul Thompson, a possibilidade de emergir uma reinvenção da tradição oral – marca da cultura de tribos africanas –, bem como levanta discussões acirradas acerca da relação entre memória e história. Ao reivindicarem histórias contadas por negros, a partir de memórias de negros, dão visibilidade a uma abordagem muito ampla e complexa,

¹³² RAGO, Margareth. Introdução. In: JENKINS, Keith. **A História Repensada**. São Paulo: Contexto, 2001.

qual seja a interpretação da história, das relações culturais, a partir do registro da história contada pelos seus próprios personagens. Isso coloca em evidência na prática da escrita da História, também, a exigência da habilidade de aprender a escutar. Acuidade de sentidos daqueles que escrevem as Histórias! O mesmo acontece com outros grupos que foram, por longa data, excluídos da história oficial: os operários, agricultores, homossexuais.

No momento atual, quando a palavra de ordem, a proposta democrática parece ser a inclusão; quando a construção da cidadania parece caminhar, principalmente, pelos trilhos da igualdade de direitos, pode “cair como uma luva” o projeto metodológico da Nova História ou da História Crítica. Além da influência na historiografia, essas duas correntes oferecem grossas lentes para as leituras educacionais contemporâneas, que podem direcionar o professor a algumas tomadas de decisões, bastante consonantes com o projeto educacional brasileiro.

Por exemplo, a História Social ou História Crítica apresenta possibilidades de desdobramentos no campo da História da Educação que se aproximam de uma “sociologia do currículo”. São locais de leitura que se preocupam com a função da escola, o que se ensina na escola nos tempos em que as relações são pautadas pelo capital. Já os estudos da Nova História revelam possibilidades de olhares relacionados às histórias das instituições, disciplinas e saberes escolares. Ambos oferecem ao professor um local de inquietudes dentro do sistema escolar, e, por consequência, uma postura problematizadora do docente. Obviamente, isso são apenas hipóteses. Mas indiferente desse movimento acontecer de fato, podemos ter a dimensão do que significa a união dessas duas expressões no título da coleção.

Apesar do título sugerir indiretamente uma aproximação com a Nova História, o autor opta por caminhos lingüísticos que dão visibilidade ao seu lugar de fala, nem tanto na História Crítica a partir dos estudos da História Social, mas, sobretudo, em um ponto de tensão entre uma corrente às vezes marxista ou engeliana, e versões oficiais da História, influenciadas pelo positivismo. E, principalmente, seu lugar como autor comprometido com as demandas do mercado editorial.

Essa tensão de filiações de sentidos encontra-se em todo o texto. No início de cada livro, o autor faz uma apresentação que se inicia com o seguinte texto:

Em primeiro lugar, jamais perca tempo decorando datas, listas de nomes de reis, presidentes, generais e ministros, nomes de tratados e de batalhas. Neste livro, essas datas e nomes vão aparecer para você localizar as coisas. São parecidas com as etiquetas de um fichário. Mas não precisam ser memorizadas. Afinal, decorar é o contrário de raciocinar.¹³³

O trecho acima sugere que os textos estudados foram escritos considerando os fatos históricos interpretativos, com realce no processo histórico em detrimento da cronologia histórica. Não se atentar aos famosos personagens da História seria um indício no texto de que a História oficial, escrita a partir do lugar mais conservador, estaria sendo superada.

No entanto, a organização dos conteúdos históricos revela que a marca cronológica herdada de uma visão clássica de estudar História predomina nos locais de escrita do autor. A forma como esses conteúdos aparecem dispostos no livro nos revela sobre o local de fala do autor, ou sobre o agenciamento coletivo em que ele se insere.

Os conteúdos estão assim organizados:

Séries	Conteúdos
5ª	1. Conceito de História 2. Pré-história 3. Histórias primitivas (Mesopotâmia, Egito antigo, Felícios e Hebreus, Persas, Extremo Oriente, Grécia, Império Romano, cristianismo, islã, Império Bizantino), 4. Idade Média.
6ª	5. Revisão da 5ª série 6. Europa Medieval 7. Absolutismo 8. Mercantilismo, expansão marítima 9. Renascimento 10. História da América 11. Reforma protestante 12. África 13. Sistema colonial, escravidão 14. Brasil Colônia (produção açucareira) 15. América Espanhola 16. Revolução científica (séc XVII) 17. Expansão territorial brasileira

¹³³ SCHMIDT, Mario. **Nova História crítica**. 5ª série. São Paulo: Nova Geração, 2002. p. 7.

Séries	Conteúdos
7 ^a	18. Revisão da 6 ^a série 19. Revolução Inglesa 20. Iluminismo 21. Mineração no Brasil (ouro) 22. Independência dos EUA 23. Revolução Francesa 24. Revoltas Brasileiras a favor da independência 25. Revolução Industrial 26. Independência do Brasil 27. Independências na Am. Espanhola 28. Liberalismo, nacionalismo, (romantismo) 29. Impérios no Brasil (1º e 2º império) 30. Modernidade, socialismo, capitalismo, anarquismo, positivismo 31. Unificação da Itália e da Alemanha 32. Imperialismo (segunda revolução industrial, crises do capitalismo) 33. História da América (XIX) 34. Europa (final do XIX: modernidade francesa, comuna de Paris, Inglaterra Vitoriosa, expansão alemã, Império austro-hungaro, Rússia czarista) 35. A abolição da escravidão 36. A primeira república no Brasil
8 ^a	37. Revisão da 7 ^a série 38. Primeira Guerra mundial 39. República Velha 40. Revolução Russa 41. Rebeliões da República Velha 42. A revolução das ciências, da arte e da literatura, a psicanálise 43. Revolução Mexicana 44. Crise de 29 45. Ditaduras fascistas 46. O populismo 47. Segunda Guerra Mundial 48. Guerra fria 49. Terceiro mundo: Descolonização na África e Ásia, independência da Índia, Revolução Chinesa, tensões no Oriente Médio 50. Crise do Populismo 51. Revoluções socialistas na América (Chile, Cuba, Nicarágua) 52. Governo de Juscelino e o Golpe de 64 53. Revoluções culturais da década de 60 54. Anos 70: reorganização política e econômica dos estados 55. Ditadura militar no Brasil 56. Mundo contemporâneo (década de 1990 até 2002)

Quadro 09: Organização dos Conteúdos da Coleção Nova História Crítica

É explícita a seqüência cronológica dos fatos, a centralização dos acontecimentos na Europa e a partir dela. Essa organização fala, também, sobre um jeito de fazer livros didáticos tradicionalmente legitimados pelo mercado editorial. Algo que responde a uma

demanda daquilo que está convencionado socialmente, quais são os conteúdos de História que se precisa saber no ensino fundamental. Nesse aspecto, indiferente do conselho do autor para não se ater às datas e fatos, mesmo que sua intenção nos textos seja destacar o processo histórico desses conteúdos, existe uma consideração em grande medida à factualidade cronológica dos acontecimentos.

Essa factualidade recebe influência clara do sistema quadripartite de organização da história universal aos olhos franceses. Ainda que muito mais acentuado na França, enquanto território intelectual, político e ideológico, observam-se, na tradição brasileira, marcas evidentes dessa influência. Os conteúdos são organizados a partir de quatro blocos, conforme explica Jean Chesneaux:

História Antiga, de fato, história da Antiguidade greco-romana, com uma tímida abertura para o Egito faraônico e os impérios assírio-babilônicos. Esse período se estende tradicionalmente até a queda do Império Romano (conquista de Roma pelos bárbaros, em 410, ou queda do Império Romano do Ocidente, em 484);

História da Idade Média, de fato, da Idade Média ocidental, com um esforço para entendê-la a Bizâncio, ao Leste da Europa e aos países árabes do Mediterrâneo. Esse período se estende até o descobrimento da América por Cristóvão Colombo (1492);

História Moderna, sempre da Europa, aí compreendida sua expansão colonial de ultramar, período que se estende até a revolução Francesa (1789?, 1799?, 1815?);

História contemporânea, a única que ultrapassa, bem ou mal, o marco europeu e deixa um lugar efetivo para os países de Ásia, África e América.¹³⁴

Com algumas adaptações e inserções dos conteúdos da História da América, África, Ásia e especialmente do Brasil, a organização dos conteúdos dos livros didáticos seguem esse padrão do quadripartismo histórico. O tempo segue linear em toda a coleção, como pode ser observado no quadro abaixo:

¹³⁴ CHESNEAUX, Jean, **Devemos fazer tábula rasa do passado?** Sobre a História e os historiadores. São Paulo: Ática, [20-?]. p. 92-93.

Série	Data e fato inicial	Data e fato final
5ª série	4 bilhões e 600 milhões a.C. – aparecimento da terra. 3 bilhões e 500 milhões a.C. – aparecimento da vida na terra.	Séculos XI a XV – apresentação do Mundo Medieval.
6ª série	Desde o século V a.C – Idade Média	Século XVII – revolução científica
7ª série	Século XVII – Revolução Inglesa	Século XIX – A República no Brasil
8ª série	1889-1930 – República Velha	Século XX e XXI – mundo contemporâneo

Quadro 10: Organização temporal da Coleção Nova História Crítica

Quanto à influência marxista ou engelianiana, observa-se um destaque para os temas políticos, econômicos e ideológicos. Porém, sem a complexidade da dialética, nem as releituras mais contemporâneas. A organização dos argumentos do texto parece, em alguns momentos¹³⁵, incompleta naquilo que a influência marxista ou engelianiana poderia somar, como pode ser observado na análise do trecho retirado do capítulo 1 do livro da 5ª série¹³⁶, a seguir:

Na nossa vida existem coisas que são impostas pela natureza e outras que podemos escolher. [...] As leis da natureza são imutáveis. [...] Tudo que for criado pelo trabalho humano dá chances de escolha para o homem. [...] O ser humano é livre porque é capaz de fazer projetos, de construir coisas de acordo com sua imaginação. Por meio do trabalho criativo, o ser humano pode até superar as limitações da natureza [...] Tudo que foi produzido pelo trabalho humano faz parte da **cultura**. Tudo o que existe e não foi criado pelo ser humano faz parte da **natureza**. [...] A natureza é o reino da necessidade. [...] O reino da cultura é o reino da liberdade.

A partir desse trecho, apresento as frases ou orações separadas em 3 situações diferentes, de acordo com o movimento de sentidos que o autor encaminha o discurso. Mas, antes de explicar cada uma dessas situações, apresento o discurso imagético que acompanha o discurso escrito, como uma quarta situação.

¹³⁵ Trechos retirados do livro da 5ª série. p. 16-17.

¹³⁶ O texto do autor, sem cortes, foi construído em uma estrutura de explicações e muitos exemplos em seguida. Esse trecho citado recorta apenas as explicações do autor, excluindo todos os exemplos.



Imagem 01: Natureza e Cultura

Fonte: Coleção Nova História Crítica, livro da 5ª série. p. 17



Imagem 02: Natureza, trabalho e cultura

Fonte: Coleção Nova História Crítica, livro da 5ª série. p. 17

Situação 1.

“Na nossa vida existem coisas que são impostas pela natureza e outras que podemos escolher”.
 “As leis da natureza são imutáveis”.

Na primeira frase há uma afirmação que direciona uma imposição pela natureza. (A)
 Existe nessa “nossa vida” uma situação de passividade que é confirmada na frase seguinte:

“as leis da natureza são imutáveis”. (C) Mas, na mesma frase em que o autor expõe a condição da natureza, ele fala em seguida: “e outras que podemos escolher”. (B) Então, o “e” que junta as duas orações frasais também as separa em opostos. $A \neq B$. Em A e C somos passivos e, em B, temos a possibilidade de sermos ativos.

A indefinição expressa pela palavra “outras”, na frase B, abre um mundo de possibilidades e também une a continuação do argumento do texto, aqui chamado de situação 2.

Situação 2.

“Tudo que for criado pelo trabalho humano dá chance de escolha para o homem”.

“O ser humano é livre porque é capaz de fazer projetos, de construir coisas de acordo com sua imaginação”.

“Por meio do trabalho criativo, o ser humano pode até superar as limitações da natureza”.

A indefinição na palavra “outras”, na frase B, da situação 1, ganha endereço na situação 2: “tudo que for criado pelo trabalho humano” (D). Observamos que as frases “e outras que podemos escolher” (B) e “dá chances de escolha para o homem” (E) oferecem sentidos de atividade e de saída da situação “imutável”. A frase “por meio do trabalho criativo, o ser humano pode até superar as limitações da natureza” (F) reforça o mesmo sentido. Aquilo que foi anteriormente apresentado como “imutável” agora reforça o poder do trabalho criativo. As palavras “pode até”, indicam uma superação. Temos:

$A \text{ e } C \neq B$ (B indeterminado)

D determina B e E

BDE superam A

$F = BDE$ superam A

Até aqui a liberdade de escolhas está condicionada ao trabalho, mas na continuação do argumento elas se separam e a liberdade muda de sentido. A frase “O ser humano é livre porque é capaz de fazer projetos, de construir coisas de acordo com sua imaginação” (G) é explicativa e aponta o caminho para a conquista da liberdade – o trabalho humano. Essa idéia abre os sentidos para o fim da argumentação apresentada na situação 3.

Situação 3

“Tudo o que foi produzido pelo ser humano faz parte da **cultura**”.

“Tudo o que existe e não foi criado pelo ser humano faz parte da **natureza**”.

“O reino da cultura é o reino da liberdade”.

O sentido da frase D se repete, “tudo o que foi produzido pelo ser humano” (H) e entra o fechamento “faz parte da cultura” (I). Em seguida, a liberdade se desloca para a cultura, “o reino da cultura é o reino da liberdade” (J). A análise lógica pode ser o caminho mais óbvio para a análise: se o trabalho constrói a cultura, e se o trabalho traz possibilidades de escolhas, logo a cultura é o reino da liberdade. Porém, as imagens coladas ao texto “O reino da cultura é o reino da liberdade” oferecem um outro caminho de análise diferente da lógica. Nesse bloco de discursos imagéticos se tem a situação 4.

Situação 4

Imagem do homem tomando água na cachoeira. Junto ao texto: “NATUREZA. É o necessário, não há escolha. A natureza nos obriga a beber água. Senão, morremos de sede”.

Imagem do homem escolhendo bebidas em copos e outros frascos semelhantes aos oferecidos em lanchonetes *fast food*, latinhas, taças e garrafas variadas. Junto ao texto: “CULTURA. Existe liberdade de escolha. Temos diversas opções para matar a sede”.

Imagem sequencial: frutas no estado de natureza, sob o título “natureza”, ligadas com um sinal matemático de soma a um espremedor de frutas, sob o título “trabalho”, e esse último ligado a um sinal matemático de igualdade e produtos para serem consumidos, sorvete, geléia e sucos, sob o título “cultura”.

Essa sequência de imagens acompanhadas da frase J reforça a lógica textual que o autor seguiu no texto já analisado e, ao mesmo tempo, desloca a liberdade do trabalho para a cultura, e essa última como lugar de consumos. As imagens possibilitam uma interpretação instantânea, acompanhando a mesma lógica argumentativa do autor: liberdade é poder consumir o que produzimos na cultura, e nesse caso, produtos materiais.

Ao analisar esse trecho a partir do possível local de fala, influenciado pelo marxismo ou engelinismo, a memória da idéia dialética seria facilmente acionada. Porém, existe uma traição desse lugar. A determinação do trabalho que é a possibilidade de escolhas passa a ser o determinante da cultura. Isso, colado às imagens, reforça o sentido de liberdade ao consumo. Desloca a cultura do trabalho e desliza-a para o consumo.

Quanto ao local de fala do autor, observa-se que: a frase A nos leva ao estado da natureza, de alienação, de empiria; as frases D, F e G, ao trabalho humano, à razão, à

produção de objetos, propriedade, e o local da tomada de consciência; as frases B e E, às possibilidades de escolhas; e as frases F e I à cultura. Se o autor estivesse confortável em um lugar influenciado pelo marxismo ou engelinismo, a fala de destaque estaria exatamente nas frases D, F e G. No entanto, o autor dá esse destaque, mas em seguida dá um corte no texto e joga as escolhas para a cultura e essa para o mercado, nas imagens da situação 4.

Essa análise é um exemplo de sinais no texto que indicam um local de tensão do autor. Parece que aqui, outra vez, a intenção do olhar crítico, que facilmente optaria pelo destaque no trabalho, na exploração da mão-de-obra, na possibilidade de tomada de consciência através da razão, foi vencida pela necessidade mercadológica de oferecer ao leitor a sensação tranqüila de liberdade de escolhas. Isso aparece fazendo sentido nas falas dos estudantes ouvidos nesta pesquisa, quando dizem sobre a importância do trabalho: **“às vezes os pais prendem os filhos, mas existe liberdade no Brasil e às vezes eu gosto de ir no shopping”**, ou ainda: **“todo mundo até a gente deveria ter liberdade e receber dinheiro pra poder comprar coisas”**. Essas falas, com o discurso do livro, não estão descompassadas, existem marcas que aproximam as interpretações. Essa consonância parece dizer não existe interesse em regular os sentidos que esses jovens estão construindo sobre o mercado e sua relação com a liberdade.

Outros exemplos do local de fala do autor podem ser encontrados no decorrer das análises dos quatro livros. Mas, em especial, o livro da 6ª série, que traz uma marca estereotipada¹³⁷. Os trechos analisados são retirados de quatro textos sequenciais, cujos títulos são respectivamente: “Servos contra senhores”, “Obedientes à espada e à cruz”, “Os servos se rebelam”, “As coisas vão mudar”. Existe aqui um crescente argumentativo, um sentido de progresso: 1) uma situação dada, 2) as limitações para contestações que reforcem a situação dada, 3) o sentido de rompimento e 4) um apontamento para o futuro. Dialético, talvez! Mas, no decorrer dos textos, algumas frases se destacam, como podemos verificar:

¹³⁷ Trechos retirados do livro da 6ª série. p. 32 a 34.

1) “Servos contra senhores”	
Frases que descrevem os senhores:	Frases que descrevem os servos:
“Os nobres tinham uma vida confortável e jamais precisavam trabalhar para viver”. “Os nobres divertiam-se em banquetes, nos quais bebiam, dançavam e comiam até passar mal”. “Adoravam roupas finas e caras, que mostravam o quanto eram ricos”. “Os jovens nobres gostavam de galopar a toda velocidade, assustando os servos em sua labuta mas encantando as servas bonitas”.	“Os servos levavam uma existência penosa”. “Trabalhavam todos os dias (menos aos domingos, pois a igreja, felizmente, proibia), horas e horas, sem descanso”. “Jamais iam à escola”. “As roupas eram rústicas, as mãos cheias de calos”. “Desde crianças davam duro na lavoura”. “Moravam em cabanas feitas de restos de madeira e palha que mal os protegiam da chuva e da neve”. “A comida nem sempre era garantida, e a maioria das crianças falecia antes de alcançar a adolescência”.

O título cai bem ao texto. O autor expõe dois grupos em oposição. Ao fazer isso, constrói pólos e insere no texto marcas que deixam possibilidades de identificação do jovem leitor. Quando ele diz “Jamais iam à escola”, aciona muito mais um contexto atual, e muito menos sobre algo que faça sentido nos séculos XI e XII, que ele cita nos próximos textos. Igualmente, as crianças aparecem outra vez nas frases “Desde crianças davam duro na lavoura” e “a maioria das crianças falecia antes de alcançar a adolescência”. Se o autor contextualizasse essas questões naquele período histórico, incluindo a ausência do sentido de criança e adolescência como temos hoje, talvez a “desumanidade” não fizesse sentido. Mas exatamente esse sentido é evocado e ele funciona no processo de identificação dos leitores.

Usando da mesma estratégia, o autor diz sobre os nobres: “Os jovens nobres gostavam de galopar a toda velocidade, assustando os servos em sua labuta mas encantando as servas bonitas”. Ao construir uma possível identificação com as crianças dos servos e mostrar a atitude dos jovens nobres, o autor não só polariza os grupos, mas constrói repugnância e raiva do leitor à figura do dominador.

Esse texto é finalizado com perguntas que interrogam o porquê de tanta passividade. Na sequência se inicia o segundo texto:

2) “Obedientes à espada e à cruz”
“Cada senhor feudal tinha seu exército particular. Homens treinados, armados até os dentes, montados em fogosos cavalos”. “Os servos, coitados, andavam a pé, e suas únicas armas possíveis eram uma faca ou uma pá”. “A conclusão era simples: caso os servos se revoltassem, seriam esmagados pelas tropas fiéis ao senhor feudal”. “É que a maioria dos servos acreditava que estaria cometendo um gravíssimo pecado caso tentasse destruir a ordem feudal da sociedade”. “A Igreja concluía que Deus tinha determinado o lugar de cada pessoa na sociedade humana”. “Na verdade, os servos podiam se sentir protegidos pela igreja e pelos nobres. Por exemplo, numa situação de guerra, eles se abrigavam no interior do castelo. A igreja era capaz de ajudar os necessitados”.

Esse segundo título afirma o primeiro, mas contextualiza a passividade e introduz no argumento uma relação bilateral que matinha as diferenças sociais. Primeiro pelo poder coercivo, segundo pelo poder ideológico. Nesse sentido, os opostos passam a se sustentar, um no outro. Ou seja, o contexto é colocado de forma quase “imutável”, intransponível, insuperável.

O sentido da polaridade continua. Por um lado fortes exércitos, homens bem treinados, fogosos cavalos. Sentido de masculinidade viril! Por outro lado, homens vencidos. E a palavra “coitado” opera um sentido inverso à masculinidade. Um homem sem coito, sem a atividade, passivo, derrotado naquilo que lhe era esperado.

Além disso, o poder ideológico que os subordinava à ordem passiva mantinha qualquer possibilidade de tensão neutralizada. Mas o texto segue em uma lógica próxima a uma dialética. Apesar da quase intransponível situação colocada nos dois textos citados, o poder das revoltas aparece em seguida, no próximo título:

3) “Os servos se rebelam”
“Apesar do pavor que os servos tinham da espada e da cruz, nem sempre eles ficaram passivos”. “O nobre e sua família eram mortos a pauladas ou então expulsos da propriedade”. “As terras do feudo eram distribuídas para cada família de camponeses”. “Essas revoltas antifeudais eram chamadas pela Igreja de heresias”. “Quando um soldado, servindo os nobres, matavam os hereges, eram homenageados pela Igreja, que os chamava de “defensores da fé cristã contra o espírito de rebeldia espalhado pelo Diabo”.

Esse terceiro texto deixa clara a possibilidade dos servos fazerem revoltas. Seria um ponto de ruptura da história. Algo que trouxe movimento à repetição dos acontecimentos

narrados nos textos 1 e 2. Apesar do medo, alguns servos mataram ou expulsaram seus opressores. Esse ato foi justificado. Não se tratava de amedrontar os servos, como faziam os jovens nobres a cavalo, narrados no texto um. Mas aqui os atos de violência tinham uma finalidade coletiva: “As terras do feudo eram distribuídas para cada família de camponeses”.

Nessa narrativa, a barreira coerciva do exército, a segurança dos nobres foi desbloqueada. Mas o autor continuou narrando a represália ideológica – a invenção da heresia – colocada em negrito pelo autor.

Até aqui pode nos parecer claro o local de fala do autor. Ele evidencia a luta de classes sociais para um fim coletivo, e a revolta dos oprimidos como possibilidade de romper com a História. Mudar o rumo da História! No entanto, no próximo texto, também fica clara a tensão que existe nesse lugar:

4) “As coisas vão mudar”
“Parecia até que o mundo jamais sairia da Idade Média”. “Entretanto, a roda da História continuava se movimentando”. “A produção econômica, o tamanho da população e o comércio voltaram a crescer com destaque”. “Apareceram novas cidades e, aos poucos, o dinheiro se tornou muito importante”. “O comércio passou a unir diversas partes da Europa”. “Surgia uma nova classe social: a burguesia”. “O feudalismo ainda iria sobreviver alguns séculos, mas o germe de sua destruição já estava plantado: era o capitalismo”.

O autor reforça a situação apresentada nos textos 1 e 2, mostrando a dificuldade de mudança. A palavra “entretanto” corta o sentido de fixidez e o desloca para o sentido do terceiro texto, ou seja, a possibilidade de mudar os rumos da História. Mas, em seguida, apresenta alguns movimentos da História que efetivamente fizeram a mudança: todos os motivos foram relacionados ao mercado, dinheiro e ascensão social. As revoltas apresentadas no texto 3 somem e da força ideológica católica, expressa no texto 2 e 3, não se tem mais notícias.

O lugar que o autor ocupa parece um espaço híbrido. Ora ele parece fiel aos agenciamentos de sentidos que oferece a História crítica, aquele que destaca as histórias dos homens e mulheres comuns. No entanto, em seguida, aparece desconfortável nesse lugar e assume a história dos vencedores. Mesmo que o capitalismo tenha ocupado um importante

papel nas mudanças da época, diriam os historiadores da História Crítica ou da Nova História, que os fatores sociais, culturais teriam feito possível a mudança da relação “senhor/servo” para “patrão/empregado”, e que, sem as mudanças culturais, ou os sujeitos da História, o capitalismo não se faria possível. Por esse viés, todos foram sujeitos da História, e, no sentido operacionalizado no texto do autor, os sujeitos que aparecem no três primeiros textos somem. O mercado, o capitalismo tornam-se sujeitos e os vencedores encarnam o silêncio necessário da batalha – aquele que faz possível o agenciamento coletivo que coloca o capital como força invisível e caminho sem volta na nossa História. Para esse sentido fazer sentido, os vencedores não podem aparecer como sujeitos.

Ao considerar o local de fala do autor como ponto importante na operacionalização de sentidos no discurso que ele constrói, assume-se que os textos escritos são os agenciamentos do autor imbricados no contexto de sua produção. O contexto em que foram produzidos esses livros está condicionado à necessidade de responder as instituições nacional e supranacionais, os caminhos para se construir o cidadão, diminuir as desigualdades sociais, oferecer oportunidades iguais a todos. Não se deve suprimir desse contexto de produção, também, a realidade do imenso mercado editorial dos livros didáticos. Esse contexto de produção de livros didáticos está intimamente agenciado pelo mercado.

Para tanto, os autores e editoras possuem um leque de possibilidades de filiações de sentidos, tanto do conceito de História, quanto da postura pedagógica, somado às expectativas do mercado, àquilo que convencionalmente se chamou de Livro de História. No entanto, todas essas filiações devem convergir para a expectativa do contexto de produção dos livros – um caminho para a cidadania. O sentido de cidadania assumido no tempo presente, imbricado em tensões e crises econômicas, políticas e jurídicas do mundo globalizado, se desdobra nos textos. Estão no texto, não de forma evidente, mas aparecem no gesto da análise. No caso dos Livros Didáticos parece que os caminhos dos autores são semelhantes àqueles analisados da legislação e documentos educacionais brasileiros. Aparecem os locais de consenso, e aqueles outros que mostram o dissenso.

Ao considerar o lugar desse sujeito que fala, é preciso destacar que a linguagem não está submetida apenas em um nível de representação daquilo que o contexto de sua produção regula. Existem, e supõe-se que faça parte da natureza do processo de tomar a

palavra, tensões, confrontos. Concordando com Eni Orlandi, “há tensões entre o texto e o contexto (social, histórico-social). Há tensões entre interlocutores: tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações”¹³⁸. Nesse sentido, essa análise não apresenta essas tensões como crítica pejorativa, mas como constatação da multiplicidade que o próprio contexto democrático provoca e permite.

3.1.1 Tipologia discursiva da Coleção Nova História Crítica

No capítulo quatro, as tipologias educacionais serão melhor explicadas. Porém, adiantando em uma breve explicação, a tipologia educacional no discurso foi definida ressaltando sua característica sedutora e prescritiva. São características dos discursos que fazem funcionar sentidos nos textos. E, as tipologias utilizadas nos PCNs fazem aparecer sentidos do **jurídico, do educacional e do político**. Foi observado durante a análise do discurso dos PCNs, que essas se misturavam. Essa questão será apresentada com mais detalhes no próximo capítulo, mas, aqui, na análise do livro didático, foi verificado outra vez o esforço para o discurso educacional se manter sedutor, quando necessário, e, ao mesmo tempo, prescritivo. E, outra vez, se mostrou com característica híbrida. Desta feita, classificá-lo como isso ou aquilo, pode ser um equívoco ou um caminho empobrecedor da análise. A tipologia educacional permite que ora o discurso se apresente com um perfil, ora com outro. Nessa análise específica ele transitou pelos discursos historiográfico, pedagógico e imagético.

O três discursos parecem óbvios, já que se trata de um livro Didático de História, que por sua vez apresenta imagens. Porém, não se trata aqui dessa obviedade, mas como essas três tipologias discursivas são dispostas a serviço de manter a tipologia educacional sedutora e prescritiva ao mesmo tempo.

A sedução dos discursos dos livros da coleção é explícita. Ela é revertida no número de professores que a escolhem, e, nesse sentido ela atende, também, uma demanda mercadológica. Na cidade de Itajaí a coleção está entre as mais escolhidas, e, não é um caso isolado. Onde está essa sedução?

¹³⁸ ORLANDI, E. A **Linguagem e seu Funcionamento**. As formas do discurso. 4.ed. Campinas: Pontes, 2003.

Nas primeiras páginas do livro, o texto é especialmente escrito, diagramado, pensado para seduzir. As letras são coloridas, o texto direcionado com intimidade ao “amigo leitor”. Mais parece uma conversa entre amigos. Como no exemplo: “É legal ter uma visão global antes de se aprofundar nos detalhes”. Dizer “é legal” em troca de “consideramos pedagogicamente necessário ou importante” funciona de forma diferente diante do público leitor. Esse texto introdutório também diz que as ilustrações, gráficos, tabelas, não são enfeites, “para ficar bonitinho”, mas precisam ser lidos, investigados. Mas, ao dizer o que esses recursos não são o texto, os destaca logo na primeira página.

O discurso imagético é o fundamental recurso para a sedução desta coleção. Algumas páginas, como a inicial de cada capítulo, possuem a estética semelhante às caixas de jogos, *video games*, *CD Rom* e afins.

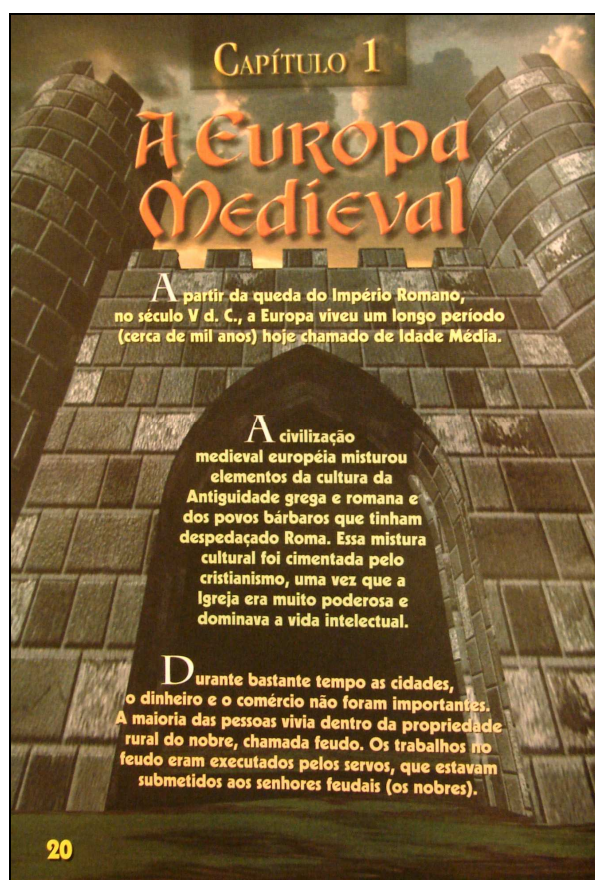


Imagem 03: Estética do livro didático Nova História Crítica semelhante aos *games*

Fonte: Coleção Nova História Crítica, livro da 6ª série. p. 20

O texto possui muitas charges, fotos e cores. Outro discurso que seduz principalmente os/as professores é quando, como já foi analisado no próprio título, o autor se põe no local da crítica ou da nova forma de fazer. A apropriação de termos que acionam o discurso historiográfico, da Nova História ou da História Social, pode também seduzir o professor.

O uso de charges também possui um objetivo de sedução. Porém, o gênero charge possui armadilhas quando utilizado em livros didáticos. Utilizar caricaturas, desenhos com um tom sempre engraçado, debochado e, por vezes, cínico, pode parecer perfeito para um jornal ou outro periódico, porém, quando se trata de um meio, pelo qual os mais diversos preconceitos não podem aparecer, sobram poucas opções para tornar a charge engraçada ou entendida. No livro da 6ª série, em especial, lê-se um exemplo desse limite do preconceito.

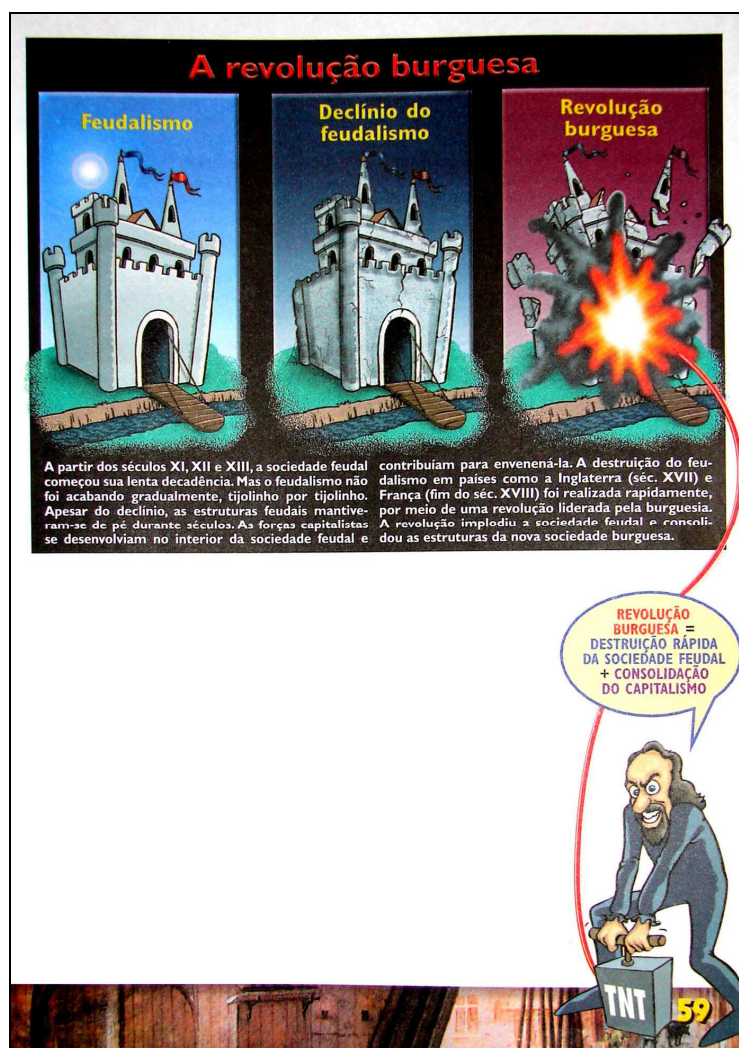


Imagem 04: Uso de charges no livro didático Nova História Crítica
Fonte: Coleção Nova História Crítica, livro da 6ª série. p. 59

O fato da explosão do castelo ser provocada por um produto químico fora do tempo medieval não provoca tantos problemas quanto a aparência física do personagem que manipula a bomba. Trata-se de um oriental, de pele escura, vestimenta e barba muito próxima da informação midiática sobre os terroristas. O que parece um humor ingênuo possui um lugar de fala, um agenciamento de sentido aberto a filiações. Isso, explícito em livros didáticos, possui conotações mais sérias.

Durante a pesquisa realizada com os jovens nas escolas, 60 vezes a identidade religiosa islâmica foi apontada como alvo de preconceitos (anexos A, B e C). E, nesse caso, a palavra preconceito é perfeita, porque as informações sobre o islamismo chegam apenas pela mídia. Existe uma imagem construída a partir da imagem midiática.

Voltando ao jogo de sedução e prescrição do livro, no entanto, o outro lado do discurso educacional – a prescrição – se faz predominante. Muito embora o texto introdutório diga ao aluno que o livro apresenta uma versão da História e é preciso questioná-la, como na afirmação “Quando você ler um livro didático, pode ter certeza de que ele poderia ter sido escrito de outra maneira, tão válida como esta. Por isso, nunca se esqueça de que duvidar questionar são atividades muito saudáveis”¹³⁹, a forma como os discursos são dispostos no desenvolvimento dos conteúdos pouco oferece para a operação desses questionamentos.

A organização didática da coleção é um exemplo desse fechamento para a construção da idéia do fazer histórico. Os capítulos fazem o seguinte movimento: 1) apresentação de um resumo do capítulo, as idéias principais que serão trabalhadas naquele capítulo; 2) desenvolvimento dos assuntos; 2.1) ilustrações, tabelas, gráficos e mapas que fazem um suporte ao texto do desenvolvimento dos assuntos; 3) seção chamada “Texto Complementar”, que apresenta um trecho de um texto da historiografia; 3.1) reflexões sobre o texto complementar; 4) sequência de atividades chamadas “exercícios de revisão”, que aborda os assuntos trabalhados no capítulo; 5) atividade chamada “Reflexões críticas”, que traz um tema contemporâneo relacionados aos assuntos trabalhados no capítulo.

Aqui o discurso pedagógico direciona o movimento de leitura. Uma breve apresentação do tema, uma versão sobre aquela História, mapas, fontes, imagens, gráficos

¹³⁹ Trechos retirados do livro da introdução dos livros. s/p

que confirmam o texto escrito, uma fonte da historiografia que reforça o argumento, seguidos das atividades. O texto, dentro dessa organização didática, não consegue operar em cima da construção de um conhecimento histórico. O autor oferece sua versão sobre a História e depois atividades de revisão e reflexão, ou seja, a ação do aluno, além da leitura, possui como base aquilo que ele já leu. Ou seja, são respostas àquela única versão da História. Apesar de o autor afirmar no texto introdutório que sua intenção é que o leitor critique, duvide, pergunte, a condução de suas ações, no decorrer do capítulo não permite esse movimento. O discurso pedagógico formata o historiográfico e torna o movimento de leitura autoritário.

Essa afirmação advém das análises desenvolvidas por Eni Orlandi. Ao analisar o discurso pedagógico, ela o classifica como autoritário a partir de três tipos discursivos: o lúdico, o polêmico e o autoritário. O critério dessa classificação foi o grau permitido para a polissemia. Segundo a autora, o discurso lúdico possui o objeto do que se fala presente entre os interlocutores e, esses são livres para exporem interpretações numa polissemia aberta. Não há mediação nessas interpretações. Diferente do discurso polêmico, em que o objeto também está presente entre os interlocutores, mas, esses não se expõem livremente, ao contrário, “procuram dominar o seu referente”¹⁴⁰, ou seja, há interpretações várias sobre o objeto que se fala, por isso polêmico, mas, mediante um controle, os interlocutores falam a partir de parâmetros. E finalmente, no tipo autoritário, o objeto, o referente do que se fala está ausente, não há interlocutores, mas um sujeito exclusivo para falar sobre aquele referente e, daí, uma polissemia contida. Para explicar melhor o terceiro tipo discursivo, Eni Orlandi apresenta as “formações imaginárias” dessas interlocuções a partir da seguinte frase: “Quem ensina o quê para quem onde”¹⁴¹. Quem é a imagem do professor; ensina, ela relaciona com “inculca”; o quê é a imagem do referente (porque o objeto em si está ausente, o que temos é a metalinguagem da ciência, um fato convencionado); para quem é a imagem do aluno; onde, na escola, que ela chama de “aparelho ideológico”.

Dessa forma, o sujeito que fala sobre um objeto ausente, convencionado sob um discurso, é aquele que possui a investidura para falar sobre essa convenção. E o aluno é o receptor desses discursos e, por isso, não possui um conhecimento sobre o objeto ausente

¹⁴⁰ ORLANDI, Op. Cit. p. 15.

¹⁴¹ Ibid. p. 16.

para falar sobre ele e promover uma polêmica. Ao observar o movimento que o discurso pedagógico promove quando organiza o discurso historiográfico, é exatamente essa “formação imaginária” que ele considera. Quando o autor apresenta a coleção para o leitor, promete um tipo de discurso polêmico. Em outras palavras, ele diz: “vou apresentar uma versão sobre o fato histórico, mas essa versão não é única e você pode e deve discordar de mim”. Mas, quanto as possibilidades que oferece, ele também diz: “discorde de mim, mas faça isso sozinho, você consegue”.

Observa-se que a proposta do autor é, sob alguns aspectos, semelhante ao discurso do PCN de História, mas diferente daquilo que seu texto operacionaliza. Nem tudo que o próprio discurso da coleção promete funciona na forma como o discurso está disposto. Tanto no texto da apresentação para o aluno, quanto no manual para o professor, o autor deixa claro suas intenções. Elas são, em grande medida, consonantes com as propostas do PCN de História. Ele sugere que o ensino da História não se resume em decorar datas e fatos, mas, ao contrário disso, que o aluno aprenda a “raciocinar historicamente”. O autor reserva ao aluno três momentos de atividades além da leitura: 1) as reflexões sobre o texto complementar; 2) os exercícios de revisão e 3) as reflexões críticas. O ato de “raciocinar historicamente” aparece nos três momentos e algumas frases podem exemplificar o que se espera das ações dos leitores:

- 1) “será importante você relacionar essas informações com o que já aprendeu no texto principal”. “Por intermédio deles (dos textos complementares) você pode construir seu conhecimento”.
- 2) “perguntas que você sempre deve formular para compreender um processo histórico: quais foram as causas? E as conseqüências? Como as coisas se relacionam?”
- 3) “A resposta deve ser encontrada por você mesmo, com sua inteligência, seus conhecimentos, sua experiência, na troca de idéias com seus colegas”.

Observa-se que quando o autor organiza seu texto pedagogicamente, escolhendo deixar as atividades, os questionamentos para o final do capítulo, ele está dizendo para o leitor: “pode discordar das minhas idéias, mas eu não estou mais aqui”, ou seja, o discurso está longe de ser polêmico.

A análise dessas frases nos permite interpretações variadas, mas aqui se podem destacar algumas relacionadas ao “pensar historicamente”. Considerando o movimento pedagógico no qual o autor organiza seu texto, parece possível interpretar que ele assume

uma postura de conhecedor e ensinador da História. E nesse sentido, seu texto oferece mais conteúdos factuais do que conceituais e, apenas nos finais dos capítulos ele convoca o leitor para assumir os conteúdos atitudinais. Esse conjunto de frases são convites e ou regras que devem orientar essas atitudes.

Nesse momento o autor recua, supõe-se que o professor assuma a mediação e os alunos sejam auto-aprendizes. Frases como “você pode construir seu conhecimento”, “perguntas que você deve formular”, “a resposta deve ser encontrada por você mesmo” revelam que a auto-gestão está imbricada na proposta do autor, embora ela não esteja assumida.

Acredita-se, a partir do texto do PCN de História, que a organização dos conteúdos influencia nas atitudes provocadas nos educandos. E, considerando a metodologia dessa análise, para a AD, os sujeitos são sujeitos da linguagem, na história e por isso se filiam aos sentidos que direcionam suas interpretações sobre o mundo. Ou seja, são vetores de sentidos dos discursos que os cercam, refletem e refratam os agenciamentos coletivos que se envolvem. Como indivíduos institucionalizados, sujeitos da linguagem para a AD, são também terminais de consumo, de acordo com as análises de Guattari e Rolnik. O livro didático como produto imaterial está sendo consumido e provoca subjetividades, junto a outros consumos. Se essas subjetividades se apresentam relacionando cidadania e liberdade e esses, ao direito de consumir e tornar-se igual, ela está filiada, comprometida, com um agenciamento liberal. Dessa forma, a auto-organização, auto-estudo, autoconstrução, também se filia em um mesmo interdiscurso, qual seja o novo liberalismo. Ler o presente sozinho, como sugere o livro, pode, também, estar dissonante com as próprias orientações dos PCNs.

Em concordância com essa idéia, orienta o PCN que a organização dos conteúdos “procura sensibilizar e fundamentar a compreensão de que os problemas atuais e cotidianos não podem ser explicados unicamente a partir de acontecimentos restritos ou presente”¹⁴². Ou seja, tendo como objetivo a construção de um cidadão, espera-se que ele saiba ler a história presente ao seu redor; no entanto, os acontecimentos do tempo presente não se explicam por eles mesmos, “requerem questionamentos ao passado, análises e identificação

¹⁴² BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC, 1998. p. 45

de relações entre as vivências sociais no tempo¹⁴³”. Até aqui as orientações nacionais enfocam os conteúdos conceituais e factuais da História. Aqueles relacionados aos fatos históricos, aquilo que se convencionou chamar de História da Humanidade: Geral, do Brasil, da América, Local, etc. Segundo Antoni Zabala, “por conteúdos factuais se entende o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares”¹⁴⁴; já os conceituais dizem respeito a um nível de abstração maior, “são conjuntos de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns”¹⁴⁵. São conteúdos que o aluno não repete, mas elabora na interpretação, compreensão ou exposição de uma situação concreta.

Seguindo esse sentido orientador do discurso dos parâmetros nacionais, e explicados de forma didática por Antoni Zabala, é possível perceber no texto da coleção em análise que os conteúdos factuais possuem um destaque maior que os conceituais, muito embora eles sejam indissociáveis na História. Mas, voltando às três situações de atividades para o leitor, são os momentos em que os conteúdos procedimentais e atitudinais são explorados.

Outra vez o PCN adverte que “é preciso ensinar procedimentos e incentivar atitudes nos estudantes que sejam coerentes com os objetivos da História”¹⁴⁶. Zabala explora o sentido para esses conteúdos e diz que os procedimentais, como o próprio nome sugerem incluem as regras e as técnicas, as habilidades, as destrezas, “é um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo”¹⁴⁷, e os atitudinais, também sugestivos no próprio nome, englobam um série de conteúdos valorativos e ou normativos. Podem ser agrupados os valores, princípios, éticas “que permitem as pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seus sentidos”¹⁴⁸, as atitudes “tendências ou predisposições relativamente estáveis das pessoas para atuar de certa maneira”¹⁴⁹, e as normas, regras, padrões de comportamento. Segundo o autor:

¹⁴³ Id. p. 45.

¹⁴⁴ ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Como ensinar. Porto Alegre: Art Méd, 1998. p. 41.

¹⁴⁵ Ibid. p. 42.

¹⁴⁶ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC, 1998. p. 45

¹⁴⁷ Id. p. 43.

¹⁴⁸ Id. p. 46.

¹⁴⁹ Id. p. 46.

Apesar das diferenças, todos esses conteúdos estão estreitamente relacionados e têm em comum que cada um deles está configurado por componentes cognitivos (conhecimentos e crenças), afetivos (sentimentos e preferências) e condutuais (ações e declarações de intenção). Mas a incidência de cada um destes componentes se dá em maior ou menor grau segundo se trate de um valor, uma atitude ou uma norma.¹⁵⁰

Essas orientações sugerem uma exigência bastante grande em termos de mediações pedagógicas porque dizem respeito à corporificação dos conteúdos históricos. Se está sendo considerado, muito seriamente, que os discursos educacionais, a escola, corroboram efetivamente para a construção de subjetividades a serviço do Estado, espera-se uma atenção especial aos conteúdos atitudinais, pois são a corporificação do ensino da História. São os objetivos do currículo em ato. Podemos dizer que existe nos conteúdos procedimentais e atitudinais uma superação da proposta do autor da coleção de “pensar historicamente”, porque esses conteúdos extrapolam a cognição e ocupam níveis afetivos e de condutas.

Nesse ponto, existe uma dissonância muito grande entre os discursos do PCN – sobre o auto-estudo e a autonomia – e da coleção. É exatamente aqui que o autor recua e propõe um auto-estudo. Essa ação do aluno construir sozinho parece ter apoio também no próprio PCN quando este coloca como objetivo do ensino da História “dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais”¹⁵¹. No entanto, essa interpretação que aproxima a coleção do PCN é inviabilizada quando, nas orientações para o professor, o texto demarca: “é tarefa do professor criar situações para [...]” ou “é importante que o professor sempre explicita [...]”, ou seja, todas as ações, mesmo que o foco seja o fazer do aluno, precisam ser mediadas pelo profissional. O autor se porta como um professor durante todo o desenvolvimento do capítulo; sua fala é semelhante a uma aula expositiva acompanhada com imagens. Mas, no final, apenas propõe as atividades e segue para o próximo capítulo. A idéia de autonomia pode ser confundida com ausência de mediação e, neste caso, se efetiva a ausência daquele que vai criar situações para a efetivação da ação do aluno.

¹⁵⁰ Id. p. 47.

¹⁵¹ BRASIL, Op. Cit. p. 43.

A análise discursiva do texto do capítulo 14 do livro da 7ª série é exemplo dessa postura do autor como professor. Com o título “Doutrinas sociais”, o autor inicia explorando o discurso imagético na introdução do capítulo. Uma imagem da famosa pintura de Volpedo, 1905, ilustra a página. As letras são coloridas e o título parece saltar sob um buraco de uma página queimada e envelhecida.

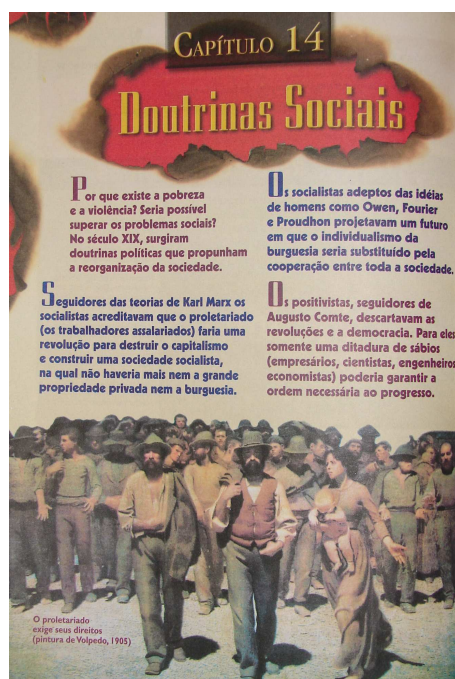


Imagem 05: Doutrinas Sociais – pintura de Volpedo, 1905
Fonte: Coleção Nova História Crítica, livro da 7ª série. p. 200

Ele inicia, seguindo as orientações didáticas do PCN: “questionar os alunos sobre o que sabem, quais suas idéias, opiniões, dúvidas e/ou hipóteses sobre o tema em debate e valorizar seus conhecimentos”¹⁵².

“Por que existe a pobreza e a violência? Seria possível superar os problemas sociais?”. Em seguida, já começa esboçar respostas: “No século XIX, surgiram doutrinas políticas que propunham a reorganização da sociedade”¹⁵³. E segue delineando que no capítulo serão exploradas as idéias de Karl Marx, Owen, Fourier, Proudhon e Augusto Comte. Na página seguinte, volta às perguntas iniciais sugeridas pelo PCN. Essas perguntas trazem situações da realidade contemporânea. São algumas delas:

¹⁵² Id. p. 77.

¹⁵³ Trecho retirado do capítulo 14 do livro da 7ª série. p. 200.

“Você já reparou que vivemos numa sociedade cheia de desigualdades?” “Por que uns são ricos outros são pobres?”, “Porque uns são bem alimentados e podem estudar até a universidade, enquanto outros devem procurar emprego desde cedo?” “Por que existem diferenças sociais?”. Investido de uma fala de professor o autor inicia a sua aula expositiva: “Há séculos que a humanidade tem feito essas mesmas perguntas. Muitas respostas diferentes já foram dadas. Será que a solução poderá ser encontrada no século XXI?”

Em seguida, o autor escreve sobre os primeiros socialistas e, o que separa o primeiro texto do segundo são duas imagens. A primeira é a foto de um mendigo norte-americano oferecendo trabalho em troca de comida. A segunda, uma pintura de 1873, que retrata alguns miseráveis russos pedindo esmolas a um casal burguês.

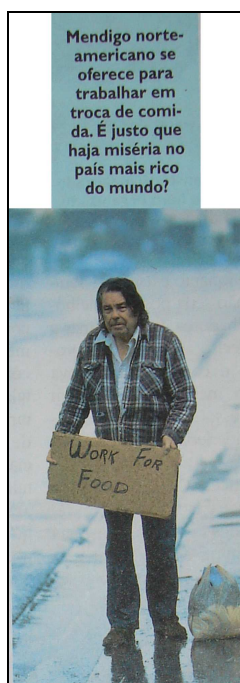


Imagem 06: Relações temporais e espaciais diferentes sobre a miséria

Fonte: Coleção Nova História Crítica, livro da 7ª série. p. 201



Imagem 07: Relações temporais e espaciais diferentes sobre a miséria

Fonte: Coleção Nova História Crítica, livro da 7ª série. p. 201

Aqui fica claro o local de crítica ao capitalismo. As legendas das fotos dizem¹⁵⁴:

Imagem 01: “Mendigo norte-americano se oferece para trabalhar em troca de comida. É justo que haja miséria no país mais rico do mundo?”
 Imagem 02: “Miseráveis na Rússia pedem esmola a um casal de burgueses (1873). O capitalismo produziu riqueza e miséria ao mesmo tempo.”

A legenda da segunda imagem teria outro sentido sem a data, mas ela diz a situação russa antes da revolução e contrasta com a imagem atual nos EUA. O desenvolvimento do capítulo continua e as imagens reforçam e ou ilustram o discurso do autor. Continuando, ele apresenta o chamado “socialismo utópico” e, nesse momento, além da crítica ao socialismo, existe claramente sua filiação de sentidos. Ele pergunta:

“Não será tão ruim assim ser utópico? Será que a utopia não é um pensamento vigoroso porque se recusa a aceitar o mundo do jeito que ele é? Será que a utopia não é o grande incentivo para transformarmos o mundo?”

Ao elaborar a pergunta dessa forma, ela passa a funcionar como uma afirmação. Ela transforma a dúvida em um fim afirmativo. “Não será tão ruim assim ser utópico”. O efeito da pergunta é prescritivo. Em seguida, ele não pergunta a característica de um pensamento utópico, afirma ser o pensamento utópico vigoroso e explica o porquê. Por outro lado, na mesma página dá destaque para o socialismo pensado a partir da razão, tanto por Marx e Engels, quanto por Charles Fourier. E, na página seguinte apresenta o capitalismo. Mas a partir de sua leitura de Marx e Engels, ou seja, continua falando a partir do socialismo e as imagens continuam reforçando o local de fala. A estratégia da pergunta, que funciona como afirmação, também continua.

Abaixo, segue um texto com o título “A irracionalidade do capitalismo”, que se constitui como um conjunto de perguntas afirmativas. É importante ressaltar que os textos anteriores falaram sobre um socialismo racional, científico e, em seguida a palavra “irracionalidade” funciona como exclusão do pensamento capitalista no meio científico. O texto não apresenta nenhum pensador que tenha argumentado o capitalismo sob o viés científico. Ao contrário, ele cita Marx e Engels para explicar o socialismo e também para desclassificar o capitalismo. O aluno recebe, nesse capítulo, apenas um ponto de vista sobre

¹⁵⁴ Ibid. p. 201.

o que o autor chama de “doutrinas sociais”. Voltando às idéias da analista de discursos Eni Orlandi, o texto de Marx e Engels, o socialismo ou o capitalismo estão ausentes, aqui se tem a leitura do autor e aquilo que da idéia dos autores ficou convencionado falar. O referente está ausente; tem-se a imagem que o autor construiu sobre o referente. Apenas uma imagem sobre o referente: a do autor. As fotos, charges, imagens não são fontes históricas que tragam polêmica, ou que ofereçam outras versões sobre o mesmo referente; são apenas confirmações do mesmo discurso.

Voltando ao texto sobre a “A irracionalidade do capitalismo”, o autor escreve:

Marx e Engels acreditavam que o sistema capitalista não apenas era injusto como também irracional. Veja e decida você mesmo. É ou não absurdo que milhões de pessoas trabalhem duro a vida inteira para que uns poucos fiquem cada vez mais ricos? Que haja tanta gente miserável enquanto os ricos desperdiçam fortunas com luxo? Que haja tanta gente querendo trabalhar e não exista empregos para elas? Que os países façam guerras e provoquem a infelicidade de povos inteiros apenas porque as empresas querem garantir seus lucros? Que as fábricas poluam o ambiente, destruam a natureza e provoquem doenças porque os empresários não abrem mão dos seus altos lucros? Quem num país com tanta gente sem casa nem sapato, as empresas só consigam sobreviver se produzirem objetos de consumo caríssimos? Para Marx e Engels, a resposta seria única: o capitalismo é totalmente ilógico. Em *O capital*, Marx pensou ter provado que a concorrência entre as empresas acabaria mergulhando a economia capitalista num terrível caos. Volta e meia haveria terríveis crises econômicas, com falências, desemprego, aumento da miséria e da violência. O capitalismo se tornaria cada vez mais ineficiente, desperdiçando recursos, causando miséria e insegurança. Então, no momento em que a crise do capitalismo estivesse acontecendo, o proletariado deveria estar organizado para poder assumir o controle da sociedade¹⁵⁵.

E após esse texto, segue outro com as mesmas características, explicando como aconteceria “o fim da propriedade privada”. Mas como funciona esse discurso? As perguntas que o autor faz, como ditas anteriormente, não funcionam como perguntas; elas, efetivamente, afirmam: “é ou não absurdo...”. O autor já diz que é um absurdo. Antes de começar as perguntas, ele propõe: “Veja e decida você mesmo”, mas após as perguntas, sem possibilidade de decidir, o leitor depara-se com a seguinte afirmação: “Para Marx e Engels, a resposta seria única: o capitalismo é totalmente ilógico”. O autor afirma, mas sob a voz legítima daqueles que ele apresentou anteriormente como “intelectuais”¹⁵⁶.

Seguindo a idéia da “formação imaginária” proposta por Eni, existe nesse discurso, apesar dos pontos de interrogação, a ausência de funcionamento polêmico. O que funciona

¹⁵⁵ Texto retirado do livro da 7ª série. p. 205.

¹⁵⁶ Ibid. p. 203.

nesse discurso é, pois, uma tipologia autoritária. Na página seguinte, um discurso imagético reforça a mesma tipologia.

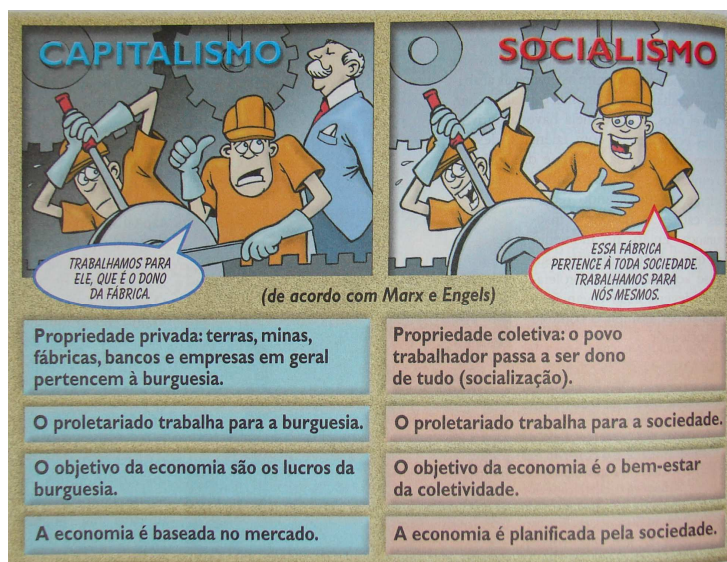


Imagem 08: Uso de charges no livro didático Nova História Crítica – doutrinas sociais

Fonte: Coleção Nova História Crítica, livro da 7ª série. p. 206

Esta charge propõe o que ele chama de “doutrinas sociais”: o capitalismo e o socialismo. Ambos sob a imagem do que seria o marxismo e engelsismo. De um lado, dois operários trabalhando, tendo ao fundo um patrão. Os dois estão vestidos com macacões e capacetes de cor laranja e o patrão com terno cinza, sóbrio, e gravata vermelha, investido de poder. Os rostos dos operários expressam opressão e medo, e um diz: “trabalhamos para ele que é o dono da fábrica”. No quadro ao lado, os dois operários estão na mesma posição, com a mesma roupa, mas sem o patrão atrás e com a expressão de alegria e dizem a seguinte frase: “essa fábrica pertence a toda sociedade, trabalhamos para nós mesmos”. As expressões de opressão e de felicidade dos dois operários reforçam as afirmações em forma de perguntas apresentadas no texto “A irracionalidade do capitalismo”.

O autor segue o capítulo utilizando a mesma estratégia de escrita. Seduz com as imagens ou quando se apresenta no local da crítica e, ao mesmo tempo, prescreve como se estivesse dando uma aula expositiva. Pergunta afirmando, e não operacionaliza a construção do conhecimento histórico enquanto ação do leitor. Apenas ao final do desenvolvimento dos assuntos oferece o espaço de ação do leitor. Continuando o exemplo

do capítulo 14 do livro da 7ª série, ele segue com um movimento confirmador dos textos propostos anteriormente. No *box* intitulado “Texto Complementar”, o autor escreve:

Em 1848 estourou a primeira crise da história do capitalismo. A miséria dos trabalhadores e a revolta social cresceram. No mesmo ano, Marx e Engels lançaram um livrinho chamado *Manifesto do Partido Comunista*, que continha um resumo das idéias do socialismo científico. Vejamos uma parte dessa célebre obra:

Após esse enunciado apresenta trechos recortados da obra, frases coladas com parênteses e reticências que marcam o trabalho de bricolagem proposital do autor. Ou seja, o enunciado remete ao mesmo local de fala que é desenvolvido o capítulo. É uma fonte histórica que funciona para confirmar seu discurso. Perguntas seguem os trechos recortados. Ele diz:

A partir do que é apresentado pelos autores do texto acima, procure responder:

1. Marx e Engels consideram que a História é baseada em conflitos sociais. Que conflitos são esses?
2. Por que eles acham que a burguesia teve um papel revolucionário na História?
3. Quem seriam os coveiros da burguesia?
4. Por que o crescimento da economia capitalista condenaria a burguesia?

Após essas perguntas, segue uma imagem do pintor Kurt Ekwall, retratando uma favela de Berlim, em 1872. Mas, voltando às perguntas, que movimento elas provocam, após um texto apresentado como “científico” que confirma o local de fala do autor? As palavras “o quê, por quê e quem” exigem respostas recortadas, fechadas. Elas estão no texto e provocam uma interpretação dirigida. Igualmente nos “Exercícios de Revisão”, porém um pouco mais abertas, as perguntas exigem nada mais que uma confirmação sobre o ponto de vista apresentado no decorrer do capítulo. Não existe aqui um julgamento sobre a importância ou não de atividades dessa natureza, contudo, interessa para esta análise perceber onde está o movimento de “pensar historicamente” prometido pelo autor na apresentação da coleção, e onde são respondidas as expectativas do Estado em relação àquilo que a consciência histórica pode promover – a identidade cidadã, o pertencimento ao Estado democrático.

Os exercícios de revisão são organizados em nove perguntas. Dessas nove, cinco são construídas seguindo a lógica do texto complementar: um pequeno trecho de autor, já trabalhado no capítulo, e uma pergunta interpretativa. Das quatro perguntas restantes, três

referem-se a Marx e Engels: “Para Marx e Engels, qual seria [...]”, “Para Marx e Engels, por que o proletariado [...]” e ainda, “Explique as duas críticas básicas que Marx e Engels faziam ao [...]”. Apenas em uma questão o aluno sai do movimento interpretativo e pode relacionar dois acontecimentos diferentes: “Explique as principais diferenças entre as sociedades tradicionais e as sociedades modernas”.

As atividades chamadas “Reflexões Críticas” são apresentadas com um texto mais aberto e possibilitam mais a ação do leitor. Porém, o local do autor ainda aparece direcionando algumas ações. Essas atividades estão organizadas em 11 questões, mas antes delas, duas imagens retratam a diferença social norte-americana. Um homem negro sob um barraco de papelão na rua e uma mansão ao estilo dos filmes de *Hollywood*. Essas duas imagens são propositais nesse momento. As diferenças de classes poderiam ser ilustradas com imagens de qualquer parte do mundo, mas esse capítulo, chamado pelo autor “Doutrinas Sociais”, aciona memórias relacionadas à Guerra Fria, aos dois grandes pólos mundiais, e o local de fala do autor destaca, nesse momento, a crítica ao capitalismo. A legenda das imagens diz:

A dupla realidade no país capitalista mais rico do mundo, os EUA. Abaixo, a mansão de um milionário. À esquerda, residência de mendigo norte-americano: a caixa de papelão. Hoje existem milhões de pobres nos países desenvolvidos. De acordo com o Banco Mundial (1999), cerca de 300 pessoas são donas de metade das riquezas do planeta.

As imagens, seguidas de legenda, mostrando um grave problema social, no considerado maior país democrático, ou o país mais rico do mundo, são, no mínimo, denunciadoras. E as questões seguem provocando o reforço dessa crítica. Todavia, a linguagem utilizada, por vezes permite o olhar diferenciado. A primeira questão que segue as imagens propõe:

Há pessoas que alegam que jamais será possível existir uma sociedade comunista porque o egoísmo faz parte da natureza humana: sempre haverá pessoas com ambições, querendo ficar acima das outras. Além disso, as pessoas são diferentes, nunca haverá total igualdade. **Os marxistas** discordam e argumentam que não existe uma natureza humana imutável: a sociedade comunista educaria os homens e as mulheres para viverem em harmonia. Dizem também que na selva capitalista o egoísmo é uma estratégia de sobrevivência, mas na nova sociedade, igualitária e livre, a decisão mais racional seria a cooperação. O que **o amigo leitor** pensa a respeito? Apresente seus argumentos!

Observa-se que ao falar sobre um argumento a favor do capitalismo, não existe sujeito definido na frase. “Há pessoas”, elas existem, estão por aí, mas não possuem um rosto. Existe um descrédito para essa idéia. Assim como foi apresentado no capítulo, não houve citação de nenhum autor que tenha pensado o capitalismo cientificamente, a não ser os próprios Marx e Engels, para dizer que era um pensamento irracional. Aqui isso se repete de outra forma: “pessoas” defendem o capitalismo. Já a argumentação contra a competição, o egoísmo, são os “marxistas” quem fazem. São sujeitos que possuem um perfil, são filiados às leituras de Marx, possuem uma defesa científica, legitimada. Em seguida, a chamada: e você “amigo leitor?”. Aqui também existe um sujeito da ação. Alguém que não vai ficar parado, é preciso decidir de que lado vai estar: daqueles que não têm perfil ou junto daqueles que sonham e pensam racionalmente? Mesmo que a questão seja aberta, quando diz: “Apresente seus argumentos!”, a possibilidade de construir uma argumentação foi direcionada durante todo o capítulo.

Outra questão que se propõe aberta, mas ardilosamente faz um movimento agenciador de sentidos, possui os seguintes dizeres: “Qual tipo de sociedade é mais compatível com os valores religiosos que você defende: a capitalista ou a socialista? Ou será que tanto faz?”. A pergunta final “ou será que tanto faz” abre para sentidos outros que o leitor pode construir. Porém, até aqui, já foram muito lidos discursos como “egoísmo”, “opressão”, “guerra”, “luxo” relacionados ao capitalismo – acionam memória dos sete pecados capitais – e “igualdade”, “fraternidade”, “solidariedade” relacionados ao socialismo – virtudes religiosas. Mesmo sabendo que as chamadas “doutrinas sociais”, especificamente o socialismo, o capitalismo e o positivismo, podem ser adaptadas às doutrinas cristãs – a história nos mostra essas adaptações quando houve necessidades de convívios nas relações sociais de poder – neste capítulo, o discurso desenvolvido relaciona diretamente as virtudes religiosas às idéias socialistas. Para o leitor que permaneceu passivo até aqui, será difícil elaborar um argumento para a provocação: “Ou será que tanto faz?”.

Esses são dois exemplos do modelo de atividades chamadas “reflexões críticas”, as outras nove questões obedecem mais ou menos a mesma estrutura, ou mais próximas dos exercícios de revisão. Ou seja, o leitor possui muito pouco espaço para operar sobre um conhecimento provocador de sua formação histórica. Entende-se por formação histórica, concordando com as Historiadoras Sônia Miranda, Sandra Oliveira e Marizete Lucini, no

texto “Na esteira da Razão Histórica: olhares e diálogos com a obra de Jorn Rusen”¹⁵⁷, “como os diferentes processos de aprendizagem em que a História é um assunto privilegiado e não se destina prioritariamente à obtenção de uma competência profissional específica e, sim, à orientação da vida prática, mediante a consciência histórica”¹⁵⁸. Ensinar História nas escolas é, então, constituinte da consciência histórica e essa se opera na linguagem, na possibilidade de interpretar os diversos tempos da ação humana por meio da narrativa. Fazendo minhas as palavras das autoras ao explicar a consciência histórica e sua relação com a narrativas:

Ela é uma operação intelectual originada das questões do presente em relação ao passado, identificadas e descritas como narrativa histórica. Assim, ao ser mobilizada pela narrativa, a memória torna presente o passado, promovendo uma articulação entre passado rememorado pelas questões do presente em virtude de intenções de agir para o futuro, caracterizando-se pela continuidade. [...] A possibilidade de narrar a experiência temporal, ou seja, a narração dessa consciência histórica, é fator constitutivo da identidade humana, sem a qual não é possível uma orientação para a vida prática, em que os homens agem e sofrem o tempo¹⁵⁹.

Nesse sentido, o discurso da coleção foi classificado como tipologia educacional. Ele transita em diversos discursos, pedagógico, histórico, imagético, consegue ser sedutor e prescritivo ao mesmo tempo. Para os desavisados, pode estar em consonância com os agenciamentos coletivos propostos pelo estado brasileiro, mas, ao analisar seu discurso mais de perto, observa-se dissonâncias permitidas pela natureza do sistema democrático e outras que impedem o texto de funcionar como pedagogicamente se propõem os discursos pedagógicos. O discurso do material didático analisado pouco oferece para a mobilização de narrativas que envolvem uma articulação do passado em relação ao tempo presente. O funcionamento do discurso da coleção opera sobre a crença de construção de arquivos de memórias. Contrariando o texto de apresentação do autor, que não se propõe a fazer com que o aluno decore datas e fatos contrariando também a seqüência de atividades que não propõem o apontamento desses marcos históricos, didaticamente o discurso da coleção

¹⁵⁷ LUCINI, Marizete; OLIVEIRA, Sandra Regina F.; MIRANDA, Sonia. Na esteira da Razão Histórica: olhares e diálogos com a obra de Jörn Rüsen. In: ZAMBONI, Ernesta. (Org.). **Digressões sobre o Ensino de História**. Itajaí: Maria do Cais, 2007.

¹⁵⁸ Id. Ibid. p. 23

¹⁵⁹ Id. Ibid. p. 25-26.

funciona como um conjunto de “bens culturais da humanidade”, contados pela ótica ou recortes, bricolagens do autor, que favorecem um conhecimento entendido como acúmulo de saberes que, em seguida, são avaliados ao final de cada etapa.

3.2. Locais de fala, agenciamentos coletivos e concepções de educação

Por trás dos discursos e práticas educacionais existe um lugar do sujeito que fala que as orientam. Assim, aquilo que é falado reflete, além do sentido explícito, o próprio sujeito da fala: suas filiações de vida, políticas, religiosas, enfim, seus agenciamentos de sentidos. Dessa forma, por mais que a formação dos sujeitos envolvidos hoje na educação, seja mais contemporânea e os levem a escolher caminhos construtivistas, ou em consonâncias com os PCNs, como uma concepção de educação mais coerente com o tipo de cidadão que se acredita, é importante mapear aquilo que está implícito nas práticas discursivas. Não se trata de uma verdade escondida atrás do texto, mas concretizada no próprio texto. O objetivo de analisar os discursos dos livros didáticos: verificar as atividades propostas, como são utilizadas as fontes históricas, como são avaliadas, como são desenvolvidas revela o intuito de buscar nessas decisões pedagógicas e lingüísticas, o local de fala do autor, indiferente de ser explícito ou implícito.

Telma Weisz¹⁶⁰ sugere que, para analisar qualquer prática docente é preciso desvelar nela os seguintes aspectos: a concepção que se expressa nos conteúdos que o professor espera que o aluno aprenda; no processo de aprendizagem e de como deve ser o ensino. Durante as análises dos discursos dos Livros didáticos, também se procurou identificar melhor duas grandes concepções de educação que perpassam esses discursos – a concepção empirista e a construtivista.

A primeira, historicamente, tem grande influência sobre as idéias que se tem do que ensinar, como ensinar e de como acontece à aprendizagem. Um modelo que considera os conhecimentos “fora” do sujeito. Ou seja, ele precisa ser depositado – do mais simples ao mais complexo – até o momento em que a criança apresente as respostas certas que a/o professor/a espera.

¹⁶⁰WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999. passim

A avaliação, nesta concepção, é um instrumento para medir a quantidade de conhecimentos que já foram depositados e se as respostas “sacadas” são as representações das verdades ensinadas. Nessa perspectiva, ela acontece ao final de cada etapa do ensino e da aprendizagem.

Essa concepção de aprendizagem parece explícita nos discursos da Coleção Nova História Crítica. A forma como os conteúdos são organizados cronologicamente, como o desenvolvimento dos capítulos segue um padrão iniciando pelos assuntos mais simples aos mais complexos e sempre seguido de atividades, apenas nos finais de cada capítulo, que possibilitam avaliar a aprendizagem no que tange à interpretação daquela versão da História que foi ensinada.

Ao contrário, a concepção construtivista pressupõe uma atividade do sujeito para organizar e somar os conhecimentos novos aos já apreendidos. Desta forma, existe um processo de criação tanto para o aluno quanto para o professor. Esse movimento não exclui o mediador de fazer as intervenções devidas, mas transforma a organização, escolhas e tratamentos dos conteúdos que são oferecidos aos alunos. Em destaque estará o uso social que se faz desses conteúdos construídos.

Diferentemente, a avaliação, nessa perspectiva, tem o objetivo de verificar o ponto em que se encontra o processo de construção do conhecimento, para tomadas de decisões e planejamento das mediações. Nessa perspectiva, espera-se que a avaliação deva acontecer durante o processo de ensino e aprendizagem.

Ao se pensar na construção da cidadania, na função da educação escolar a serviço da organização social democrática e de uma consciência histórica, parece óbvio que a concepção construtivista de educação é uma escolha coerente. No entanto, durante as análises feitas, verifica-se que os discursos, ao não fazerem funcionar esta operação, refletem no que historicamente a educação brasileira está envolvida – em grande medida, na concepção empirista de educação.

3.3 Análise do Discurso da Coleção História e Vida Integrada

O discurso da coleção História & Vida Integrada, de autoria de Nelson Piletti e Claudino Piletti e editora Ática, é marcado pela didática. Sua análise também foi feita a partir da tipologia educacional, um híbrido entre as tipologias pedagógica, histórica e imagética, sempre funcionando como sedução e prescrição. Porém, a forma como o texto vai desenvolvendo os assuntos propostos em cada capítulo é o discurso da ciência pedagógica que prevalece: a didática que orienta o que é recortado, desenhado. É ela que atravessa a fala dos autores em destaque no discurso. Essa organização didática se materializa no texto da seguinte forma: os autores fazem uma pequena introdução dos assuntos que serão tratados no capítulo, em seguida iniciam o desenvolvimento do capítulo e ao mesmo tempo abrem pequenos *boxes* intitulados “a História em debate”, onde apresentam informações atuais sobre temáticas que estão sendo trabalhadas. Esse *box* pode aparecer em diferentes momentos do texto e traz também atividades que o leitor pode fazer durante os estudos do capítulo. Ainda em meio ao texto do desenvolvimento do capítulo aparecem outros *boxes* de fontes históricas, ou adaptações e ou trechos da historiografia, mapas e imagens que possibilitam confirmar o texto do autor ou ampliar sua fala. Esses mapas ou imagens possuem indicações no próprio texto, com uma linha colorida. Em seguida, as atividades são dispostas, também em *boxes*. O primeiro, intitulado “Discutindo o capítulo”, provoca ações no aluno relacionadas à interpretação, associação de idéias, relação e comparação de conteúdos. O segundo *box* conforme o título “Oficina da História” oferece uma fonte histórica e a partir dela desenvolve conteúdos procedimentais da disciplina. O terceiro, “Fazendo a síntese”, refere-se à síntese do que foi trabalhado no capítulo e, por fim, “Textos e contextos” e “Nosso mundo hoje” propõem situações para pensar a contemporaneidade em relação ao passado. Todas as fontes históricas utilizadas possuem suas citações e legendas imediatamente abaixo e apenas o glossário e bibliografias ao final de cada livro.

Existe na coleção uma marcação pedagógica clara. Isso possibilita um pequeno ensaio construtivista para o leitor, ou seja, a forma como estão organizados os *boxes* oferece condições para um movimento de construção de narrativas históricas. O texto questiona pouco, ou quase nada, a provisoriedade da História, mas oferece a possibilidade da

operação desta provisoriedade. Às vezes as fontes históricas aparecem como parte da argumentação dos autores; mas, também, em outros momentos, oferecem pedagogicamente caminhos para além da interpretação, a reflexão, comparação, relação, análise e síntese. Os conteúdos são apresentados em consonância com orientações dos PCNs, exploram os conceitos históricos, os fatos, os procedimentos e as atitudes.

Para exemplificar esse movimento dos autores, a análise do discurso do primeiro capítulo do livro da 6ª série parece providencial. Os autores apresentam os assuntos que serão trabalhados no capítulo com o seguinte texto:

Quem ainda não ouviu história de cavaleiros, princesas, castelos e florestas encantadas por fadas, magos e feiticeiras? Em sua grande maioria, o cenário dessas histórias é a região que hoje chamamos de Europa ocidental entre os séculos V e XV. Esse será também o cenário dos primeiros capítulos deste livro.

Essa época da história européia é chamada de *Idade Média*. Os historiadores consideram seu marco inicial a desagregação do Império romano do Ocidente e a ocupação de suas terras por diversos povos de origem germânica. Os marcos finais desse período são a conquista do Império Bizantino pelos turcos e a chegada dos europeus à América, durante o período das Grandes Navegações.

Entre esses marcos passaram cerca de mil anos. Foi um tempo em que a maioria das pessoas vivia no campo, restritas a propriedades que buscavam sua auto-suficiência.

A sociedade medieval era rigidamente hierarquizada e marcada pela fé em Deus e pelo controle da Igreja católica, sem dúvida a instituição mais poderosa de toda a Idade Média. O poder político, descentralizado, estava nas mãos de inúmeros senhores de terra.

Muitos estudiosos acabaram chamando esses mil anos de história européia de *Idade das Trevas*. Eles acreditavam que o misticismo religioso do mundo medieval tinha soterrado o conhecimento produzido por gregos e romanos.

O certo é que durante esses mil anos a sociedade européia construiu grande parte dos valores culturais que iriam se espalhar por todo o mundo a partir das Grandes Navegações¹⁶¹.

Existe intencionalidade didática nessa apresentação. Observa-se que a localização temporal e espacial aparece logo no primeiro parágrafo do texto. Mas não é uma localização qualquer, os autores se utilizam dos contos de fadas para atrair o leitor. Em outras palavras, eles dizem “é sobre aquelas histórias, que toda criança gosta de ouvir, que vamos falar agora. Se não as mesmas histórias, mas acontecidas no mesmo lugar e na mesma época”. Eles enquadram no tempo e no espaço aqueles famosos inícios “há muito tempo atrás”, ou “era uma vez”, ou ainda “em um reino muito distante”, ou seja, em um tempo mítico.

¹⁶¹ Texto do livro da 6ª série, página 9.

Em seguida, eles vão marcando próximos os assuntos que serão trabalhados: Idade Média, Império Romano do Ocidente, ocupação dos povos germânicos, Império Bizantino, chegada na América, poder da Igreja, poder político descentralizado, Idade das Trevas, valores culturais, grandes navegações. Ao escreverem “Idade das Trevas” tiveram o cuidado de grifar em outra cor, sinalizar uma linha até o *box* “História em Debate”, ao lado. Mesmo ainda não iniciando o desenvolvimento do capítulo, os autores já convidaram o leitor a uma ação além da leitura. A sedução do primeiro parágrafo, de relacionar às histórias encantadas, continua. Os autores discursam um pouco mais sobre a chamada “Idade das Trevas” e propõem:

Os estudiosos europeus do século XV foram os primeiros a chamar o período medieval de Idade das Trevas. E tinham um motivo forte para isso: acreditavam estar vivendo um momento de renascimento da sociedade. Assim, ao chamar de Idade das Trevas o período medieval, queriam destacar as diferenças existentes entre o seu tempo e os séculos anteriores, dominados pelas crenças da igreja católica. Nos próximos capítulos, iremos conhecer a sociedade medieval européia e, também, a do Renascimento. Você poderá então chegar às suas próprias conclusões sobre os significados da Idade Média.

Mas antes de começar reúna-se com alguns colegas e façam uma relação das histórias conhecidas pro vocês em que estejam presentes castelos, príncipes, cavaleiros, donzelas, dragões, etc. Depois façam um quadro agrupando os personagens dessas histórias conforme a condição social de cada um. Coloquem, por exemplo, os príncipes de um lado e os camponeses de outro. Depois façam um texto descrevendo cada um desses grupos¹⁶².

Observa-se que não existe uma intenção conceitual nem factual nessa atividade, apenas procedimental. Os autores não direcionam nem um caminho para interpretar as possíveis representações nos contos de fadas. A atividade é recortada exclusivamente para os conteúdos procedimentais da História: localizar temporalmente, coletar dados, selecionar e organizar os dados, descrever informações.

Continuando a apresentação do capítulo, ao dizer “valores culturais”, os autores utilizam a mesma estratégia pedagógica: sinalizam com cores diferentes, traçam linhas, agora até uma imagem sacra e completam a idéia com uma legenda da foto. Aqui a fonte histórica ocupa uma função ilustrativa e confirmativa do texto do autor. Ou seja, existe, em apenas uma página, três discursos diferentes: o historiográfico, o imagético e, principalmente, o pedagógico, que organiza os dois primeiros.

¹⁶² Ibid. p. 9.

Em seguida, os autores começam a desenvolver os assuntos propostos. E, nesse exemplo, o que parece ser detalhe não dá pistas de ser ingênuo. Ao tratar da fragmentação do Império Romano, eles dizem: “O poder centralizado do Império Romano começava, assim, a se fragmentar. Em 476, os hérulos, povo de origem germânica, invadiram Roma e depuseram o imperador. Foi o passo final para a desagregação do Império Romano do Ocidente”¹⁶³. As palavras Império Romano do Ocidente aparecem grifadas, seguidas com linhas até dois mapas. Um de cada lado das páginas. De um lado, o mapa do “Império Romano do Ocidente” e de outro o mesmo mapa, destacando o “território ocupado pelos povos germânicos no século VI”. Seria apenas um detalhe, se no segundo mapa não houvesse também sinalizações das cidades conhecidas no nosso mundo contemporâneo: Paris, Verona, Gênova, Roma, Nápoles, Barcelona, Marselha, Braga e uma legenda, “os romanos chamavam todos os povos que habitam além de suas fronteiras de bárbaros. Isso pelo fato de falarem línguas diferentes e terem costumes muito diversos dos seus”.

Na página anterior, ao dizer “Idade das Trevas”, abriram um *box* para deixar claro quem nominou dessa forma o período. Agora, usam “povos germânicos” em detrimento de “bárbaros”, sinalizam o espaço com os nomes das cidades tradicionalmente significadas no chamado “primeiro mundo” e explicam em uma legenda que a palavra “bárbaros” possui relação com a intolerância com o outro.

Nesse caso, as fontes utilizadas – os mapas – não funcionaram apenas para localizar ou ilustrar a versão dos autores, mas possibilitar outras leituras não diretas. Existe nesses discursos uma intencionalidade de construção conceitual do “politicamente correto”. É um direcionamento de interpretação, os signos estão disponíveis, mas não são oferecidos explicitamente no texto.

Os autores seguem no desenvolvimento dos assuntos, utilizam bastantes fontes pictóricas seguidas de legendas informativas que completam o texto escrito. O *box* “História em debate” aparece mais uma vez, propondo uma pesquisa sobre o Império Bizantino. Mas não endereça a pesquisa, não oferece direção sobre onde conseguir dados sobre essa História. Um trecho de texto do bispo Eademer de Canterbury, que transmite os ensinamentos de Santo Augustinho, citado pelo o historiador Le Goff, é posto em um *box*

¹⁶³ Ibid. p. 10.

para exemplificar a organização social do período. É uma fonte histórica utilizada, também, como suporte para a fala dos autores.

A primeira atividade de interpretação do capítulo sugere, além da interpretação convencional do texto, uma leitura mais detalhada das imagens trabalhadas no capítulo. Uma questão propõe: “Ao longo desse capítulo existem várias imagens. Após observá-las, faça uma descrição da sociedade feudal. Procure perceber nas imagens, por exemplo, quais os temas abordados; quais personagens aparecem e quais estão ausentes”¹⁶⁴. Como dada imagem possui uma legenda que completa o texto sobre aquele assunto, pouco sobra para o aluno ler apenas na imagem; as informações sobre a imagem são direcionadas. No entanto, percebe-se a intenção pedagógica de dar a resposta prevista, mas, para tanto, desenvolver também a habilidade procedimental sugerida pelos PCNs. Outra vez a intenção de oferecer ao leitor o ato, ou a sensação do ato, de construir seu conhecimento parece óbvia.

Nos dois *boxes* “Oficina de História!” e “Nosso mundo hoje” fica clara a intenção do fazer do aluno e, dessa vez, diferente das atividades mais direcionadas à interpretação, os leitores podem, além de interpretar, também organizar, relacionar, inferir, refletir. Conforme pode ser observado nas atividades trazidas nesses espaços:

Oficina da História
Direitos senhoriais, deveres servis Em São João (24 de junho), os camponeses de Verson, na Normandia (França), devem ceifar os prados do senhor e levar os frutos ao Castela. Depois, devem cuidar dos fossos. Em agosto, colheita de trigo, que devem levar a granja. Eles próprios não podem recolher os seus feixes senão depois tira antecipadamente a sua parte. Em setembro, devem a portagem: um porco em oito e dos mais bonitos. Em São Diniz (9 de outubro), pagam o censo (quantia fixa em dinheiro que o camponês deve ao senhor), depois o direito de fechar o seu campo. No começo do inverso, a corvéia sobre a terra senhorial, para prepará-la, semear e passar a grade. Em Santo André (30 de novembro), paga-se uma espécie de bolo. Pelo Natal, galinhas boas e finas. Depois, uma certa quantidade de cevada e trigo. No domingo de Ramos, dele deve a carneiragem – um certo número de carneiros – e uma nova corvéia de trabalho (trabalho não remunerado). Depois deve ir para a forja, ferrar os cavalos; ao bosque, cortar árvores para o senhor e fazer a corvéia de carroto. Ainda mais: o moleito do castelo, para moer o grão do camponês, cobra um alqueire de grão e uma certa quantidade de farinha; no forno, é preciso pagar também, o forneiro jura que, se não tiver o seu pagamento, o pão vai ficar malcozido e malvirado. (Direitos senhoriais em Verson. Citado em: J. Isaac & A. Alba. História universal – Idade Média. São Paulo, Mestre Jou, 1967, p. 33-4)
Esse texto, escrito durante a Idade Média, descreve as obrigações de um servo para o seu senhor, na região de Verson, na atual França. Por ele, percebe-se como a rotina do servo era determinada pela prestação de serviços e pelo pagamento de tributos.

¹⁶⁴ Ibid. p. 15.

Procure no dicionário o significado das palavras desconhecidas. Depois, organize uma linha do tempo com as atividades e as obrigações devidas pelos camponeses ao senhor das terras onde trabalhavam. Classifique-as da seguinte maneira: a) aquelas que são formas de prestação de serviço; b) aquelas que são devidas em dinheiro; c) aquelas que são devidas em produtos.

Dica: você pode elaborar a linha do tempo como uma história em quadrinhos; para isso, se você sentir necessidade peça ajuda a seu professor de arte.

Refleta e depois responda: Por que os dias em que camponeses devem pagar alguma obrigação ou realizar alguma atividade têm nomes de santos?

Ao final, faça um texto comentando a importância do trabalho do servo dentro da sociedade medieval.

Refleta e depois responda: Por que os dias em que os camponeses devem pagar alguma obrigação ou realizar alguma atividade têm nomes de santos?

Ao final faça um texto comentando a importância do trabalho do servo dentro da sociedade medieval¹⁶⁵.

A “Oficina de História”, apresentada acima, traz um texto descritivo das tarefas rotineiras de um servo na região de Verson, como fonte histórica a ser lida e interpretada. As orientações das tarefas localizam o leitor espacialmente “na região de Verson, na atual França” e temporalmente “escrito durante a Idade Média” e apresenta as atividades. Outra vez, existe uma intenção muito clara de destaque nos conteúdos procedimentais. Ao organizar uma linha do tempo explora conceitos, fatos, mas principalmente organiza os dados históricos, torna-os visíveis – procedimento que facilita a construção de reflexões. Essa última é mais explorada no próximo *box* “Nosso mundo hoje”. Após um texto adaptado da revista semanal Isto É, n. 1681, 20/12/2001, que denuncia o trabalho escravo de garimpeiros brasileiros no Suriname, os autores apresentam um texto relacionando o trabalho escravo ao trabalho servil:

Durante a Idade Média, a forma de trabalho predominante era a servidão. Havia, em algumas partes da Europa Ocidental, escravos que trabalhavam, principalmente, nas casas dos senhores feudais. A diferença entre servos e escravos é que os primeiros não podiam ser vendidos.

Atualmente tanto a servidão quanto a escravidão são condenadas como forma de trabalho e são consideradas crimes. Porém, há várias notícias de pessoas que são submetidas ao trabalho escravo por fazendeiros, por donos de garimpos e membros do crime organizado. Estes submetem pessoas que são iludidas por promessas de um trabalho que lhes trará, num futuro próximo, recursos para viver melhor e sair da miséria. Ou, ainda, casos de escravidão pura e simples, parecida com a escravidão existente no Brasil até o final do século XIX. Sabe-se de casos não só no interior do Brasil, mas também na Espanha, em Israel, no Sudão, no Japão e no Suriname, como o texto retrata.

Releia o texto, anote as palavras que você desconhece e procure-as no dicionário, ou em uma enciclopédia. Explique o que você entendeu do texto.

¹⁶⁵ Ibid. p. 16.

Compare a situação dessas pessoas submetidas ao trabalho escravo, de que trata o texto, com a situação dos servos na Idade Média. Faça um quadro comparando as diferenças e as semelhanças entre as duas formas de trabalho¹⁶⁶.

O texto não possui somente a função de comparar a servidão à escravidão, emite também um direcionamento das reflexões que propõe em seguir. “Releia o texto, anote as palavras que você desconhece e procure-as no dicionário, ou em uma enciclopédia. Explique o que você entendeu do texto”. Ler o texto novamente, após a leitura dos autores e a comparação dos conceitos, direciona um tipo de reflexão. Ao mesmo tempo em que a atividade se abre para uma polissemia, o direcionamento dos autores fecha a reflexão sem que o leitor note a prescrição. Em seguida eles propõem: “Compare a situação dessas pessoas submetidas ao trabalho escravo, de que trata o texto, com a situação dos servos da Idade Média. Faça um quadro comparando as diferenças e as semelhanças entre as duas formas de trabalho”.

Os textos citados acima abrem a atividade. Possui um atravessamento pedagógico, elabora e relaciona os conceitos e, principalmente direciona as reflexões. Os referentes que estão ausentes, “servos e escravos”, são significados a partir da fala do professor/autor. O leitor/aluno repete em forma de conceitos com a sensação de criação reflexiva. Mas esta sensação lhe aproxima do construtivismo. Trata-se de uma construção polissemicamente regulada. Esse é o funcionamento do discurso pedagógico. Nesse aspecto, os conteúdos atitudinais são provocados apenas na ordem do pensamento e da reflexão regulada.

O que esse discurso pedagógico, organizado dessa forma, diz? Existe um movimento do autor para dizer a sua versão sobre a História; porém, existem possibilidades de ações do leitor, tanto na hora mesmo da leitura, quanto nas atividades apresentadas. Com exceção daquelas atividades que apresentam objetivos claros de interpretação e síntese dos textos do capítulo, todas as outras podem ser desenvolvidas a qualquer momento da leitura do capítulo. O autor não impõe uma linearidade, ou seja, o capítulo pode ser estudado com um ritmo de idas e vindas, curvas, avanços e recuos. No entanto, os livros da coleção possuem uma organização de conteúdos convencionalmente linear. O traço do discurso pedagógico na tipologia educacional, nesse exemplo da coleção, é apuradíssimo, e, dessa feita, quase não precisa do que outras tipologias (histórica e imagética) tenham grande destaque para se apresentar prescritivo e sedutor ao mesmo tempo. Por pouco, ele seria auto suficiente.

¹⁶⁶ Ibid. p. 17.

A mesma análise feita para a coleção Nova História Crítica, desenvolvida no item 3.1, se estende a esta coleção, que, aliás, por se tratar de uma convenção, se estende também a grande maioria dos livros didáticos, apostilas e materiais de História produzidos hoje. A organização didática proposta pelos autores Nelson e Cláudio Piletti está assim organizada:

Séries	Conteúdos
5 ^a	1. Conceito de História 2. Pré-história 3. Pré-história americana 4. As primeiras vilas e cidades 5. Mesopotâmia, Egito Antigo, Persas, Fenícios e hebreus, Índia e China, a Grécia Antiga, Esparta, Atenas, os romanos 6. A invasão do Império Romano 7. O Império Bizantino 8. O Império Islâmico
6 ^a	9. Feudalismo na Europa 10. Império Carolíngio 11. A igreja católica medieval 12. Comércio e as cidades 13. As monarquias européias 14. Renascimento 15. Reforma e contra-reforma 16. A busca de novas terras 17. Europa e América 18. Os portugueses na América 19. Relações sociais na colônia (escravidão, engenhos de açúcar) 20. Literatura e Arte na colônia
7 ^a	21. Europa do século XVII (absolutismo) 22. Expansão colonial portuguesa na América 23. Mineração no Brasil (ouro) 24. Crescimento da colônia (pecuária, missões) 25. Os jesuítas na América Portuguesa 26. Iluminismo 27. Revolução Industrial 28. Independência dos EUA 29. Revolução Francesa 30. Governo de Napoleão (tensões com Portugal) 31. Revoltas Brasileiras a favor da independência 32. Independência das colônias hispano-americanas 33. Chegada da família real, Independência do Brasil (soberania) 34. 1º e 2º Impérios no Brasil 35. Socialismo, capitalismo 36. Unificação da Itália e da Alemanha 37. Neocolonialismo 38. A abolição da escravatura 39. A primeira república no Brasil 40. Sertanejos X coronéis e o cangaço

8ª	41. Primeira Guerra Mundial 42. Revolução Russa 43. Primeira República 44. Período entre guerras (crise do capitalismo, ascensão dos regimes totalitários de direita) 45. Era Vargas 46. Segunda Guerra Mundial 47. Primeira Abertura Política 48. Guerra Fria 49. Independência das colônias da África e da Ásia e o fim do <i>apartheid</i> na África do Sul 50. Revoluções Socialistas (China, Cuba, Vietnã, Nicarágua) 51. Ditadura Militar 52. Democratização Política no Brasil 53. Os EUA no mundo atual 54. A União Soviética e o fim do socialismo no Leste Europeu 55. Oriente médio 56. Japão, China, Vietnã e os tigres asiáticos 57. Brasil contemporâneo (tensões sobre divisão de riquezas, relações comerciais, pluralidade cultural no Brasil, desafios)

Quadro 11: Organização dos Conteúdos da Coleção História e Vida Integrada

O mesmo acontece, também, com a organização temporal dos conteúdos. Segue linear em toda a coleção, como pode ser observado no quadro abaixo:

Série	Data e fato inicial	Data e fato final
5ª série	4,5 bilhões a.C. – aparecimento da terra. 3,5 bilhões a.C. – aparecimento da vida na terra.	Séculos VII – Império Islâmico.
6ª série	Desde o século V a.C – Feudalismo Europeu	Século XVII – Brasil Colônia
7ª série	Século XVII – Início da formação da Europa Moderna	Século XIX – A República no Brasil
8ª série	Século XX – Primeira e segunda Guerras Mundiais	Século XX e XXI – desafios do mundo atual

Quadro 12: Organização dos temporal da Coleção Nova História Crítica

A partir dessa organização de conteúdos no tempo é possível analisar o título da coleção. As palavras “História & Vida Integrada” formam um conjunto de possibilidades interpretativas. O “&” junta a História e a vida e aciona um sentido para a coleção, relacionado à historiografia cultural e social, cujos interesses e reivindicações reinam no pulsar da vida. Há muito, historiadores críticos do positivismo denunciam uma história de personagens já mortos, de um passado muito distante e de distanciamento dos interesses do

tempo presente. Acionar esse sentido no título da coleção é uma sedução! Uma estratégia mercadológica, talvez.

O mesmo acontece com o adjetivo, “Integrada”. Em uma leitura rápida, o título parece prometer uma história integrada. O que significa ensinar uma História integrada? Significa a não-fragmentação de conteúdos a partir de espaços específicos europeus, americanos, asiáticos, africanos, e ou temporais: Idade Média, Moderna, Contemporânea. Mas perceber a História em processos, tanto no que diz respeito ao tempo, quanto a espaços. Isso significa fazer perceber que os acontecimentos históricos se relacionam, fundem, diferenciam, assemelham, provocam, refletem, refratam, não apenas de forma temporal, mas também espacial.

Todavia, um olhar mais atento percebe que existe no título da coleção um adjetivo no singular: integrada. Adjetivo que se relaciona ao substantivo abstrato “Vida” e não à História. Mas a leitura rápida promete o que não existe no interior da coleção. A organização de conteúdos mostra isso. Os acontecimentos históricos permanecem fragmentados, no tempo e no espaço. Apesar disso, e além disso, a promessa continua. Se a História deve ser relacionada à vida, e se essa última é integrada, entende-se que a História desta vida deva ser integrada? Mas o que seria uma vida integrada? Integrada à História? Não há definição no título, nem pistas no texto da coleção para responder a essas perguntas. Fica apenas o apelo mercadológico!

O capítulo analisado anteriormente termina com um *box* chamado “Textos e contextos”. Essa última situação do capítulo parece ser uma tentativa de apresentar uma História integrada. Os autores escrevem sob o título “Um olhar sobre o oriente”:

Enquanto a sociedade feudal florescia na Europa Ocidental, o que acontecia no restante do mundo? Ali perto, na Europa oriental, o Império Bizantino dominava, também com forte influencia cristã. No Oriente Médio, o povo árabe unificava-se, graças á fé em Alá, e constituía um dos maiores impérios do período. Na América, isolada do restante do mundo, floresciam diversas sociedades, entre elas a dos maias. Entre todos esses lugares existia muito pouco intercâmbio. As distâncias, mais do que as diferenças culturais, faziam com que os povos de cada região se desenvolvessem isoladamente. Isso não afastava a curiosidade e o interesse por outras regiões. Na Europa Ocidental, por exemplo, existiam muitas lendas sobre povos distantes, donos de muitas riquezas e verdadeiros paraísos, como o reino de Prestes João e a Ilha Brasil. [...] ¹⁶⁷

¹⁶⁷ Ibid. p. 18.

A análise do texto permite perceber um funcionamento muito mais para confirmar uma desintegração do que a integração dessas Histórias. Durante todo o capítulo, a História da Europa Ocidental foi privilegiada. Somente na última atividade outros espaços fizeram parte do cenário do capítulo, com exceção da Europa Oriental que apareceu como coadjuvante em outros trechos do discurso: foram citados o Oriente Médio e a América, com destaque para os maias, mas em seguida o texto volta para o centro – Europa ocidental – e diz sobre a representação do centro em relação à “periferia” da História. “Na Europa ocidental, por exemplo, existiam muitas lendas sobre povos distantes, donos de muitas riquezas e verdadeiros paraísos [...]”. Assim termina o capítulo. A promessa da História Integrada não acontece. A fusão entre História e Vida parece difícil quando os personagens e suas regras culturais aparecem apenas num passado distante. A relação entre passado e presente acontece uma vez, durante uma atividade, e pouca força tem, no interior do discurso, para garantir que a vida ocupe destaque discursivo.

3.4 Os limites do discurso “politicamente correto” diante das tensões contemporâneas

Durante a análise do discurso da Coleção História & Vida Integrada, a característica de destaque no texto foi a necessidade de ser politicamente correto na forma de dizer, conforme já foi apresentado. Diante disso ficou uma curiosidade: como o discurso da coleção apresenta em texto as condições atuais de desigualdades sociais? O que está disponível materializado em texto, para os jovens que vivem as desigualdades? Que intenções de sentidos existem nesses textos?

O livro da 8ª série apresenta os assuntos recortados no século XX e XXI. Em especial o capítulo 18, com o título “Brasil: trabalho e riqueza”, é um exemplo da forma como o assunto é tratado, como a linguagem foi cuidadosamente pensada a partir das intenções de sentidos dos autores.

Embora o que levou ao destaque desse assunto pareça evidenciar uma análise de conteúdo, não o é quando observado que a forma como são dispostos os assuntos desvirtuam as possibilidades de sentidos outros sobre o real da desigualdade vivida pelo jovem.

O primeiro título, “Brasil: trabalho e riqueza”, recorta sua importância na agricultura, na luta pela terra, mas logo corta o assunto para a indústria, o desemprego e a trajetória do movimento operário no Brasil. Os textos até aqui, todos, sem exceção, apresentam problemas de desigualdades. O capítulo começa com a seguinte frase:

No começo do século XX tornou-se usual a expressão: o Brasil é o país do futuro, usada para enfatizar o grande potencial do nosso país em termos de recursos e riquezas naturais. Com o passar do tempo, porém, essa expressão vem sendo objeto de incerteza, pois o futuro almejado aparece não se concretizar. O Brasil continua com um número extremamente elevado de pessoas vivendo na miséria; as desigualdades na distribuição da renda são gritantes.

Esse texto sintetiza o movimento que segue durante todos os próximos capítulos. Ele diz sobre a potencialidade do país, sobre certa expectativa que se tinha sobre esta potencialidade e, em seguida, a frustração, “o futuro almejado parece não se concretizar”.

Ao tratar da agricultura, ele fala da potência brasileira de produção. Mas diz, em seguida, que os investimentos nacionais são direcionados aos produtos de exportação. Ou seja, para nós, os brasileiros, não há necessidade de investimentos. E finaliza o texto “costurando” esse sentido principal:

Muitos economistas afirmam que o governo brasileiro não tem uma política de apoio e de estímulo à produção capaz de garantir não só o sucesso das exportações, mas, sobretudo, o abastecimento interno. Outro problema grave é a falta de uma distribuição adequada. A comercialização, às vezes, é controlada pelos chamados “atravessadores”, que compram grande parte de um produto e determinam seu preço, conseguindo grandes lucros.

O sujeito indeterminado “muitos economistas” evoca um sentido de legitimidade da fala. São pessoas que entendem sobre economia que dizem que a questão é governamental. Porém, ao mostrar o “outro problema grave”, manifestado no movimento econômico do mercado, os chamados “atravessadores”, os sujeitos legítimos da frase anterior somem. Este movimento faz recair sobre o governo a maior incidência do problema. Após apresentar esse texto, que sintetiza questões de grande complexidade no país, o livro apresenta em um *Box*, “A História em debate”, um texto do empresário e industrial Antonio Erminio de Moraes. Sob o título “Fome, planos e complicadores”, ele segue o mesmo movimento dos

demais textos do livro. Apresenta a abundância e, logo após, a ineficiência das políticas governamentais. Em seguida, o *box* propõe:

Segundo o autor do artigo, a produção de alimentos seria suficiente para todos os brasileiros. A partir da leitura do texto, discuta em grupo a questão da fome no Brasil. Para isso faça uma pesquisa para descobrir quais são os principais *bolsões de pobreza como o do Polígono das Secas* e quais alternativas têm sido apresentadas pelo governo e pelas ONGs (Organizações não governamentais) para solucionar o problema.

Apenas se o professor não seguir a lógica linear do livro é que os estudantes iniciarão esta pesquisa sem uma hipótese assertiva do problema da fome no Brasil – o governo. Caso contrário, eles começam a averiguação com os sentidos direcionados propostos nos dois primeiros textos. Um com o aval de técnicos – os “muitos economistas” – e outro com autoria de alguém que jamais passará fome, está entre as pessoas mais ricas do país e que possui a solução. Ou seja, existe boa vontade da classe de empresários e industriais. O governo, portanto, precisa assumir suas responsabilidades.

A questão da terra seguiu um movimento semelhante. O texto apresentou as tensões entre posseiros e grileiros e, ao fazer isso, separou dois pólos de tensões. Aparentemente os sentidos parecem neutros, ou apenas expõem o problema, mas ele mostra seu lugar de fala e suas intenções de direcionar os sentidos quando diz:

O posseiro é o primeiro a ocupar a terra. Uma terra que, geralmente, não tem dono nem documentação, ou, se pertence a alguém, está abandonada. [...] O grileiro é aquele que invade a terra do posseiro, pessoalmente ou por meio de capangas ou assistido por advogados. Utilizando-se de muitos artifícios, e aproveitando-se da falta de informação de muitos posseiros [...] força o trabalhador a abandonar tudo sob a ameaça das armas.

As intenções do sentido do texto são claras. A mudança dos verbos “ocupar” e “invadir” não é ingênua. Ela desnuda os motivos pelos quais grupos diferentes se apropriam de terras. É preciso considerar também que o texto anterior apresentava o problema da fome no país. E em seguida, este texto mostra como pessoas necessitadas ocupam terras ociosas. Parece justo! Facilmente existe na leitura deste capítulo uma filiação de sentidos àqueles menos favorecidos, como também uma repugnância ao outro lado, o do opressor. A palavra “trabalhador” também não apareceu por acaso. Ela desloca a memória de que

aquele é apenas um ocupante de terra alheia, mas já trabalhador. Esta palavra impede que os sentidos sejam desvirtuados a favor dos grileiros.

E ao desenvolver o texto sobre o embate da luta pela terra esse binarismo continua. E ao final, dois *boxes* fecham a questão. Ambos apresentam a injustiça do Estado, na figura da segurança pública e do sistema judiciário, nos casos que ficaram consagrados na mídia como exemplo dessa questão – o massacre dos sem-terras na fazenda Santa Elina, em Corumbiana, Rondônia, e o Massacre de Eldorado dos Carajás, no sul do Pará.

Se o problema da fome no Brasil incide sobre o governo, também se desdobra nos confrontos de terras que fazem evidenciar o limite do Estado no contrato social. O sentido de descrença nas instituições estatais, especialmente na política, na segurança pública e no judiciário é quase que garantido na leitura desses textos. Desta forma, os textos seguem mostrando vários problemas muito próximos daquilo que a grande maioria do grupo de jovens que foram ouvidos vivem de fato ou possuem proximidade. O livro traz um texto sobre as condições de vida nos espaços urbanos, em especial a questão habitacional nos grandes centros, e fecha com a questão de vitimização infantil, no trabalho.

Se um grupo de estudantes que participaram da pesquisa se vê mais distante da realidade apresentada nos textos do Capítulo “Brasil: trabalho e riqueza” pode se identificar aos sentidos possíveis no texto “Uma metamorfose política”, de autoria de Milton Santos, apresentado no *Box* “Nosso mundo hoje”. Este texto fala um pouco da história da classe média no Brasil, que se consolidou na década de 1970, se expandiu na década de 1980 e passa por uma crise quando da escrita do texto, no final da década de 1990. Principalmente quando, terminando seus argumentos, ele fala

A tudo isso se acrescentam, dentro do próprio lar, a apreensão dos filhos em relação ao seu futuro profissional e as manifestações cotidianas desse desassossego.

Ou seja, de forma sintetizada, esse capítulo está dizendo que a diferença entre as classes tem aumentado. Se é preocupante a questão das classes que cada vez mais se caracterizam como miseráveis, também as classes reconhecidas como medianas sofrem consequências desta desigualdade. O capítulo é o cenário de um fracasso nacional.

A coleção que apresentou o “politicamente correto” como marca concreta no seu discurso continuou escrevendo sem grandes apelos imagéticos ou evitando expor de forma

estereotipada o seu lugar de fala. No entanto, silenciosamente provoca no seu leitor duas opções de atitudes. Ou aquela que, na esteira dos discursos de Jacques Rancière, ele chamou de *política*: uma averiguação da assertiva da igualdade entre todos e uma exigência a força daquilo que se entende ser de direito; ou uma apatia niilista diante do descrédito nas instituições estatais que se apresentam injustas e ineficazes. Em ambas as possibilidades as intenções do “politicamente correto” são traídas.

3.5 As leituras que marcaram as coleções - o discurso politicamente correto e as tensões entre posições dos sujeitos

Conforme já analisado no capítulo 2, os PCNs orientam posturas pedagógicas que permitem ao aluno e ao professor se inscreverem no discurso “politicamente correto”. O que seria esse discurso? Aquele atravessado pelas diretrizes da tolerância. O discurso da tolerância nos documentos oficiais da educação possui uma intenção regulativa da produção social de uma identidade cidadã. O debate acerca da identidade e da diferença tornou-se central no oficialismo educacional, apesar de destacado às vezes como “temas transversais”. Focar o debate sobre construção, criação de identidades e diferenças na educação pressupõe, antes de tudo, um jogo de linguagem. Os livros didáticos de História são peças nesse jogo lingüístico que diz o que é ser brasileiro, americano, europeu, (identidade) e, ao mesmo tempo, não ser argentino, chileno, europeu (diferença). Essa produção simbólica e discursiva está sujeita a relações de poder, não é simplesmente definida, carrega, também, a arbitrariedade da língua, é imposta, é disputada. Segundo o educador Tomaz Tadeu da Silva, “a identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes”¹⁶⁸.

Como não são inocentes os jogos de sentidos produzidos nos materiais didáticos de História. O discurso da tolerância diante das diferenças produz na relação de poder uma neutralização de forças e um fortalecimento da identidade. Por exemplo, na coleção

¹⁶⁸ SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (Org.). **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 81.

História & Vida Integrada, ao não utilizar a palavra “bárbaros” e privilegiar termos “politicamente corretos” como “povos de origem germânica” é retirado o sentido pejorativo do outro. Um tratamento positivado ao “eles” neutraliza qualquer sentimento de revanche e faz com que não se precipitem sobre qualquer que seja o “nós”. Isso não significa efetivamente que não se entenda aquela invasão como bárbara. Esse tom cortez do texto do livro aparece nas falas dos jovens, quando apresentam sentidos de tolerância nos enfrentamentos das diferenças.

O mesmo acontece, em outro exemplo, na mesma coleção, quando os autores ao dizerem sobre a chegada dos europeus na América, escolhem as palavras “Europa e América: um duplo descobrimento”, ou ainda “(Des)encontro de culturas”. O que existe nesse jogo de sentidos? Não somente um “eles” que descobriram a “nós” (eles ativos e nós passivos), mas um “nós” também ativo: “duplo descobrimento”. O segundo título revela a tensão entre essas diferenças culturais, a negação no prefixo “des”.

É possível observar no discurso dos autores as intenções de positivar o “nós”. Mas tratar o “eles” sem desclassificação. A marca da tolerância. Ao escrever sobre a independência do Brasil, os autores usam a palavra “soberania”¹⁶⁹, por exemplo. Não se trata aqui de discutir o conteúdo factual da História, mas a forma como se apresenta este conteúdo. E o jogo do “nós” e “eles”. “As elites brasileiras passaram então a organizar-se para separar o Brasil de Portugal, o que aconteceria em 1822, com a Proclamação da Independência.” Pouco importa a verdade dos fatos, mas a narrativa que funda o acontecimento funciona para dar uma identidade fundada em uma estratégia sentimental e afetiva e, nesse caso, positivada, no que tange à relação do “nós”, os brasileiros, com os outros, “eles”, os portugueses. O local “politicamente correto”, incentivado muitas vezes pela tolerância, talvez seja um grande traço dessa coleção. Porém, ele possui um limite quando escolhe falar sobre as desigualdades sociais. Sobre esse assunto, o texto expõe de forma mais clara um local de fala que permite agenciamentos coletivos em consonâncias com as causas dos menos favorecidos. Isso pode ser um lado do “politicamente correto”, todavia, o funcionamento desse discurso pode provocar também revoltas e transgressões não tão esperadas e não desejadas pelo Estado.

¹⁶⁹ Livro da 7ª série. p. 126.

Por outro lado, a coleção Nova História Crítica possui outra marca. Seu destaque está nos embates das relações entre classes sociais distintas. Isso aparece de forma mais evidente e caricaturizado. Quando se utiliza de frases como “Servos contra senhores”, “os servos se rebelam”, por exemplo, expõe marcas no texto de um entendimento sobre o mundo a partir de uma divisão social em dois pólos opostos, e isso acaba direcionando todo o texto.

Além disso, o grau de polissemia que o texto oferece, pautado na tipologia do discurso pedagógico, o coloca em uma posição muito autoritária e dona de uma verdade única. O referente apresentado nos textos de História, os fatos históricos, as narrativas históricas, estão ausentes, já são passados. E a posição do sujeito autor é muito forte, ele ocupa um papel de professor em uma aula expositiva. O texto fala sobre um referente ausente, a partir de leituras do autor sobre esse referente. Ao leitor fica apenas a leitura do autor sobre outras pesquisas, uma visão sobre o referente. Dessa forma, o sentido que fica no texto é a luta de classes. Uma luta raivosa, uma visão enfurecida das relações de classe e do liberalismo.

Todos esses esforços dos discursos dos livros didáticos são para fazer funcionar sentidos de democracia, de cidadania e, principalmente, oferecer consumos aos jovens que os possibilitem construir narrativas. E, no ato dessas construções, a materialização de subjetividades cidadãs em curso. É um momento, tanto de leitura do livro quanto de produção de narrativas, de regular os sentidos nessas subjetividades em processo. Esses discursos oficiais possuem consonâncias com outros documentos reguladores desse *jazz*.

Capítulo 4 – O desentendimento: o princípio do contexto histórico de produção dos discursos democráticos oficiais

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, representa um marco na caminhada democrática brasileira, após a segunda abertura política do país. Sobremaneira, esse texto oficial carrega as expectativas de diferentes grupos políticos diante da possibilidade de construir um Estado democrático e de “virar a página” das seqüências de ditaduras da História Brasileira.

É preciso ponderar, no entanto, que ao dizer “diferentes grupos”, está descartada qualquer possibilidade de unanimidade no entendimento sobre o conceito de democracia, sobre o conteúdo do texto constitucional e a forma de elaboração desse texto. O título deste capítulo sugere o desentendimento como princípio de um contexto de produção de discursos democráticos. Essa idéia é análoga àquilo que Jacques Rancière trabalha em seu livro “O desentendimento”. Ele argumenta em toda a obra a ausência de um consenso, no sentido mais pragmático. E, quando ele supostamente acontece, é fruto de relações de forças, onde quem vence possui a legitimidade.

Para o autor, uma democracia não se trata de um Estado de direito, nem um regime parlamentar. Negando o que se tem tradicionalmente entendido por democracia ele fala que, em geral, ela é um “modo de subjetivação da política – se por política entende-se coisas diferentes da organização de corpos em comunidade e da gestão dos lugares, poderes e funções”¹⁷⁰. Ou seja, não se trata de organizar, mas interferir de forma interrupta nessa organização. Em um dos três aspectos sob os quais conceitua a democracia, ele diz que ela “é a instituição de sujeitos que não coincidem com partes do Estado ou da sociedade, sujeitos flutuantes que transtornam toda representação dos lugares e das parcelas”¹⁷¹, e antes disso diz que “ela é o tipo de comunidade que é definido pela existência de uma esfera de aparência específica de povo”¹⁷² e o terceiro aspecto ele diz então que “comunidades polêmicas que põem em jogo a própria oposição das duas lógicas, a lógica policial da distribuição dos lugares e a lógica política do traço igualitário”¹⁷³.

¹⁷⁰ RANCIÈRE, Jacques. **O Desentendimento**. Política e Filosofia. São Paulo: 34, 1996. p.103.

¹⁷¹ Ibid. p. 102.

¹⁷² Ibid. p. 103.

¹⁷³ Ibid. p. 103.

A exemplo do processo de produção do texto oficial de regência do Estado brasileiro, apesar da suposta convergência na intenção de fazer possível a democracia, existe a divergência, a dissonância do *jazz*, características próprias da democracia, que está na forma e nos conceitos desta prática. Para analisar aquele que é o principal discurso oficial de um Estado democrático – a Constituição –, o desentendimento é a maior marca do contexto histórico de sua produção. Esse desentendimento é marcado também pelo compasso da competição política, das relações de poder, dos embates partidários. Essa marca aparece materializada no próprio discurso. O preâmbulo da Constituição, ao nos apresentar o texto que será lido, também no apresenta as marcas das divergências. O texto diz:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil¹⁷⁴.

Existe nesse texto um agenciamento coletivo, um sentido direto que nos interpela a partir da expectativa de garantir uma “tranquilidade possível”, em um novo modelo de Estado. Talvez o texto evoque o sentido a partir do desejo de uma maioria, qual seja, a instituição do Estado democrático, a democracia representativa, a segurança de todos os direitos, uma harmonia social, a paz. E, para tanto, a apresentação da lei suprema como garantia. Durante os trabalhos de elaboração da Constituição, os constituintes receberam milhares de solicitações dos civis clamando por justiça, igualdade, ética política e divisão de riquezas. Essas petições estão arquivadas no site do Senado¹⁷⁵ e expressam o desejo do povo de ser efetivamente representado, a confiança redentora na Constituição.

Essa voz dos representados, em certa medida, aparece no decorrer do texto da Constituição. Os sujeitos autores do texto, aqui no plural por se tratar de uma assembléia representativa, consideraram esses outros sujeitos que encaminharam suas demandas. Se

¹⁷⁴ BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. <Disponível em <http://www.senado.gov.br> > Acesso em: 06 de abril de 2008.

¹⁷⁵ Disponível em <<http://www.senado.gov.br> > Acesso em 12 de jan de 2008

consideramos o movimento representacional da política democrática ao “pé da letra”, não haveria diferenças entre esses dois sujeitos – os constituintes e os cidadãos participantes. Afinal, em tese, a representação os amalgamaria. No entanto, esta pesquisa considera a forma de produção do texto, e esse fato permite enxergar a fragilidade do sistema de representação de forma concreta no próprio texto.

Os cidadãos, que naquela ocasião participaram, enviando suas demandas e sugestões, deram aos constituintes uma pista dos locais de leitura do texto que estava sendo produzido. Havia uma expectativa dos leitores sobre essa lei. Eram leitores desejantes de ver no texto a garantia das relações e práticas democráticas solicitadas. E, por essa razão, a filiação nos sentidos do texto democrático é imediata. O agenciamento de sentido acontece no ato da leitura e convida para o início do texto da Constituição. Esse desejo é, em verdade, aquilo que falta ao sujeito leitor. O texto da Constituição se apresenta como garantia de tudo aquilo que lhe falta, que lhe foi negado nas diversas ditaduras ao longo da História: todos os direitos civis garantidos, o avanço nas conquistas do direito político, a manutenção e extensão dos direitos sociais, a plenitude da cidadania. Era preciso organizar os elementos musicais. A Constituição foi legitimada pelos brasileiros porque foi significada como promessa daquilo que era falta. Voltando à metáfora do *jazz*, seria equivalente aos músicos desejando possibilidades de criações e arranjos, numa partitura.

Ao “aproximar a lente de aumento” no texto, verifica-se um pouco do próprio contexto histórico de sua produção. Quando o autor diz sobre o compromisso “com a solução pacífica das controvérsias”, ele está dizendo exatamente que as controvérsias e as disputas existem e estão presentes na democracia. Não é possível falar de paz onde não existe guerra. Da mesma forma, em todo o texto, sobre aquilo que se fala, lê-se a presença do seu antônimo. Concordando com o filósofo Michel Foucault, “uma estrutura binária perpassa a sociedade”¹⁷⁶. Ele disse esta frase quando explicava a relação entre a guerra e a paz e a relação com a lei, na aula do dia 21 de janeiro de 1976, no *Collège de France*. Essa “binarização” não parece tratar de coisas opostas para o filósofo. Ele afirma ser a guerra a propulsora da lei e das instituições da ordem. Ou seja, a paz é conclamada no cenário da guerra, e em nome dela, surdamente, a guerra continua.

¹⁷⁶ FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 59.

Voltando ao princípio das análises do autor sobre poder, pontuadas no próximo capítulo, ele diz que “a política é a guerra continuada por outros meios”¹⁷⁷. Nesse sentido, a construção de uma lei que promete ou assegura uma tranquilidade social é, em verdade, a regra para uma nova guerra. Uma guerra que deve continuar com outras armas, que exige novas habilidades para os seus soldados. Ao analisar os discursos oficiais do Estado democrático brasileiro, é preciso pontuar, em princípio, que esse é o contexto de sua produção. A Constituição Federal Brasileira não nasceu a partir de uma natureza do próprio modelo do Estado que se propunha. O contexto histórico de sua produção registra seu nascimento em meio aos embates dos grupos políticos entre si, dos grupos organizados pela sociedade civil entre si, e de ambos os grupos, formando uma imensa teia por onde se exercitava poderes.

Historicamente a construção de leis é marcada por essa semelhança. Como afirma o filósofo francês, “o direito, a paz, as leis nasceram no sangue e na lama das batalhas [...] a lei nasce das cidades incendiadas, das terras devastadas; ela nasce com os famosos inocentes que agonizam no dia que está amanhecendo”¹⁷⁸. Desta forma, a Constituição como lei que instituiu um Estado democrático e destaca que seus valores estão fundados na harmonia social e na ordem interna é o mesmo que dizer que as regras e as armas da guerra mudaram. Não há exércitos nas ruas, cavalaria, policiais contra os civis. Os embates, as divergências, os desentendimentos serão debatidos, negociados em plenárias, pautados no direito. A idéia ou sensação de harmonia social e ordem interna serão mantidas. A batuta do maestro indica o ritmo decidido na guerra. As notas bemolizadas talvez possuam relações com os inocentes que agonizaram. A diferença é, muitas vezes, produzida na dor da exclusão.

Outro destaque que vale ressaltar no trecho desse discurso é a frase “sob a proteção de Deus” e as palavras “sociedade fraterna”. Reveladoras do local de fala do autor, essas palavras falam sobre uma memória e provocam questionamentos sobre o uso dessa memória. Por um lado, ao falar de “sociedade fraterna” e em seguida “sob proteção de Deus” o autor une dois sentidos muito fortes daquele contexto – o desejo pela consonância, diante de tantos desentendimentos, e a “sociedade fraterna” sintetiza essa possibilidade e, a

¹⁷⁷ Ibid. p. 22.

¹⁷⁸ Ibid. p. 59.

crença cristã que historicamente marca o Brasil. A memória de família cristã é acionada. A fraternidade aciona o sentido de família, e adjetiva a sociedade – um lugar onde todos são irmãos. Esta análise considera o contexto histórico de produção do texto, e, não é novidade que os brasileiros depositam na figura do executivo as prerrogativas de um pai. Talvez um ato falho para quem estava propondo uma democracia em um espaço legislativo. Na ânsia de dizer que o Estado democrático seria um local de segurança, que a lei garantiria esse estado de igualdade para todos, a metáfora da fraternidade e necessidade de proteção de um Pai foi acionada. E, ao ser acionada, revelou a menoridade em que é pensado o povo brasileiro.

Por outro lado, essa fala pode não revelar um ato falho, mas um texto pensado propositalmente. Ao acionar a memória da família divina, o texto ganha legitimidade pela maioria cristã no país. Um texto construído “sob a proteção de Deus” para organizar uma “sociedade fraterna”, nasce legitimado pela maioria.

Uma metáfora acionada a partir de uma memória cristã. Deus pode ter sido pensado como um grande pai. No entanto, a Constituição garante a pluralidade religiosa e o direito de não ter religião, mas o autor acredita que o texto constitucional foi elaborado pela proteção de Deus. E o Deus escrito com o “D” maiúsculo: lê-se o único Deus, das religiões monoteístas com base cristã. Outro ato falho? Talvez! Sobretudo esse pequeno trecho revela ou a infância democrática brasileira ou a escolha minuciosa das palavras. O início de uma prática democratizada, recheada de traições e contradições do próprio princípio democrático, ou, sobretudo, com oposições sobremaneira que exigiu a seleção cautelosa das palavras legítimas naquele momento. Pode não se tratar da liberdade dos músicos percussionistas marcarem o compasso, como o próprio erro proposital do *jazz* feito graça. Por se tratar da própria escrita da partitura, parece um descompasso na composição, ato falho de iniciantes, antigos músicos tradicionais, mas, pensando nos ouvintes, ou nos leitores do texto, em sua maioria cristã, esse descompasso pode ter sido proposital.

4.1 Assembléia Nacional Constituinte: plenário de divergências

Data de primeiro de fevereiro de 1987 a instituição da Assembléia Nacional Constituinte. Este é o recorte do contexto histórico pelo qual iria ser escrita a Constituição Brasileira e dos sujeitos autores desse discurso. É necessário relembrar que em 1985 uma mensagem presidencial¹⁷⁹ iniciou um longo caminho até instituição da Assembléia. Foi uma proposta feita ao Poder Legislativo que resultou na emenda Constitucional nº 26, de 27/11/1985, convocando a Assembléia Nacional Constituinte.

Foi ainda na efervescência da abertura política que, após a campanha eleitoral de 1986, o Congresso Nacional viveu uma de suas maiores renovações – novos sujeitos envolvidos, novas idéias, mulheres eleitas, novas situações. O partido PMDB, constituído de antigos membros do MDB – oposição à também antiga ARENA – desenhava a maior bancada do Congresso, presidida por Ulysses Guimarães. Apesar de a antiga oposição ao regime ditatorial militar ser, nesse momento, possuidora de maior representatividade na bancada do Congresso, isso não significou unanimidade nos debates. Era preciso administrar ressentimentos, ódios, ansiedades, atropelos, além das divergências conceituais. Era preciso aprender a dissonar nas notas certas e permitidas – terceira, quinta e, às vezes, a sétima!

As manobras políticas garantiram uma base de apoio do governo Sarney que não coincidia obviamente com aquilo que eram oposições à Ditadura Militar. O Centro Democrático, que ficou mais conhecido como Centrão, era formado por parlamentares do PMDB, PFL, PDS, PTB e outras legendas menores. Ou seja, mesmo que até 1984 um sujeito político “y” tenha trabalhado a favor da ditadura, um ano depois ele poderia ser um parlamentar participante do Centrão. É interessante pensar no uso do termo “Centrão”. Ao se inventar um apelido para a base chamada “Centro Democrático”, se retirou o referente “democrático”. O apelido “Centrão” escondeu a palavra que nos remetia à memória antagônica à ditadura – democrático. Esse jogo de palavras uma estratégia de linguagem que disfarçava a imagem dos ex-participantes do sistema autoritário ao Centro Democrático. Pode-se pensar em muitos caminhos para interpretar a dinâmico que levou à

¹⁷⁹ BRASIL. **Mensagem Presidencial de nº 330**, de 18 de junho de 1985. <Disponível em <http://www.senado.gov.br>> Acesso em 06 de abril de 2008

popularização da expressão “Centrão” em detrimento do uso “Centro Democrático”. Pequeno detalhe da linguagem, talvez de forma consciente ou inconsciente, o que se sabe concretamente é que foi inviável falar ou ouvir, diariamente, o nome oficial da base do governo.

Voltando às divergências, dissonâncias, é preciso deixar claro que, ao falar delas em uma plenária, precisa-se pontuar primeiro que existe muito mais a manobra política e muito menos a lealdade ideológica. No entanto, esses sujeitos estão sempre investidos em um local que agencia os sentidos pelos quais eles se filiam. E essas filiações, somadas aos interesses pessoais e de grupos, orientam seus projetos, votos e a construção do discurso legislativo. Apesar das manobras políticas ganharem destaque, quando há um texto escrito, os agenciamentos coletivos a que esses sujeitos estão filiados acabam por se materializar. E, nesse ponto, encontramos as divergências naquele plenário.

Conforme já foi lembrado no capítulo 2, a começar pelo **Artigo 1º** da Constituição, que em seu parágrafo único, diz: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”¹⁸⁰. A evocação da palavra povo carrega consigo todos os sentidos revolucionários congregados nesse contexto. É impossível não acionar uma memória que antagoniza o povo e os privilegiados protegidos historicamente pelas “leis dos coronéis”. Ulysses Guimarães utilizou a palavra povo, com este sentido, na comemoração de aprovação da Constituição. Ele disse: “Essa será a Constituição cidadã, porque recuperará como cidadãos milhões de brasileiros, vítimas da pior das discriminações: a miséria [...] O **povo** nos mandou aqui para fazê-la, não para ter medo. Viva a constituição de 1988! Viva a vida que ela vai defender e semear!”¹⁸¹. O povo é lembrado como aqueles que sofreram, foram humilhados e, agora, terão uma nova história. Ao utilizar a palavra povo com este sentido, a Constituição oferece um agenciamento coletivo à idéia de revolução. E essa democracia revolucionária possui uma força propulsora de mobilizações defensoras da igualdade e inclusão. Foi essa a força que mobilizou centenas de movimentos sociais por todo o Brasil para participarem diretamente, nos envios de suas sugestões, ou indiretamente, nas manifestações durante as votações parlamentares.

¹⁸⁰ BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. <Disponível em <http://www.senado.gov.br> > Acesso em: 08 de abril de 2008.

¹⁸¹ <Disponível <http://www.senado.gov.br> > acesso em 06 de abril de 2008. Grifo da autora.

Foi essa força do sentido de “povo” que os revolucionários franceses fizeram funcionar na Revolução Francesa ou nos movimentos de libertação na América. No texto citado, proferido por Ulysses Guimarães, esse sentido ainda aparece em aumento quando confere ao povo o poder exercido “por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”. Diante desta regra, assume-se a vitória dos oprimidos, uma virada na História, uma promessa de futuro sobrepondo um passado de exploração. Evidencia assim o sentido de revolução, mudança de rumo, de paradigma. Parte dessa mobilização fez funcionar o sentido de legitimidade e a promessa no discurso do preâmbulo da Constituição.

Segundo Alain Touraine¹⁸², “a vitória do povo é a do trabalho e do futuro sobre os privilegiados, sobre o lucro e sobre o passado”¹⁸³. Porém, ele alerta:

Observemos apenas que quando mais um poder político domina um movimento social, tanto menos oportunidades existem de se criar uma sociedade democrática, e prevalecer a tendência para o surgimento de um poder absoluto que se declara o único capaz de estabelecer o reino da igualdade, ou seja, de reduzir ou abolir as desigualdades sociais, substituindo todas as formas diversificadas de dominação social pela igualdade de todos mediante sua submissão a um poder absoluto. Assim, a democracia revolucionária tende regularmente a se auto-destruir¹⁸⁴.

Esse caminho trairia todas as expectativas da maioria, mas poderia ser entendido como uma previsão infundada por parte daqueles que se sentem ameaçados com tamanho poder ao povo. A análise de Touraine acompanha as evidências em movimentos sociais em diferentes locais e tempos, desde os indígenas na América Latina, até as experiências comunistas pelo mundo. Segundo ele, “a democracia revolucionária tem sido considerada como o regime mais aberto e mais poderoso mesmo porque ele é julgado o único capaz de mobilizar todas as energias e todas as competências”¹⁸⁵. Na Assembléia Constituinte havia parlamentares crentes desse poder mobilizador do povo.

Esse entendimento marcou o discurso principal, relacionado ao direito civil brasileiro. Se o poder emana do povo, o **Artigo 5** da Constituição iguala todos nessa massa chamada povo. Seu texto diz: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza,

¹⁸² TOURAINE, Alain. **Igualdade e diversidade**. O sujeito democrático. Bauru: Edusc, 1998.

¹⁸³ Ibid. p. 16-17.

¹⁸⁴ Ibid. p. 23.

¹⁸⁵ Ibid. p. 16.

garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”¹⁸⁶. Talvez este seja o texto da Constituição mais popular desde a sua publicação. Faz parte do senso comum a afirmação de que “todos são iguais”. Se este pode ser considerado o maior ganho desse diploma jurídico, também estava e está nele a maior expectativa do povo brasileiro. Finalmente, a possibilidade de conquista democrática dos princípios do direito civil. Um desejo que é, na verdade, uma histórica e enorme falta, um vácuo materializado nas desigualdades sociais.

Conforme já apresentado no segundo capítulo, parece existir uma compreensão dos sentidos desse artigo acompanhada de todas as promessas que produz a igualdade. No entanto, após 20 anos, as ações promovidas pelas políticas públicas ainda não permitem o deslumbramento desses objetivos e os jovens que participaram desta pesquisa vivem o real dessa desigualdade. Outros artigos da mesma Constituição defendem outros interesses opostos àqueles que delegam ao povo o poder e concebem esse povo como um conjunto de iguais. O direito de todos à propriedade, por exemplo, tem sido uma grande questão da História de Brasil, uma vez que o **Artigo 6** começa a pontuar os direitos sociais desses “todos” e diz: “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”¹⁸⁷. Se os direitos sociais, em especial o trabalho e a segurança, não são garantidos, os direitos civis entram em *déficit*.

Voltando à maioria parlamentar, que ficou conhecida como Centrão, esses que praticamente decidiam os votos no plenário representavam, em grande medida, os setores mais conservadores do país. Enquanto agenciamento coletivo, seus discursos políticos eram mais comprometidos com uma idéia liberal e muito menos revolucionária. Se faz parte da idéia democrática dar voz ao povo e torná-lo igual, por outro lado, é preciso ao mesmo tempo conter a possibilidade do levante de uma figura política que assuma um poder absoluto em nome do povo, como alerta Touraine. E, ainda, é preciso salvaguardar as dimensões dessa igualdade naquilo, principalmente, que toca a propriedade privada. Por

¹⁸⁶ BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. <Disponível em <http://www.senado.gov.br> > Acesso em: 08 de abril de 2008.

¹⁸⁷ Id.

essa razão, as votações importantes como as questões da reforma agrária, por exemplo, mantiveram um modelo de distribuição desigual da terra.

Aqui mapeamos um outro ponto de divergência dos parlamentares, expresso no texto constitucional. Se existiam aqueles que acreditavam na delegação do povo, e, com certeza, argumentaram e fizeram acontecer um texto com esse sentido, é possível também perceber outros argumentos e concepções muito mais ligados ao sistema econômico liberal. O capítulo sob o título **“Da Educação, da Cultura e do Desporto”** é um exemplo dessa concepção liberal. No subtítulo **“Educação”**, o **Artigo 205** explica que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”¹⁸⁸. Parece evidente no texto que a educação é fundamental no preparo da pessoa, do cidadão e do trabalhador. Portanto, entende-se que a educação promove a igualdade e por isso é um bem público.

São sabidos os atritos entre as bases dos parlamentares e dos movimentos sociais diante dessa questão. Afinal, o ensino privado no país é mais antigo que o ensino público, e esse tempo influencia as representações que os brasileiros possuem sobre a qualidade e a organização das escolas privadas. Ninguém tem dúvidas do tamanho da credibilidade nas representações sobre o ensino organizado pela iniciativa privada católica, a exemplo da mais antiga no país. Não é novidade que os imaginários sobre as escolas privadas católicas ecoem em uma pesquisa como esta. Itajaí possui várias escolas privadas, entre católicas, protestantes e não-religiosas. Historicamente, duas destas escolas representam a educação mais clássica, tradicional e com a qualidade das escolas católicas – o Colégio São José e o Colégio Salesiano. Não foi por acaso que foram exatamente essas duas escolas que apareceram nas falas dos adolescentes desta pesquisa. Eles as apontam como ideal de qualidade no ensino: **“eu queria que minha escola fosse igual ao Salesiano”** ou **“Uma boa escola pública deveria ser assim como o São José”**. Existe no imaginário social a idéia de qualidade de ensino nesses espaços religiosos.

A partir desses imaginários, que constituem, também, lugares de fala, não é difícil projetar a dimensão das tensões no contexto de produção das leis educacionais. Mas nessa pesquisa interessa-nos o que dessas tensões foi materializado no texto constitucional. Isso

¹⁸⁸ Id.

aparece evidente no **Artigo 209** da Constituição Federal: “O ensino é livre à iniciativa privada”, salvaguardando as condições constitucionais. O sétimo parágrafo do **Artigo 206** diz: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, e silencia sobre a gestão privada. Ou seja, além de ser livre, não existe nenhuma obrigatoriedade de ser democrático nesses espaços. Aqui existe uma possibilidade de subterfúgios de sentidos, dependendo dos interesses do mercado. Segundo Touraine, o entendimento da democracia a partir de uma idéia liberal

reduz o mais possível as intervenções do poder político e favorece a regulação da organização social pela negociação direta e pelo mercado, contentando-se em controlar o cumprimento dos contratos estipulados, a lisura nas transações, a exatidão das informações que devem dispor os atores sociais ou econômicos para fazer escolhas racionais e negociáveis¹⁸⁹.

Ou seja, o interesse do mercado vai sobrepor, nessa situação, a idéia inicial de que a educação contribuiria para a construção da igualdade por meio do desenvolvimento pleno da pessoa, da cidadania e da preparação para o trabalho.

Aqui estão dois exemplos: uma tendência revolucionária e outra liberal, que nos apontam divergências que apareceram no texto constitucional. Obviamente, um estudo jurídico mais aprofundado construiria uma outra tese sobre essas tensões. No entanto, aqui nos importa perceber que o contexto histórico da época de 1988 e os sujeitos constituintes, autores do maior discurso democrático do país, estavam longe de uma unidade. Não significa colocar uma crítica sobre uma imprecisão conceitual de democracia. Pelo contrário, significa pontuar uma das naturezas da democracia, que é a divergência de opiniões e a negociação dessas divergências tornando ato em texto. Uma análise dessa natureza, que faz aparecer as tensões e divergências conceituais, coloca em dúvida o agenciamento coletivo proposto no preâmbulo da Constituição. A metáfora do jazz se concretiza. O direito político oferece palco para sons aumentados ou diminuídos conforme o agenciamento do músico/político.

Por ora, pode-se concordar com o sociólogo Alain Touraine, quando ele analisa que o entendimento da democracia a partir do capital permite um distanciamento das questões

¹⁸⁹ TOURAINE, Op. Cit. p. 25.

coletivas de Estado. Comumente, as decisões políticas dos cidadãos, a partir do voto, são tomadas depois de um julgamento sobre a defesa dos interesses individuais. Segundo o autor,

[...] esta defesa dos interesses conduz ao desejo de uma liberdade negativa pelo temor de uma mobilização autoritária de recursos econômicos, políticos e culturais por um poder ditatorial. Enquanto os revolucionários definem a democracia pelo triunfo de uma vontade política, os liberais a concebem pela liberdade dos atores sociais e, em particular, mas não exclusivamente, econômicos.¹⁹⁰

Essas duas divergências possuem um ponto de confluência. Ambas acreditam em uma redenção social, em um triunfo através da razão. Essa, aplicada aos projetos e políticas públicas, seria capaz de diminuir as arbitrariedades de autoridades e de poder. No entanto, ainda concordando com Touraine, de um lado se tem a palavra de ordem “proletários de todos os países, uni-vos”, e do outro, “consumidores ou habitantes ou seres vivos de todos os países, uni-vos”¹⁹¹. Assim como se duvida de uma democracia pautada em um poder popular absoluto, também são bastante incertas as evidências de redução das desigualdades a partir de um modelo econômico que facilita o acúmulo de riquezas e de poderes de decisão para uma parcela da sociedade.

Esses entendimentos díspares se juntam no maior e supremo documento jurídico que marcou o fundamento do estado democrático brasileiro após a segunda abertura política do país e se desdobram em outros diplomas jurídicos, políticas internacionais e políticas públicas. Já está nos corpos assujeitados a inscrição discursiva que junta a subjetividade cidadã e a subjetividade *capitalística*, utilizando o termo já citado de Gattari e Rolnik.

4.2 Cenário de crise

Se os problemas internos da democracia eram, e ainda são, enormes, paradoxais, o são ainda mais complexos quando consideramos um cenário global. Não existem dúvidas de

¹⁹⁰ Ibid. p. 27.

¹⁹¹ Ibid. p. 32.

que as decisões tomadas em território nacional estão intrinsecamente ligadas às orientações supranacionais. Portanto, ao ler o cenário brasileiro, essa relação é inevitável.

Nesse cenário global, não está claro o que efetivamente venha ser a chamada democracia. Quem estuda esse fenômeno por um caminho que veio somar a esse trabalho são os pensadores contemporâneos já citados, Michel Hardt e Antonio Negri. Na obra *Multidão*¹⁹², eles advertem que o significado da democracia global é diferente daquilo que veio sendo construído sobre democracia nacional moderna. É evidente a mudança de significado quando se introduz na discussão a variante globalização. Segundo os autores, existe o fato dos estudiosos considerarem a legitimidade e o apoio à democracia. No entanto, existem divergências explícitas com relação ao benefício, ou não, da globalização na democracia. Essas divergências podem ser mapeadas a partir dos pólos políticos tradicionais comumente chamados “direita e esquerda”. Mas, segundo os autores, isso vale apenas por aproximação, mas são inúteis para separar as posições¹⁹³. Isso quer dizer que as coligações políticas, os acordos nos espaços legislativos, nem sempre são direcionados pela “ideologia” política chamada “direita e esquerda”, mas pessoas de um dos dois pólos podem aparecer coligadas para um fim político.

A exemplo do caso brasileiro, quando assistimos as reorganizações partidárias, as articulações políticas e as decisões a partir de interesses individuais ou de pequenos grupos, torna-se um pouco mais difícil mapear essas posições apresentadas pelos autores. Todavia, essas posições não são apenas discursos. São entendidas enquanto práticas discursivas, ou seja, materializam-se em atos, em decisões que afetam diretamente a vida cotidiana.

Os autores pontuam quatro posições observáveis em relação à globalização e à democracia. São eles: 1) social-democratas; 2) cosmopolitas liberais; 3) hegemonia global americana e 4) conservadores calcados em valores tradicionais. Os próprios autores dão mais ênfase à primeira oposição, talvez por considerar uma posição em bastante destaque no momento:

1) concebem a democracia debilitada frente à globalização, e esta última é entendida pelo seu viés econômico apenas. A globalização seria um mito, mas poderoso e antidemocrático. Os Estados-nação deveriam, então, se firmar enquanto soberanos, assumir

¹⁹² HARDT, Michel; NEGRI, Antonio. **Multidão**. Guerra e democracia de era do Império. Rio de Janeiro: Record, 2005.

¹⁹³ Ibid. p. 294-295

o controle da economia nacional e supranacional, restabelecendo assim as funções democráticas, suas estruturas representativas e previdenciárias. Esse é o argumento que, após o acontecimento de 11 de setembro, veio sendo “solapado”, utilizando a expressão dos autores. O estado de guerra, declarado efetivamente depois desse acontecimento, lê no contexto global uma possibilidade de segurança e, nesses argumentos políticos, é ameaças. Segundo os autores, “o estado de guerra global parece ter tornado inevitável a globalização (especialmente em termos de segurança e questões militares), sendo, portanto, insustentável qualquer posição antiglobalização dessa natureza”¹⁹⁴. Nessa situação, a maioria das posições social-democratas, explicam os autores, tende a migrar para posições pró-globalização.

2) os cosmopolitas liberais consideram os ganhos que a globalização oferece à democracia. São ganhos econômicos, políticos e, principalmente, em situações de estado de guerra. Esta última contribuição vem sendo sentida pelos movimentos pró-direitos humanos. No entanto, esse argumento “tem como condição de possibilidade o relativo declínio da soberania dos Estados-nação”¹⁹⁵. Afinal, em um estado de guerra global, se permitiria intervenções supranacionais nos Estados-nação ou apesar deles.

3) os argumentos da direita convergem com os cosmopolitas quando afirmam que a “globalização nutre a democracia”. No entanto, possuem razões diferenciadas. Este terceiro argumento centra-se na necessidade e nos benefícios da hegemonia global americana. Segundo eles, a hegemonia americana e a democracia seriam sinônimas.

Há quem argumente que o domínio do capital é inerentemente democrático, e que portanto a globalização do capital é a globalização da democracia; outros sustentam que o sistema político americano e o *‘American way of life’* são sinônimos de democracia, sendo portanto a expansão da hegemonia americana uma expansão da democracia¹⁹⁶.

4) os argumentos conservadores, calcados em valores tradicionais, divergem daqueles que defendem a hegemonia americana. Concordam com o ponto de vista social-democrata, mas por razões distintas. Para esses, a globalização traz uma anarquia moral. Aqueles que estão fora dos Estados Unidos os exemplificam como uma sociedade corrompida, “com sua

¹⁹⁴ Ibid. p. 296.

¹⁹⁵ Ibid p. 297.

¹⁹⁶ Ibid p. 297-298

débil coesão social, o declínio das estruturas familiares, os altos índices de criminalidade e encarceramento”¹⁹⁷. E aqueles no interior dos Estados Unidos consideram o “crescente envolvimento americano em questões globais e o domínio cada vez menos regulado do capital prejudiciais à vida moral e aos valores tradicionais dos próprios Estados Unidos”¹⁹⁸.

Apesar desses argumentos antiglobalização ou pró-globalização, e concordando com os autores, parece não haver argumento que enfrente efetivamente a globalização. O que existe, e isso está claro, é que “a globalização e a guerra global põem a democracia em questão”¹⁹⁹. As críticas apresentadas por Alain Touraine e observadas no texto da Constituição Brasileira parecem convergir aqui. No cenário global, a democracia é exercida em escala, e por isso se distancia das práticas e significados tradicionalmente construídos nas experiências dos Estados-nação. Tanto a democracia como face política do capitalismo, quanto àquela que se inicia revolucionária e acaba por construir novas máscaras e atores de oligarquias, parecem que não têm encontrado sustentabilidade no cenário global.

Tanto Alain Touraine quanto Michael Hardt e Antonio Negri parecem concordar que existe crise nesse cenário e que a modernização econômica ou a mudança da produção trazem mudanças no cenário da democracia. A construção de um Estado democrático brasileiro através de leis talvez não seja tão visível nas pontas, lá onde a vida cotidiana acontece, por razões advindas dessa crise. Os documentos oficiais que regem a educação no país propõem a construção de uma subjetividade cidadã e, através dela, avanços significativos na democracia brasileira. Porém, a relação comprometida entre a educação e o Estado, que vimos registradas na obra de Comenius, Rousseau e tantos outros, nasceu e está no mesmo recorte do nascimento do conceito e das práticas democráticas que vimos em crise hoje.

Para Antonio Negri e Michael Hardt, o estado natural de violência, ou a guerra de todos contra todos, é uma concepção mais depurada da guerra civil, levando em consideração um outro momento histórico. Para eles, “a moderna soberania destina-se a pôr fim à guerra civil”²⁰⁰. Porém, se as questões do presente possuem características

¹⁹⁷ Ibid. p. 299.

¹⁹⁸ Ibid. p. 299.

¹⁹⁹ Ibid. p. 299.

²⁰⁰ Ibid. p. 303.

semelhantes aos problemas apresentados no início da modernidade, “não significa que as velhas soluções poderão ter êxito novamente”²⁰¹.

Focando efetivamente o objeto desta pesquisa, parece que o Estado brasileiro continua utilizando, como no início da modernidade, a educação a serviço do Estado, para organizar, promover a ordem, e, no novo vocabulário, diminuir as diferenças sociais ou atuar na diminuição da violência. Ao propor a cidadania, as divergências sobre o conceito de democracia se desdobram. Muito embora o sentido da educação esteja conectado ao futuro promissor e positivamente consumido, também existem materializações de tensões nesses sentidos. Alguns adolescentes que participaram dessa pesquisa se mostraram completamente avessos ao mundo escolar (Anexos A ao F). São subjetividades que resistem aos projetos do Estado. Ao serem perguntados como seria uma boa escola pública, apareceram falas como: **“demolida”**, ou **“impossível escola ser uma coisa boa”**. Outras falas, como já foram apresentadas no segundo capítulo, mostraram essa resistência informando à pesquisadora seu rompimento com a escola ao dizer que pertencem a grupos marginais, principalmente do tráfico. Não se observou na pesquisa um rompimento com a instituição Igreja. Mas, ao contrário, disseram com palavras e corporalmente, durante a aplicação da pesquisa, que estão na escola obrigados, ou pela família, ou pelo Conselho Tutelar.

Esse rompimento com a escola parece dizer algo além do “não querer estudar” ou “não gostar da escola”. Quando a presença do estudante na instituição está monitorada pelo Conselho Tutelar, as ações do Estado já ultrapassaram aquele convite sedutor do discurso educacional. No próximo capítulo será mais bem trabalhado o sentido que Jacques Rancière traz sobre a política. No entanto, parece imprescindível adiantar esta reflexão para esta análise. Semelhante às reflexões de Michel Foucault, ele sugere nomear as políticas de estado como polícia²⁰² sob o argumento de que esta seria a atividade de organizar corpos, dizeres e saberes. No entanto, a política seria restrita àquelas ações que romperiam efetivamente como essa disciplina corporal. Se os discursos desses jovens não são efetivamente políticas no sentido que Rancière sugere, são vestígios de que existe potência política para tal.

²⁰¹ Ibid. p. 304.

²⁰² RANCIÈRE, Jacques. Op. Cit. p.35-70.

Observa-se que, conforme Rancière, “a polícia pode proporcionar todos os tipos de bens, e uma polícia pode ser infinitamente preferível a uma outra [...]; a polícia pode ser doce e amável”²⁰³, o que não é diferente das intenções dos profissionais da escola e dos assistentes sociais. Esses acreditam que a escola é uma possibilidade de retirar os jovens da criminalidade, é uma opção possível, mas os jovens em resistência se recusam. Eles dizem que já romperam com a escola.

As análises sobre cidadania nos mostraram que no cenário da globalização os Estados-nação se vêem desafiados. Por um lado, atender as demandas do mercado e fazer acontecer o desenvolvimento; e por outro, atender as necessidades e expectativas sociais enquanto direitos. Existe uma crise nas práticas discursivas institucionais que fazem funcionar um sentido de cidadania, como o direito de consumo. Esse fato alimenta a idéia de igualdade e liberdade para consumir, igualdade de classe. Quando, efetivamente, o mais próximo disso é a ilusão do poder de consumo dos produtos chineses e similares, a desigualdade social se torna carne e é combustível para uma guerra civil, apontada por Antonio Negri e Michel Hardt.

No entanto, apesar de ser possível pensar que as velhas soluções podem não ter êxito no presente, o Estado Brasileiro aposta na educação escolar como promotora da subjetividade cidadã, e, a partir dela, uma *governamentalidade*. Esta pesquisa mostrou que essa guerra não está terminada. Existem vozes, entre os estudantes, que se recusam a prostrarem-se aos objetivos dessa instituição. Ao contrário, filiam-se a grupos considerados marginais pelo estado, como o tráfico de drogas. Essa questão foi trabalhada em outros capítulos, mas convêm outra vez trazer a tona essas falas que ameaçam o projeto de cidadania Estatal sob a responsabilidade da escola:

Faço parte do PCB em Itajaí e PCC nacional.

Sou do grupo Adolescentes Ladrões. Meu sonho é ser um grande bandido.

Meus grupos são a igreja e o comando vermelho, odeio escola por que ela não vai me dar futuro.

Escola boa é escola demolida.

Impossível escola ser uma coisa boa tantofaz pública ou particular.

²⁰³Ibid. p. 43.

4.3 Novas divergências ou desdobramentos e jogos de sentidos – entre o cidadão do Estado e o cidadão do mundo

O texto da proposta educacional brasileira, exposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), reflete uma ambigüidade no sentido do conceito de cidadania. Muito embora exista principalmente e com muito mais destaque um enquadramento desses discursos, a ambigüidade e desentendimento também se fazem presentes. Afirmar isso não significa dizer que existe nos textos uma falha conceitual, mas aponta para uma impossibilidade contemporânea de definir o que vem a ser cidadania em um Estado Nacional que transita em relações globais. Ou, ainda, uma realidade experimentada pelo nosso tempo, quando a fluidez dos conceitos revela, em si mesma, o próprio contexto de produção e ressignificação dos conceitos.

A análise desses discursos faz possível entender as instituições do Estado – em especial aquelas relacionadas à educação escolar –, imbricadas na fabricação de indivíduos, enquanto campos de subjetividades. Ou seja, como terminais onde a subjetividade cidadã pode ser consumida. Considerando que os textos analisados foram produzidos dentro dessas instituições, especialmente o Ministério da Educação e Cultura, convém, em primeiro lugar, definir que tipologia esses discursos apresentam. As Diretrizes Curriculares Nacionais, ou a própria Lei 9.394/96, apresentadas no Caderno Introdução dos PCNs, possuem uma tipologia jurídica. No entanto, também definem posturas políticas do Estado democrático e determinam os caminhos educacionais que devem orientar o ensino em todo o território nacional. Desta forma, seria empobrecido dizer que a tipologia discursiva da LDB é apenas jurídica. Convém considerar aqui **três tipologias discursivas** desse documento: **jurídica, educacional e política**.

Escolho utilizar a tipologia “discurso educacional”, por se tratar de análises de discursos mais amplos, mas também o “discurso pedagógico”, como já apresentou a analista de discursos Eni Orlandi²⁰⁴, que restringe aos movimentos de fala no espaço da sala de aula, todavia, eles aparecem também no texto dos documentos estudados. O discurso pedagógico, analisado por Eni Orlandi nos livros didáticos, possibilitou a ela verificar as

²⁰⁴ Sobre a tipologia “discurso autoritário” e “discurso e polêmico”, ver ORLANDI, E. **A Linguagem e seu Funcionamento**. As formas do discurso. 4.ed. Campinas: Pontes, 2003.

tipologias do “discurso autoritário” ou do “discurso polêmico”, o que não corresponderia ao discurso dos PCNs. Ao analisar as condições de produção do discurso dos PCNs, considerei que o discurso pedagógico sempre será regulado pela prescrição de uma lei, e neste sentido sempre será autoritário, em menor ou maior medida. No entanto, o discurso pedagógico pode ser polêmico nas relações entre os sujeitos envolvidos, mas sempre uma polêmica regulada. Na análise dos PCNs, considerei a tipologia “discurso educacional”, mas levei em conta duas características dessa tipologia: a sedução e a prescrição.

Voltando ao discurso da lei abordada pelos PCNs, ela é nomeada, também, por abreviaturas ou codinomes. Quando a tipologia jurídica precisa ser evocada, ela é a Lei 9.394/96 e quando a tipologia educacional ou política está em questão, se abrevia apenas como LDB. Esse uso pode ser observado no texto dos PCNs. No título “Educação e cidadania – uma questão brasileira”, o caderno de Introdução dos PCNs apresenta um texto explicando as iniciativas brasileiras em relação à construção da cidadania. É importante salientar que esse texto precede um outro, com o título “Educação e cidadania – uma questão mundial”, em que são apresentadas tendências e necessidades mundiais de resolver problemas de oportunidades, democratização de acesso à informação, ao conhecimento. Ou seja, o texto que apresenta a situação brasileira é mediado pelo primeiro texto e confirma as informações anteriores. Nele, lê-se que

[...] no plano internacional, o Brasil tem participado de eventos importantes, como a Conferencia Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial, em que se comprometeu a desenvolver propostas na direção de ‘tornar universal a educação fundamental e ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos’²⁰⁵.

O sujeito da frase é o Brasil e sua ação é marcada pelo verbo comprometer. No sentido jurídico, a Nação Brasil estava representada pelo seu presidente, em 1990, Fernando Collor de Melo. A frase produziria outro sentido se fosse escrita de outra forma, como por exemplo, em uma situação hipotética: “o Sr. *Fernando Collor de Melo*,

²⁰⁵ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução. Brasília: MEC, 1998.

representante da Nação brasileira, se comprometeu a garantir um sistema educacional com o modelo X, Y”. A tipologia jurídica do Estado Moderno possibilita uma elaboração textual que esconde ou faz aparecer a figura do representante da Nação. Ao apresentar um sujeito indeterminado (o Brasil) que representa imaginariamente os brasileiros, fazendo com que a ação do verbo se efetive, o compromisso firmado precisa ser legalizado em forma de lei, que pela sua natureza representa uma organização social do querer de todos.

Em seguida, o texto dos PCNs sacraliza esse sentido:

[...] em termos legais, convém ressaltar que a Lei Federal nº 9.394, de 20/12/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, estabelece que a ‘educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho’²⁰⁶.

Dessa forma, materializa o sujeito que se comprometeu com a educação no evento na Tailândia: “a família e o Estado”, ou seja, todos. E afirma com a contundência inquestionável de uma lei, legitimada pela figura respeitada no terreno educacional brasileiro – Darcy Ribeiro. O texto apela para todas as formas de legitimações e impossibilidade de ser interpretado como autoritário. O texto, da forma como foi organizado, esconde a citação do texto da lei – como tipologia apenas jurídica – e marca uma intencionalidade de regulação de sentidos, nos quais os caminhos internacionais, sinalizados na Tailândia, precisam ser assumidos incondicionalmente por todos. Nesse caso, a tipologia jurídica cumpriu seu papel de funcionalidade.

Em outro texto dos mesmos PCNs – ao apresentar tabelas com a realidade de escolarização dos professores e expor que apenas 43,8% dos professores do Ensino Fundamental no Brasil possuíam 3º grau completo em 1996 –, há uma projeção conjecturada pela ação política de formação de professores, mas uma ação política apoiada no discurso jurídico. O texto diz: “a LDB 9.394/96 coloca como meta que, num prazo de dez anos, todos os professores de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental tenham formação em nível superior”. O texto tira a imposição do discurso jurídico, como

²⁰⁶ Id.

uma regra, e o aproxima da característica da tipologia política, ao apresentar uma meta. Ou, em outro exemplo, quando o texto da LDB precisava focar a tipologia educacional do texto jurídico, diz: “A LDB deixa expressa a necessidade de se trabalhar com diferentes áreas de conhecimento que contemplem uma formação plena dos alunos [...]”. O nome LDB oculta a palavra lei, bloqueia o acesso direto à memória-arquivo que une a palavra lei à obrigação imposta e desloca o sentido imperativo da educação nacional.

Como já foi exemplificada, a LDB, enquanto Lei, é apresentada pelos PCNs em pelo menos três tipologias diversas: **jurídica, educacional e política**. Mas nos próprios PCNs, há um uso da tipologia invertido em relação à Lei. Como parâmetros curriculares, os PCNs possuem uma tipologia educacional, com suas características prescritivas e sedutoras. Sedutoras porque o texto utiliza dados objetivos, como índices de censos que não deixam dúvidas sobre a necessidade de atuação social na educação. Esses dados são seguidos de argumentos políticos democráticos de inclusão, que automatizam uma filiação de sentidos e um convencimento do que precisa ser feito: seduzem para a ação pedagógica. Porém, nessa automatização, seguem as prescrições pedagógicas: “É preciso conhecer melhor os alunos, elaborar novos projetos, redefinir objetivos, buscar conteúdos significativos e novas formas de avaliar que resultem em propostas metodológicas inovadoras, com intuito de viabilizar a aprendizagem dos alunos”.

Diferentemente da lei, o parâmetro não é regra a ser seguida. Nesse sentido é preciso analisar os jogos de linguagem que fazem a tipologia educacional funcionar como regra, como se fosse lei. A tipologia educacional, nos PCNs, utiliza-se do apelo ao discurso político, e às vezes se faz confundir com ele, utilizando termos como: “o ideário político pedagógico”. Além desse uso, a tipologia educacional organiza argumentos que acionam, na memória-arquivo do professor, as reformas educacionais mal-sucedidas de governos anteriores, desnudando a estreita relação do pedagógico e dos interesses políticos. Em outras situações, apóia-se no imperativismo da lei. Nesse último caso, se impõe com maior astúcia, manipulando as três tipologias do discurso da lei educacional, como já foi exemplificado.

O jogo de sedução da tipologia educacional nos PCNs faz funcionar a ilusão de que a prescrição pedagógica não existe, mas dita o modelo de ação a ser seguido, evitando que o professor acione memórias-arquivo em relação a modelos pedagógicos anteriores. “Definir

objetivos, buscar conteúdos significativos e novas formas de avaliar, que resultem em propostas metodológicas”, são caminhos trilhados pela Didática desde o seu nascimento, no século XVII. Para não ir tão longe, no início do século XX, quando os EUA publicizaram o conceito de currículo, envolvidos em uma necessidade de educar os imigrantes, foi exatamente esse o caminho percorrido²⁰⁷: definir objetivos, buscar conteúdos, novas formas de avaliar, que, juntos, possam ser uma proposta metodológica. O mesmo caminho foi seguido no Brasil em diferentes momentos da História da Educação, com o objetivo de nacionalizar o ensino através do projeto tecnicista que envolveu o país no chamado “50 anos em 5”, nas reformas educacionais durante a ditadura militar e vem seguindo com o mesmo modelo na contemporaneidade. A prescrição funciona de forma imperativa a partir da ilusão, provocada pela sedução que, por sua vez, é manipulada pela tipologia política e jurídica.

Em 1989, um ano depois que o Brasil aprovou sua Constituição Federal, as instituições mundiais como o Banco Mundial (Bird), a União das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) estavam unidas para pensar a Conferência Mundial de Educação para Todos. Não por acaso, se comemorava o Ano Internacional da Alfabetização. A América do Sul vivia algumas conquistas democráticas e os desejos populares de mudança legitimavam uma discussão internacional a favor da erradicação do analfabetismo que chamava a responsabilidade de todos para um problema planetário. O final da década de 1980 foi marcado por um início de visibilidades mundiais para a questão dos excluídos dos diversos acessos à vida cidadã. Este processo seguiu na entrada da década de 1990, com a Eco92, que expôs os excluídos africanos e asiáticos na mídia, divulgando as formas autoritárias de governo dos países orientais e suas ações nos corpos de refugiados. O espetáculo da exclusão mapeava um inimigo comum – os governos autoritários.

Nesse cenário, a agenda brasileira decidida na Conferência Mundial de Educação para Todos, seguida da Declaração de Nova Delhi, sinalizou os caminhos da política educacional brasileira nos anos que se seguiram. O Plano Decenal de Educação, a Emenda

²⁰⁷ SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Constitucional que implantou o Fundo para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) e dividiu as responsabilidades educacionais entre União, estados e municípios; a LDB e os PCNs; as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, assim como todas as outras iniciativas educacionais, foram marcadas por essa política internacional de atuação.

Além disso, o grupo de sujeitos – profissionais da educação e políticos partidários em exercício do poder governamental – envolvidos na elaboração dos textos da LDB, por exemplo, estava em constante tensão com outro grupo de sujeitos, profissionais da educação e políticos partidários em exercício de militância de oposição ao governo. Esse segundo grupo ocupava lugares que envolviam as experiências dos professores, desde o final da década de 1970, passando pelas décadas de 1980 e 1990, culminando na organização de fóruns de debates junto ao poder público, em dois grandes momentos de decisão: durante a elaboração da Constituinte e da LDB. A relação entre a legislação e a política exercida pelos partidos políticos foi tratada na obra “Política e Educação: análise de uma perspectiva partidária”²⁰⁸. Se os primeiros anos de abertura foram marcados por uma maior representatividade política do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), os anos que se seguiram culminaram no destaque das políticas do Partido Social Democrático Brasileiro (PSDB). Esses lugares políticos dos sujeitos envolvidos na elaboração do texto da LDB e dos PCNs determinam a filiação de sentidos que aparecem marcados nos textos analisados.

O PMDB, por exemplo, possui em sua filosofia partidária o princípio da descentralização. Seria preciso uma análise nos textos das propostas do partido para verificar o funcionamento desse discurso ou os efeitos de sentido que o texto produz²⁰⁹, mas o discurso fez funcionar uma força de movimentações políticas por parte de professores, representadas nos chamados Fóruns de Educação. Essa prática se estendeu por alguns anos, mas a finalização dos documentos aconteceu posteriormente, no governo do PSDB. Com um discurso de trabalho focado na eficiência técnica, o PSDB fez funcionar

²⁰⁸ BORGES, Zacarias Pereira. **Política e Educação: análise de uma perspectiva partidária**. Campinas: Graf, 2002. passim.

²⁰⁹ O educador Zacarias Pereira ao analisar a proposta do PMDB e sua aplicação no estado de São Paulo, observa que a descentralização transformou-se apenas em desconcentração de tarefas. Ver BORGES, Z. P. *ibid.*

com agilidade as votações de leis, parâmetros e demais documentos educacionais e fragilizou, levando ao silêncio, os Fóruns para as discussões educacionais.

Nesse contexto, a LDB foi promulgada em 1996, como resultado de tensões entre os sujeitos envolvidos. Fruto de outras numeráveis correlações de forças, os PCNs foram publicados em 1998 (anos finais do Ensino Fundamental) e reforçaram a atuação do grupo do governo e a ausência completa dos Fóruns Educacionais. A presença da profissional de gabinete da educação Iara Glória Prado, representante do PSDB, até então desconhecida para muitos educadores, passou a significar uma voz legítima das intenções do Ministério da Educação. Além desse movimento, o local do sujeito – Secretária de Educação Fundamental –, adjacente ao local do Ministro da Educação, ocupado pelo economista Paulo Renato, atribuía a sua fala à marca, também, dos processos de subjetivação daqueles filiados ao PSDB. Esses processos de subjetivação são mais visíveis e foram mais fáceis de ser observados a partir do contexto histórico político brasileiro da época. No entanto, as marcas no texto revelam mais o contexto internacional de produção de cidadania em série do que as tensões políticas internas. Até porque os textos propostos pelo Estado possuem, em sua natureza, o silêncio das tensões políticas de sua produção. Esse silêncio regula, no leitor, o sentido de que as decisões são tomadas considerando apenas os interesses do país e nunca de um partido X ou Y.

É nesse contexto que o discurso educacional brasileiro foi escrito: expondo muito mais a relevância do compromisso internacional e silenciando as tensões internas. Essa relevância pode ser observada também no texto do PCN de História, já citado: “tornar-se pouco a pouco cidadão do mundo sem perder suas raízes, participando ativamente da vida de sua nação e de sua comunidade”. Tornar-se cidadão implica em garantir a “ampliação dos direitos conforme as condições de vida no mundo”. O biopoder é exercido nos objetivos do Ensino de História: “valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades”.

Que ações acionam em um professor de História os sentidos automatizados desses textos? O verbo direciona a ação (valorizar) e já apresenta o efeito da ação (o fortalecimento da democracia). Se a produção subjetiva está comprometida com a democracia, as diferenças precisam ser respeitadas. Mas o verbo respeitar não é sinônimo

de exercer com liberdade as diferenças. O verbo respeitar possui uma estreita relação, nos textos dos PCNs, com o verbo tolerar. O teórico da cultura Homi K. Bhabha adverte que a cultura só emerge enquanto problema quando existe uma perda de significado na contestação entre locais sociais, como gênero, classe, etnias, raças, nacionalidades. Ou seja, quando a articulação das diferenças desses grupos se transforma em problemas sociais, a mediação dessas tensões se dá em nível de inclusão, especialmente através da educação e da justiça. As diferenças são incluídas e organizadas na diversidade. Como diz o autor: “a necessidade de pensar o limite da cultura como problema da enunciação da diferença cultural é rejeitada”²¹⁰.

A análise desse texto dos PCNs fez emergir um problema conceitual que não parece ser um engano. As palavras foram pensadas e funcionam como se a política educacional brasileira estivesse se interessando pelas diferenças culturais. Quando, em verdade, a frase “mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades” insinua sentidos alheios ao conceito. As diferenças atuam em um lugar onde as tensões não são negociadas. Elas estão em campos minados de negação do outro e escapam das tentativas de tolerâncias. Estão no campo do múltiplo e permanecem incansáveis no processo de significação. O diferente, ao contrário, aceita se juntar a um coletivo e, dialeticamente, tornar-se sociável e parte menor da diversidade. Ele aceita a negociação.

A luta contra as desigualdades, de que fala o texto, parece remeter ao antônimo das diferenças. No entanto, o seu contrário permanece no campo jurídico – a igualdade social. Esta precisa ser concebida apenas juridicamente. Seria um problema para o Estado democrático abrir espaço para as diferenças e aceitar apenas o respeito para conter a desordem. É preciso desenhar um outro sentido para as diferenças. Ou seja, o diferente. Esse sentido, funcionando o jogo entre os sentidos diferente e desigual, torna-se possível. Dessa forma, se reduzem as complexidades das relações culturais apenas ao jurídico.

Nesse sentido, o objetivo do Ensino de História, expresso pelo texto do PCN, não deixa de se precaver: “mantendo-se a luta contra as desigualdades”. A democracia é o princípio e o limite da consideração da diferença. Entendida como diferente, a diferença torna-se campo de desigualdade. Um pequeno trecho de um livro didático de História

²¹⁰ BHABHA, Homi K. **Local da Cultura**. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo horizonte: UFMG, 1998. p. 63.

expressa como a “História da Humanidade” pode contribuir para ser o ponto de intersecção dos grupos onde a diferença se processa. “Cada pessoa tem a sua própria história e participa da história dos outros. Assim, todas as pessoas contribuem para fazer a história da humanidade, independentemente de sua posição social, cor, religião ou profissão”²¹¹.

Segundo esse documento, o texto do livro didático deve apresentar sentido de igualdade independentemente da cor, religião e outras posições sociais. Desta forma, essa igualdade está muito mais relacionada à História da Humanidade e menos ao Estado em si. Para isso se fazer possível é necessário que existam negociações entre esses grupos. Caso contrário, exporia o constante estado de guerra do Estado.

Ao expor a necessidade dos conteúdos serem articulados com os temas transversais, os textos dos PCNs propõem privilegiar “os acordos ou desacordos que favorecem ou desfavorecem convivências humanas mais igualitárias e pacíficas e que podem auxiliar no respeito à paz, à vida e à concepção e prática da alteridade”. A formação discursiva dos textos nacionais possui a mesma formação discursiva das propostas das instituições internacionais que promovem as ações de inclusão e igualdade entre os povos. A formação ideológica ou a produção de subjetividades que está contida nos textos analisados faz funcionar um imaginário da construção da paz mundial. Paz construída pelos caminhos democráticos.

A idéia de paz que funciona nesses documentos educacionais vai ao encontro da idéia dos filósofos Antônio Negri e Michael Hardt²¹², na obra *Império*. Eles consideram os movimentos políticos contemporâneos legitimados pelas intervenções das instituições supranacionais. Para tanto, constroem o conceito de *Império* para pensar a administração que não está centrada no Estado-nação em destaque, como nas análises sobre o imperialismo, mas circula em uma relação planetária. Nas palavras deles:

[...] é peculiar na medida em que leva ao extremo a coincidência e a universalidade do ético e do jurídico: no *Império* há paz, no *Império* há garantia de justiça para todos. O conceito de *Império* é apresentado como um conceito global, sob a direção de um único maestro, um poder unitário que mantém a paz social e produz suas verdades éticas²¹³.

²¹¹ PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História & Vida integrada**. 5ª série. São Paulo: Ática, 2005. p. 14.

²¹² HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. 6.ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. p.33.

²¹³ Ibid. p. 28.

Para o Império funcionar, os efeitos de sentidos que o legitimam precisam funcionar primeiro. As subjetividades cidadãs precisam existir e são legitimadoras “de grande alcance” da força do Império. Essa força não precisa ser necessariamente a força de uma guerra concreta, mas, sobretudo, a capacidade e mostrar a força a serviço do direito e da paz²¹⁴.

Nas Conferências Mundiais de Educação para Todos, realizadas periodicamente, os Programas Educacionais como Parâmetros em Ação, Programa de Formação de Alfabetizadores (Profa), e tantos outros, promovidos pelas agências do Império (Pnud, Unicef, Unesco, Bird) são, em verdade, a exposição da força internacional do biopoder de intervir a serviço da paz e da vida. Existe consenso para a existência do Império na legitimação das mediações para resolver conflitos, e essa legitimação é produzida na lógica de uma cidadania. “Nossa cidadania, como nossa responsabilidade ética, está situada dentro dessas novas dimensões (do Império)”²¹⁵.

Se por um lado os textos dos PCNs estão a serviço de funcionar uma subjetividade global, é possível perceber, por outro lado, uma filiação bastante comprometida com um certo nacionalismo. E esse comprometimento se mostra sutil:

1º) alguns textos estão em negrito nos PCNs, e destacam a tensão entre o global e o local: **“a tensão entre o global e o local”**; **“a tensão entre o universal e o singular”**; **“a tensão entre a cultura local e a modernização dos processos produtivos”**; **“a tensão entre o instantâneo/efêmero e o durável”**; **“a tensão entre o espírito e o material”**. Em uma página, o texto apresenta de novo em negrito cinco tipos de tensões que marcam as filiações de sentidos dos autores e a necessidade de formar essa subjetividade relacionada ao global, atender as exigências internacionais e, ao mesmo tempo, se fixar na idéia de fortalecimento do Estado brasileiro.

2º) o texto já citado, “tornar cidadão do mundo sem perder suas raízes”, funciona alimentando e fixando o sentido de que o global provoca a homogeneização e o local preserva a heterogeneidade. A palavra “raízes” possui um sentido de fixidez, ao ser utilizada no contexto da cultura, ilude com a idéia de que “sempre foi assim”, ou de naturalização da cultura; ou, ainda, de um tradicionalismo originário. Para ser coerente

²¹⁴ Ibid. passim.

²¹⁵ Ibid. p. 37.

com a palavra “raízes”, a globalização é apresentada como uma “serra elétrica”, que mudaria toda a paisagem do local. Esses sentidos acionados impedem uma discussão mais complexa da cultura. Seria mais interessante considerar a própria linguagem sobre o local e o global enquanto produção de localidade, enquanto espaço construído. Poderia ser discutida como uma máquina de produção de identidades, das diferenças, de homogeneização e de heterogeneização. No entanto, acionar esses sentidos seria questionar e fragilizar o próprio Estado. É sutil, aqui, o compromisso nacionalista de não “perder” uma identidade de raiz, como uma originalidade.

Ao contrário disso, os PCNs afirmam:

No entanto, as transformações em curso não parecem apontar para o esvaziamento dos Estados/Nação. Pelo contrário, a busca de uma sociedade integrada no ambiente em que se encontra o “outro” mais imediato, na comunidade mais próxima e na própria nação, surge como necessidade para chegar à integração da humanidade como um todo. É cada vez mais forte o reconhecimento de que a diversidade étnica, regional e cultural continuam a exercer um papel crucial e de que é no âmbito do estado/nação que a cidadania pode ser exercida²¹⁶.

O uso da contradição “no entanto” e “pelo contrário” exige uma curva no pensamento e uma volta ao local de origem. O argumento é reforçado pela expressão “é cada vez mais forte”, que na verdade diz: “a afirmação não somente é verdade, como tem se tornado mais verdade a cada dia”.

Ao mapear as participações do Brasil nos eventos que nos comprometeram as causas globais e fazer o pensamento voltar ao Estado, o texto bloqueia qualquer interpretação que venha considerar a existência do que, posteriormente aos PCNs, Antônio Negri e Michael Hardt chamaram de Império. No entanto, o texto faz várias inserções de pensamentos que o coloca como máquina de produção de subjetividades do Império.

Por outro lado, ao centralizar as ações educacionais no local, no Estado, os PCNs promovem, em relação à cultura, aquilo que os Estados conseguiram, desde sua emergência, promover: a massificação. As cinco tensões apresentadas no texto revelam, em grande medida, as tensões dos autores entre fortalecer a democracia e administrar, a favor

²¹⁶ BRASIL. Op. Cit. p. 16

do Estado, as diferenças advindas da democracia; promover o heterogêneo e administrá-lo ao mesmo tempo.

Isso fica evidente na tensão entre a sedução e a prescrição da tipologia do discurso educacional. Se o discurso da inclusão seduz e prevê a diferença, a prescrição diz que é preciso definir objetivos de ensino e novas técnicas de avaliar para garantir que os objetivos sejam atingidos e a homogeneização seja, pelo menos no mínimo, alcançada. A proposta é: “Se existe diferenças sociais e culturais marcantes, que determinam diferentes necessidades de aprendizagem, existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado”. A frase começa como uma dúvida oculta, “se existe”; mas, se assume que existe, também existe “aquilo que é comum”. Os PCNs definem o que é comum, prescrevem o caminho a ser seguido e sedutoramente, colocam este caminho não como dever, mas como direito. O texto apela para a memória da tipologia jurídica: “direito de aprender” e “esse direito deve ser garantido pelo Estado”.

A sedução de mostrar a diferença e a prescrição de ditar o que precisa ser feito administram as cinco tensões que já foram apresentadas anteriormente, entre o global e o local. Quando coloca o global como ameaça às raízes do local, mascara o poder estatal de inventar tradições, ao mesmo tempo em que apresenta as maravilhas da diversidade. O texto da tipologia educacional apresenta sempre a diversidade, confundindo-a no mesmo campo de sentidos da diferença. Os bordões “considerar o diverso”, “promover a pluralidade”, para acionar os sentidos de diferenças culturais, acompanham aqueles ligados às administrações das tensões entre as diferenças, como “promover a tolerância”, “respeitar a diversidade”. Isso tem feito funcionar o antigo sentido massificador do Estado. Ao lugar das diferenças, se promove o diverso e o faz homogêneo.

Fazer funcionar pensamentos sobre as multiplicidades que podem ser agenciadas nas relações entre as diferenças é outro caminho que também coloca em ameaça o Estado: seria levar em consideração a multidão. A multidão, outro conceito dos pensadores Antonio Negri e Michel Hardt, propõe diferenciar aqueles ajuntamentos que são controláveis, como o povo e as massas. Para eles, a multidão nunca é unificada, o que faz dela um constante múltiplo, um conjunto de *singularidades* onde as diferenças estão sempre presentes. E por

singularidades eles definem um “sujeito social cuja diferença não pode ser reduzida à uniformidade”²¹⁷. Essa consideração à multidão é possível apenas em nível do Império.

No Estado, o diferente é destacado, compõe a diversidade e a pluralidade. Para tanto, se promove a tolerância e os discursos sobre a paz. No entanto, os sentidos das diferenças enquanto processos de produção de singularidades, e as vivências dessas diferenças, agenciando uma multiplicidade de outras diferenças, colocam em caos o projeto de identidade, ponto em comum que o discurso educacional evoca. A multidão não é governável exatamente porque é um conjunto de singularidades. Ela existe sem incentivos e promoções. O Império prevê a existência desse fato e oferece aos Estados subsídios para, no máximo, administrar seus efeitos.

Parece que os filósofos políticos citados sabem que esses funcionamentos em tensões já haviam sido previstos. Eles dizem, em trechos diferentes:

A máquina imperial vive da produção de um contexto de equilíbrios e/ou de redução de complexidades, pretendendo apresentar um projeto de cidadania universal e, para isso, intensificando a eficácia de sua intervenção em cada elemento de relação comunicativa, ao mesmo tempo em que dissolve identidade e história de forma completamente pós-modernista²¹⁸.

[...]

A produção de subjetividade na sociedade imperial tende a não se limitar a qualquer lugar específico. Estamos sempre ainda na família, sempre ainda na escola, sempre ainda na prisão, e assim por diante. Na derrocada geral, portanto, o funcionalismo das instituições é ao mesmo tempo mais intenso e mais extensivo. As instituições funcionam, embora estejam sucumbindo – e talvez trabalhem tanto melhor quanto mais sucumbem²¹⁹.

Esta pesquisa veio ao encontro desses pensamentos. Estudar os discursos jurídicos do Estado brasileiro, que garantem a educação básica a todos, e os parâmetros desta educação, os livros didáticos, sempre direcionados às intenções de construir a cidadania e fortalecer a democracia, em um contexto local e global, cercado de desigualdades sociais e diferenças identitárias, revela, aos olhos do projeto estatal, um cenário de caos. No entanto, isso vem na esteira do que Racière chamou de “Desentendimento”, semelhante aos olhos do Império,

²¹⁷ HARDT, M.; NEGRI, A. **Multidão**. Rio de Janeiro: Record, 2005. p.139.

²¹⁸ Ibid. p. 53.

²¹⁹ Ibid. p. 217.

a partir das análises que nos propõem Negri e Hardt²²⁰, esse cenário de crise constante é aquilo que já se esperava.

Segundo os autores, o Império é um conceito que recorta os engendramentos políticos que regulam as trocas na globalização. Há muito o conceito globalização vem sendo utilizado para falar sobre todas as questões relativas às permutas e à comunicação planetária. No entanto, a análise sobre o Império permite uma distinção conceitual daquilo que é efetivamente econômico (globalização) e daquilo que é político (Império), sem perder obviamente suas relações. Segundo esses autores, “os processos de globalização já não são apenas um fato mas também uma fonte de definições jurídicas que tende a projetar uma configuração única supranacional de poder político”²²¹. Nesse sentido, a política, no contexto global, não fica restrita aos estados, mas se espalha sem um ponto de centralidade.

Mas por que a crise constante em um Estado e suas instituições seria prevista por essa política supranacional? Esse novo paradigma imperial, que é político e também jurídico, constrói valores universais pautados na paz e na defesa da vida. Um biopoder que faz justificar as intervenções supranacionais quando necessárias. Mas quando se constrói na convocação para intervenções por sua capacidade de resolver conflitos, ele assume o estado de guerra constante. Ou seja, é sabido, a partir do conceito Império, que os estados-nação são estados de exceção. Ao considerar esse dado, uma intervenção supranacional em um conflito terrorista, uma ação para inibir uma guerrilha, ou ainda um incentivo financeiro para a diminuição das desigualdades e o apaziguamento dos conflitos urbanos nas cidades dos chamados “países subdesenvolvidos”, possuem a mesma natureza e diferenças apenas de grau. A crise constante, em maior e menor medida, dentro dos estados, é prevista pelo Império.

4.4 Outros desdobramentos divergentes na educação

O **Artigo 214** da Constituição prevê o Plano Nacional de Educação²²², documento plurianual com a finalidade de articular o ensino em todos os níveis e integrar as ações do

²²⁰ HARDT, M.; NEGRI, A. Op. Cit. 2004.

²²¹ Ibid. p. 27.

²²² BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. <Disponível em www.senado.gov.br > Acesso em: 08 de abril de 2008.

poder público. Esta pesquisa considera que a articulação prevista entre a União, os estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil, e, entre os diversos níveis de ensino, será sempre dissonante em um Estado democrático. Isso porque as divergências discursivas fazem parte da regra. E enquanto houver posição de sujeitos diferentes, haverá múltiplas interpretações desses textos divergentes, haverá múltiplos entendimentos e práticas sobre as políticas públicas. *O jazz se faz ouvir!*

No entanto, quando essa multiplicidade possui pelo menos um ponto de convergência – o pensamento democrático, seja ele pensado em qualquer posição teórica e política possível – haverá uma consonância a considerar. No território educacional, o Plano Nacional de Educação é o ponto desta convergência. Esta pesquisa está considerando o Plano Nacional de Educação aprovado pela lei n. 10.172 de 2001²²³, que o concebe decenal, aponta o dever dos estados, municípios e Distrito Federal de construir seus próprios planos, tendo como base o nacional, e utiliza a frase “elaborar planos decenais correspondentes”²²⁴. A palavra correspondente pretende garantir a consonância, o ponto de convergência.

O documento abre capítulos para os níveis de ensino. E, para cada nível, apresenta uma diagnóstica, as diretrizes, os objetivos e metas. E, para cumprir a orientação constitucional, a Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001²²⁵, institui que os planos plurianuais serão desenvolvidos a partir das avaliações das metas estipuladas do plano decenal.

O discurso que abre possui uma tipologia jurídica, a lei já citada e, em seguida, a introdução do documento muda de tipologia e passa a utilizar o que vou chamar de tipologia histórica. A tipologia jurídica institui, impõe, prescreve; já a histórica argumenta e justifica as ações do presente. O Plano Nacional de Educação, como outros documentos educacionais, utiliza esse recurso discursivo. O discurso histórico, ao contrário, argumenta. Nesse documento jurídico, ele oferece suporte à prescrição jurídica. Se inicia pela necessidade do presente – a demanda da República no Brasil e a necessidade do plano para o Estado brasileiro. O primeiro registro dessa necessidade no Manifesto dos Pioneiros, em 1932; o surgimento do primeiro Plano Nacional de Educação, em 1962; as alterações desse

²²³ É importante observar que o Plano Nacional de Educação aprovado em 1993 ficou bastante conhecido, mas foi reformulado respondendo uma demanda do próprio documento – o plano é para ser aplicado, avaliado e re-planejado. No entanto, o que analiso nessa pesquisa diz respeito ao documento aprovado em 2001.

²²⁴ BRASIL. **Plano Nacional de Educação**, 2001. <Disponível em <http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 09 de abril de 2008.

²²⁵ BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. <Disponível em <http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 09 de abril de 2008.

plano; a necessidade de efetivá-lo enquanto lei, até a Constituição de 1988 que, após 50 anos do início da história desse documento, institui a obrigatoriedade da lei.

Em seguida, o discurso se mescla em duas tipologias. Reforça o discurso jurídico e volta outra vez ao histórico, para terminar em uma ânsia por legitimidade, dizendo sobre os apoios e o movimento de discussão democrática das bases:

[...] o Plano Decenal de Educação para Todos, preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela UNESCO e realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993. Além deste, os documentos resultantes de ampla mobilização regional e nacional que foram apresentados pelo Brasil nas conferências da UNESCO constituíram subsídios igualmente importantes para a preparação do documento. Várias entidades foram consultadas pelo MEC, destacando-se o Conselho Nacional de Secretários Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. Os projetos foram distribuídos às Comissões de Educação, Cultura e Desporto; de Finanças e Tributação; e de Constituição, Justiça e de Redação²²⁶.

O texto evoca a história do documento e lembra o leitor do Plano Nacional de Educação elaborado em 1993. Ou seja, existe uma história nacional e internacional a considerar. Uma legitimidade externa e interna, internacional e local. Nota-se no texto um cuidado para não apresentar um documento e este ser entendido como “de cima para baixo”. A análise de discurso interessa exatamente por esses vácuos que o texto parece esconder. Talvez os autores realmente tenham se preocupado em dizer sobre a legitimidade democrática do documento por saber da fragilidade dele.

O documento seguiu as recomendações supranacionais e foi apresentado dentro do território nacional, em conferências realizadas pela mesma instituição que apontou suas recomendações. Aqui aparece claramente uma frágil representação democrática. O leitor desconhece quem o representou nessas conferências. Isso aparece no texto com o uso da palavra indeterminada “várias”. As entidades consultadas não são listadas. Várias podem ser qualquer uma, mas o texto destaca a União Nacional de Secretários Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional de Secretários Dirigentes Municipais de Educação. Considerando que os secretários de educação municipais são cargos indicados pela equipe eleita de maior representação política nos municípios, a

²²⁶ Id.

fragilidade democrática, apontada por Negri e Hardt²²⁷, se mostra evidente. É um exemplo de uma representação da representação duplamente. Na União Nacional ou no Conselho Nacional de Secretários Dirigentes Municipais de Educação, outra representação se faz, ou seja, o texto que apresenta o Plano Nacional de Educação, ao tentar garantir na leitura um sentido de democracia, expõe o afastamento do representante e do representado.

Por outro lado, o Conselho Nacional é composto por representantes desses cargos democraticamente frágeis. O que temos aqui está muito longe daquilo que se previu no texto constitucional: “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”²²⁸. No entanto, este é um limite do sistema democrático, é o *princípio disjuntivo* do conceito moderno de representação. Segundo Negri e Hardt, “a representação cumpre duas funções contraditórias: liga a multidão ao governo e ao mesmo tempo a separa. A representação é uma síntese disjuntiva, na medida em que simultaneamente liga e aparta, associa e separa”²²⁹. A representação tanto pode aproximar o povo dos seus governantes como pode separá-los. Para os autores, a crise da democracia hoje reside no fato de não estar claro o significado da palavra em um mundo globalizado. E essa crise se mostra clara no texto do Plano Nacional de Educação, na medida em que, ao apresentar o documento, busca uma legitimidade por meio da participação de grupos representativos. Mas, ao fazer esse movimento, expõe a fragilidade representativa dos grupos envolvidos.

A questão da construção de subjetividades cidadãos nesse cenário de crise está implicada exatamente na percepção de que existe uma hegemonia na dissonância. Observa-se que existem divergências e fragilidades em todos os discursos oficiais que foram analisados neste capítulo. Esses discursos instituem a democracia brasileira e a regem, orientam a construção dos sujeitos atuantes nesta democracia. Assim como se verificaram desdobramentos dessas divergências, desde o texto maior – a Constituição Federal –, até os textos específicos da educação, sobremaneira essas questões incidem nas políticas públicas educacionais, como vimos nos capítulos anteriores, especialmente nos Livros Didáticos e nos corpos dos “novos cidadãos”.

²²⁷ HARDT, M.; NEGRI, A. Op. Cit. 2005.

²²⁸ BRASIL. Op. Cit.

²²⁹ HARDT, M.; NEGRI, A. Op. Cit. 2005. p. 306

Capítulo 5 – Sentidos da cidadania e seu funcionamento no contexto brasileiro e na educação

O primeiro problema do projeto desta pesquisa consistia em perseguir os discursos democráticos que emergiram no Brasil, no movimento chamado “abertura política”, e foram sendo cristalizados na Constituição de 1988; nas indicações internacionais após a Declaração de Jomtien, em 1990; no Plano Decenal de Educação, em 1995; nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998. Esses discursos – sobre liberdade, autonomia, participação de todos, postura crítica –, que orientam a construção de uma **identidade cidadã**, emergiram, desde então, como bandeiras da educação, de forma definitiva. E é esse primeiro problema que orientou toda a escrita da tese, que vai agora servir como “base de fechamento” desta pesquisa.

Esses discursos educacionais ligados à cidadania não nasceram naquele momento histórico. Este capítulo é um estudo dos locais de onde podem ter vindo essas bandeiras que foram transformadas em palavras de ordem nas greves de professores, nos documentos oficiais, nas políticas públicas educacionais. Uma possível “memória arquivo” que o professorado brasileiro acessou para falar em cidadania. Sentidos que foram se construindo ao longo da história.

Esses discursos, ao serem perseguidos como objetivos, tanto do Estado, em formas de políticas de inclusão, quanto dos professores, como ponto de chegada na educação das crianças e adolescentes, são pensados como dispositivos para se alcançar uma obediência através de uma decisão livre – atribuição necessária para o governo do Estado Democrático.

Este capítulo é o início de uma escavação “genearqueológica”, e o objeto perseguido é o conceito de cidadania. Em várias camadas sedimentadas na História, verificaram-se sentidos diversos na construção desse conceito. Isso permitiu perceber o conceito de cidadania no extrato social da década de 1990 e início do século XXI no Brasil. Pesquisar a questão a partir de uma “genearqueologia” permite um tratamento ao conceito visualizando-o dentro de vários “sítios” em “escavação”. Como, em momentos históricos e espaços diferentes, o conceito de cidadania, construído na educação e na razão, a serviço da pátria e da promoção do bem comum, é acionado?

O termo “genearqueologia” está considerando os estudos do filósofo Michel Foucault, que se importa com as emergências de sentidos para as coisas em tempos e espaços distintos, a partir de escavações arqueológicas. Esta pesquisa considera a arqueologia como um campo capaz de evidenciar as discursividades da democratização do ensino no Brasil, e, desta forma, este capítulo também não a separa da genealogia. Falar de arqueologia sempre coloca à tona a genealogia, ou seja, os sentidos funcionando no lugar onde os sujeitos, interpelados pelos discursos, os operacionalizam. Se a arqueologia é útil neste trabalho para analisar os discursos envolvidos na democratização do ensino, é a genealogia que possibilita a visibilidade de sentidos desprendidos desses discursos no momento de suas emergências. A genealogia, aqui entendida como inversamente contrária ao sinônimo de busca pela origem, faz desnecessário investigar a história dos conceitos que sinalizam mudanças democráticas no ensino brasileiro, como o objetivo de buscar o sentido primeiro das palavras, ou ainda, o nascimento delas, mas pretende mostrar que o passado ainda está no presente. Vale ressaltar outra vez o sentido de genealogia como emergência. Algo que se produz no interstício de um jogo de poder. Esta pesquisa procurou nos discursos dos estudantes, sujeitos envolvidos nos discursos oficiais, como são as práticas de cidadania, o discurso feito vida.

A relação entre arqueologia e genealogia se faz conforme as palavras de Michel Foucault: “Enquanto a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos que emergem dessa discursividade”²³⁰. A própria operação discursiva.

Algumas falas de estudantes envolvidos na construção de uma subjetividade cidadã são também destacadas, a fim de visibilizar o que se faz a partir dessas discursividades. Como são operacionalizadas, como liberam saberes/poderes não previstos como intenções dos discursos oficializados. Portanto, a arqueologia aparece neste capítulo como uma ‘arqueogenealogia’.

Trechos retirados de livros didáticos de História, que foram analisados em capítulos anteriores, ilustram o tratamento dado ao conceito de cidadania no nosso tempo. A primeira frase diz:

²³⁰ FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 14. ed. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1999. p. 172.

[...] você irá conhecer a história de pessoas como nós, que em tempos e lugares distantes e diferentes se defrontaram com os mais variados problemas. E para cada um deles encontraram uma solução, uma alternativa própria. [...] O importante é refletir sobre elas para que, diante de nossos problemas e os do mundo em que vivemos, possamos tomar nossas decisões ²³¹.

Esta frase está escrita em um livro didático de História, direcionado à 5ª série do Ensino Fundamental, aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2005. A idéia que faz funcionar neste trecho delega à História a ser ensinada a função de mudar o foco de entendimento sobre o presente. Coloca a reflexão no campo do processo histórico como responsável pela construção de um pensamento crítico e de iniciativas para tomadas de decisões. Pensar criticamente acerca das diversas questões do tempo e espaço em que vivemos é uma intenção da disciplina História. Em um outro livro didático, também aprovado pelo PNLD, o autor, ao explicar sobre a tarefa do historiador e sua relação com outras ciências humanas, diz o que é esse pensar criticamente:

Pensar criticamente é não aceitar que tudo já esteja explicado. Pensar criticamente é saber que o conhecimento é incompleto. [...] Pensar criticamente é questionar nossos próprios conhecimentos²³².

Neste trecho, o texto é escrito de forma mais prescritiva. Mas, apesar da forma diferente de escrever, o sentido que está funcionando é semelhante ao anterior – a função da História. Desnaturalizar os fatos e aceitar a provisoriedade das explicações para esses fatos, sejam essas explicações formuladas por nós ou pelo outro, é uma postura do sujeito crítico. A criticidade é um convite para ver os acontecimentos em seu processo histórico. O olhar diferente dos autores parece convergir quando definem o estudo das ações humanas no tempo como sinônimo de construção de criticidade.

Esses sentidos estão nos textos citados e são traços que envolvem os objetivos conceituais da História ensinada. E esses traços não estão desconectados de uma legislação que existe também para regulá-los. Como é o caso do parecer que analisou as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (Parecer nº CEB 04/98, aprovado em 29/01/98).

²³¹ PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História & Vida integrada**. 5ª série. São Paulo: Ática, 2005. p. 10.

²³² SCHMIDT, Mario. **Nova História crítica**. 5ª série. São Paulo: Nova Geração, 2002. p. 27-28.

Nesse documento oficial é explicado com clareza o porquê da criticidade – prerrogativa esperada nos currículos escolares. “O exercício da Criticidade estimulará a dúvida construtiva, a análise de padrões em que os direitos devam ser considerados, na formulação de julgamentos”²³³.

Ao falar de padrões em que o direito é considerado, necessariamente os sentidos caminham sobre a condição de vida no Estado. E da mesma forma, a necessidade de formular julgamentos refere-se à vida na República – lugar democrático onde as argumentações e escolhas diversas se fazem necessárias. Isso fica mais claro em outra frase do mesmo texto, que diz: “[...] os Direitos e Deveres de Cidadania e o Respeito à Ordem Democrática, ao orientarem as práticas pedagógicas, introduzirão cada aluno na vida em sociedade, que busca a justiça, a igualdade, a equidade e a felicidade para o indivíduo e para todos”²³⁴.

Quando os autores dos livros citados construíram seus textos de uma forma e não de outra, eles tiveram a intenção de elaborar em palavras essa idéia que a diretriz propõe: um texto comprometido com a construção de identidades cidadãs. Pensar historicamente o tempo em que vive; não aceitar os fatos como são apresentados e questionar as verdades que temos à nossa disposição são posturas que visam conquistar um sujeito que pensa sobre o lugar em que vive desde a infância. Esse movimento, proposto pedagogicamente, seria o princípio básico para a conquista do exercício da cidadania na infância. Pensar o conceito de cidadania se faz necessário porque ele carrega, em sua natureza, todas essas ações sugeridas pelos livros didáticos e pela legislação educacional.

5.1 Sobre os sentidos da cidadania e sua relação com o Estado

Historicamente, a cidadania é relacionada à inclusão social e perpassa as questões jurídicas do direito civil, do direito político e dos direitos sociais – regulamentos que fazem possível a relação entre indivíduo e Estado. Olhar para os sentidos da palavra no processo histórico é assumir que existe uma memória que foi e está sendo construída e não pode ser ignorada. É muito comum falar de cidadania na História iniciando por vê-la na antiguidade

²³³ BRASIL. Conselho da Educação Básica. **Parecer n. 04/98**. <Disponível em <http://www.mec.org.br>> Acesso em 08/2004.

²³⁴ Id. p.4

grega e romana. Essas formas de existência social vêm sendo abordadas como uma “História Universal”, ou pelos livros didáticos, ou por muitos historiadores da antiguidade. No entanto, ela faz parte da história de um espaço e de um tempo muito específicos. Para o antropólogo Norberto Guarinello²³⁵, a imagem que se fez da cidadania antiga é idealizada. E torná-la um ponto antecessor à cidadania em um Estado-nacional contemporâneo não seria um caminho pertinente para os interesses desta pesquisa. Não existe continuidade, repetição, nem tão pouco um desenvolvimento progressivo de um mundo e de outro. Para ele, “são mundos diferentes, com sociedades distintas, nas quais pertencimento, participação e direitos têm sentidos diversos”²³⁶. Apesar disso, ao olharmos para esse passado tão distante, temos uma imagem que nos diz respeito – esse sentido relacionado ao processo de inclusão e os sentimentos comunitários.

Quando precisamos tratar dos sentidos contemporâneos de cidadania no Brasil, é importante e, diria inevitável, considerar que estamos falando de um país com uma população que possui, em sua quase totalidade, o Cristianismo como referência de religião. Especialmente a importância dessa relação é a função integradora da religião. Os autores Bernardo Sorj e Danilo Martuccelli analisam a religiosidade na América Latina e afirmam que

o aspecto integrador da religiosidade latino-americana também aparecem nas inúmeras práticas assistencialistas – nos âmbitos educacionais, da saúde, de atenção aos órfãos, idosos, sem-teto, pobres, migrantes, desfavorecidos em geral – promovidas por diversas associações religiosas, muitas vezes em parceria com os poderes públicos, buscando a promoção da solidariedade social e a solução dos problemas dos mais necessitados²³⁷.

Os autores destacam o Catolicismo como destaque no Brasil – 73,6% da população –, mas observam também o crescimento das religiões evangélicas – 15,4% da população²³⁸. Se vamos investigar a história da Igreja Católica, verificamos que parte do sucesso de sua expansão se deu a partir da formação de uma rede de relacionamentos entre aqueles que

²³⁵ GUARINELLO, Norberto Luiz. Cidades-estado na antiguidade clássica. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

²³⁶ Id. Ibid. p. 29

²³⁷ SORJ, Bernardo; MARTUCELLI, Danilo. **O desafio latino-americano: coesão social e democracia**. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileira, 2008. p. 41.

²³⁸ Id. p. 43. os autores utilizam como fonte o Ministère des Affaires Etrangères, França. Os autores não citam o ano da pesquisa. <http://www.diplomatie.gouv.fr>; a CIA – The World Fact Book, <http://www.cia.gov/cia/publications/factbook/fields/2122>; US Departamento of State, <http://www.state.gov/g/drl/rls/irf/2001/5594>.

estavam negligenciados pela administração romana. Eduardo Hoornaert²³⁹ analisa a expansão do Cristianismo e afirma que seu crescimento tem muito a ver com essa rede que conquistou, para seus adeptos, em certa medida, uma cidadania, um respeito social. Uma espécie de resultado de um “trabalho de base”. O autor ressalta que, para o período histórico da época, trata-se de uma cidadania “limitada e bastante modesta”²⁴⁰. Mas ao pensar que estamos falando de um submundo romano, um grupo que não possuía nenhum legado ou possibilidade de inclusão, isso passa a ser um grande ganho.

Posteriormente, sabemos que o Cristianismo, que cresceu em outras partes do mundo, tem como grande promessa a redenção pela crucificação de Jesus Cristo (JC). O Cristianismo da redenção dos oprimidos inclui o indivíduo em uma história atemporal, em uma promessa: oferece a acolhida de um Deus-rei, apresenta um JC crucificado, humilhado e ferido, semelhante a qualquer sofredor de qualquer parte do mundo e de qualquer tempo. Provoca uma identificação que resulta em sentimento de pertencimento de grupo, de construção de identidade. Sentir-se incluído é sentir-se perto da cidadania. É, finalmente, ver possibilidades de participação em um grupo.

Assistimos, a cada festa religiosa exposta nos telejornais, a ajuntamentos de interessados em agradecer ou receber uma graça. A festa do Santo Expedito, por exemplo, apresentada nos telejornais no dia 18 de abril de 2007, expôs milhares de pessoas solicitando empregos, pedindo a bênção na carteira de trabalho e a proteção do emprego. Já a cobertura da festa de São Jorge feita pelos mesmos telejornais no dia 23 do mesmo mês e ano, mostrou como um ex-soldado romano tornou-se santo ao se recusar a negar a crença cristã. Desta forma, ele representa para os fiéis aquele que lutou bravamente contra as repressões dos homens e a violência do Estado. Ou seja, vivemos um momento em que os brasileiros e toda a América Latina experimentam relações tensas com os direitos civis, políticos e sociais. Questões políticas de Estado deixam ou ameaçam deixar os cidadãos excluídos de uma série de direitos causados pelo desemprego. Ou, quando a segurança do cidadão – direito público e dever do Estado – é ameaçada, o problema é levado ao cenário religioso para ser resolvido. O Cristianismo católico, e, no caso brasileiro, também as igrejas protestantes, tanto as mais antigas quanto as mais novas, oferecem aos seus fiéis este

²³⁹ HOORNAERT, Eduardo. As comunidades cristãs dos primeiros séculos. In: Op. Cit. pp. 81-95

²⁴⁰ Id. Ibid. p. 94.

lugar de redenção como a possibilidade de se sentir incluído. Isso constrói memória. São arquivos que vão sendo organizados e servem como base quando precisamos significar a relação indivíduo e Estado. Memória que coloca o indivíduo na posição de contemplado pela benevolência do pai-Estado.

Essa memória se desdobra também nas religiões evangélicas. O sentido de assistencialismo é observado por Sorj e Martuccelli, quando dizem que “o Pentecostalismo se abriu em direção às diferentes camadas sociais, mesmo que os mais pobres e desfavorecidos das áreas urbanas componham sua clientela predominante”²⁴¹. Este fato não é por acaso: são aqueles menos favorecidos, como foram no caso romano, a clientela que busca uma inclusão, uma promessa, uma rede de solidariedade, um assistencialismo.

Considera-se importante, no entanto, explicar de que memória está se considerando²⁴². Uma fala da personagem Virginia Madsen, do filme “SideWays. Entre umas e outras”, do diretor de cinema Alexandre Payne²⁴³, representa, em certa medida, um pouco daquilo que nos interessa destacar sobre o conceito. Ao explicar o porquê de gostar de pensar nos vinhos, ela diz:

Eu gosto de pensar na vida do vinho. Como ele é uma coisa viva. Eu gosto de pensar no que estava acontecendo enquanto as uvas cresciam... como o sol brilhava... se chovia. Eu gosto de pensar em todas as pessoas que colheram as uvas e, se é um vinho velho, quantas delas devem estar mortas. Eu gosto de como o vinho continua se construindo. Se eu abrir uma garrafa de vinho hoje ele terá um gosto diferente do que se eu abrisse em qualquer outro dia, porque uma garrafa de vinho está viva e está em constante construção ganhando complexidade [...].

O constante movimento, marcado na vida do vinho, é uma paráfrase dos sentidos sobre a memória. Pensar se a uva é *Merlot*, *Cabernet*, *Pinot* etc; a estação em que foi plantada, em que foi colhida; se chovia, se fazia sol; se o vinho é velho ou novo; as relações de produção dos agricultores; suas vidas, seu cotidiano, suas possíveis mortes; tantos outros acontecimentos exteriores à fabricação do vinho ou enquanto ele continuava se construindo

²⁴¹ SORJ, Bernardo; MARTUCCELLI, Danilo. Op. Cit. p. 41.

²⁴² Reflexões apresentadas em VENERA, Raquel Alvarenga Sena; PÁDUA, Alexia Franco. A memória e o Ensino de História hoje: um desafio nos deslizamentos de sentidos. In: ZAMBONI, Ernesta. (Org.). **Digressões sobre e o Ensino de História**. Memória, História Oral e Razão Histórica. Itajaí: Maria do Cais, 2007.

²⁴³ SIDE Ways. Entre umas e outras. Direção: Alexandre Payne. Produção: Fox Searchlight Pictures. Brasil: 2004. DVD (126 min), colorido.

em alguma adega. Tudo isso rememorado a partir da sensação do gosto do vinho no presente. Um gosto que se altera todos os dias e por isso pode provocar outras formas de memórias... As experiências do presente direcionando as reelaborações da memória sobre o passado. Evidentemente, a relação das pessoas com a religião, no presente, difere em muito daquela vivida no período de expansão da Igreja Católica Apostólica Romana. No entanto, somente faz sentido pensar na igreja em relação à cidadania diante das práticas do próprio presente. As multidões em procissões nas ladeiras, escadas, as ladainhas e cordas que juntam milhões de pessoas à procura de graças, com perfil de direito social: emprego, carteira assinada, falta de atendimento na saúde e previdência, nos apontam que existe algo do passado que se faz presente; e, por outro lado, existe algo no presente que nos ajuda a entender esse passado presente.

Maurice Halbwachs pode ser uma referência para pensar essa memória. Como aluno de Henri Bergson por sete anos, em suas obras a influência deste mestre filósofo é perceptível no que diz respeito aos conceitos de “duração” e “memória hábito”. No entanto, apresentou discordâncias em relação à “memória pura”. Ainda na filosofia, porém, na Alemanha, sofreu influência do pensamento de Gottfried Wilhelm Leibniz. Mas foi com o auxílio da sociologia durkheimiana – os estudos sistemáticos/comparativos de padrões de comportamento – que reorganizou os conceitos elaborados por Bergson. Na obra “Memória Coletiva”, afirma que as memórias individuais e as memórias coletivas se interpenetram. Se a primeira se utiliza da segunda para preencher possíveis lacunas ou confirmar dados lembrados, a segunda “envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas”²⁴⁴. A memória individual é acessada a partir de dados fixados no social, ou seja, palavras, idéias, sentidos que o indivíduo não inventa, mas empresta do mundo em que vive. Desta forma, a memória dos indivíduos será sempre conectada à memória coletiva e estará limitada ao espaço e ao tempo. Essa idéia rompe com o que se pensava até então sobre a memória, pontuando-a em uma explicação orgânica e individual.

Quanto à memória coletiva – também limitada ao tempo e ao espaço –, a leitura da obra nos leva a interpretá-la no plural e, portanto, “memórias coletivas”. Halbwachs sugere memórias construídas na família, na igreja, na classe social e aquelas difundidas pelos

²⁴⁴ HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990. p. 55.

marcos da História Nacional. Explica que essas memórias coletivas sobrevivem em constante transformação no espaço e no tempo, assim como as relações dos indivíduos nos grupos sociais que também produzem mudanças no decorrer das diferentes gerações destes grupos. Desta forma, cada indivíduo pode construir uma memória particular sobre as experiências que viveu no grupo, mas a memória social sempre será exterior à memória do indivíduo. Ela poderá criar pontos de intersecção entre a memória de todos os indivíduos do grupo e, ao mesmo tempo, ser definida fora do indivíduo.

Os autores Sorj e Martuccelli afirmam que

pode-se sustentar, na esteira de Maurice Halbwachs, que todas as celebrações e rituais religiosos, incluindo festas, assim como toda a geografia religiosa mencionada, constituem importantes momentos de fortalecimento da memória religiosa coletiva, mas, ao mesmo tempo, de atração de pessoas, contribuindo para a integração social e, assim, para a coesão dos grupos sociais²⁴⁵.

Sobre essa marca da memória coletiva, observa-se que nos discursos dos jovens participantes desta pesquisa (ver anexo A, B e C), existe um saber sobre a cidadania que é uma duração do discurso religioso sobre o “bem viver”. Ao serem perguntados sobre o significado de participar de associações, dos 390 entrevistados, 96 relacionam sentidos como “ajudar ao próximo”, “doar ao próximo” ou “fazer caridade”. Ao serem perguntados sobre **“o que é ser cidadão hoje”**, apareceram respostas que podem sinalizar relações diretas ou indiretas com a religião. Essas respostas foram condensadas nas seguintes categorias:

- quem ajuda/caridade/doação
- todos os filhos de Deus

A soma destas opções são 57 respostas. Mas, em outras perguntas, ao falarem sobre liberdade, as respostas relacionadas à natureza humana, em grande maioria fundamentavam esta natureza como uma criação de Deus e a uma doação divina. Algumas dessas respostas merecem uma análise com mais destaque: **“Porque o nosso país tem direito de liberdade de fazer o que quiser. A palavra de Deus diz que nos temos liberdade eterna neste mundo, de fazer o que quiser”**. A pergunta era direcionada e dizia: “A liberdade é um

²⁴⁵ SORJ, Bernardo; MARTUCCELLI, Danilo. Op. Cit. p. 40.

direito. Por quê?” Era direcionada porque afirmava um local de fala – o Estado de direito. E a resposta se iniciou respondendo desse local: **“porque o nosso país”**. Mas, em seguida, faz um corte para um outro local de fala sem que, com isso, houvesse uma diferenciação nos sentidos. Ou seja, se materializou nessa fala um sentido que funde as questões de Estado e de religião como únicas. Existe na argumentação um estado de paraíso, de redenção garantida na palavra de Deus. Não se trata de uma lei, de um documento jurídico, mas da palavra de Deus. E é ela que legitima essa fala promotora de liberdade de fazer o que quiser – um paraíso. Observa-se também que não existe um sentido de coletividade na frase. A liberdade é descomprometida com o coletivo e diz respeito apenas ao indivíduo e a Deus. Os outros não aparecem.

Outra fala ainda diz sobre a liberdade: **“Era para ser uma religião pois todos deveriam ter mas nós sabemos que não e essa a nossa realidade.”** Ter a liberdade como religião seria levar a sério a idéia de liberdade, que seria respeitada por todos? Estaria aqui uma descrença no Estado? E aquilo que não é do campo divino, da religião, não acontece efetivamente? Ou estaria aqui um sentido de impossibilidade de conceber um sujeito sem religião e deveria ser assim também com a liberdade? Se esse era o sentido, a frase também é denunciativa quando diz: **“sabemos que não e essa a nossa realidade”**. Ou seja, não fomos contemplados por algo que deveria ser fundamental.

Quando falam sobre os grupos, associações, que freqüentam, são as igrejas que agregam o maior número de jovens. Dos 123 jovens que participam de algum tipo de grupo juvenil, 45,52% freqüentam grupos relacionados às igrejas. E, não é coincidência que o grupo onde existe maior concentração de jovens envolvidos com atividades religiosas é o grupo 1. Ou seja, aquelas escolas com um perfil muito marcado pelo desfavorecimento nas áreas urbanas.

O autor já citado, Eduardo Hoornaert²⁴⁶, fala sobre um pertencimento que a igreja ofereceu aos seus seguidores. E, na atualidade, seja católica ou evangélica, observa-se que as igrejas continuam a oferecer aos seus seguidores um tipo de sentimento de pertencimento que constrói um orgulho e um sentimento também de superioridade sobre os outros grupos. Nesse sentido, um jovem, ao ser perguntado sobre a possibilidade de ficar preso em uma casa junto a outras pessoas com diversas identidades, disse: **“Eu não me**

²⁴⁶ HOORNAERT, Eduardo. As comunidades cristãs dos primeiros séculos. In: Op. Cit. p. 81-95

importo porque o tempo que eu passar com elas lá dentro eu ajudo eles a superara, tudo que há Deus na minha vida”.

As frases foram ouvidas e interpretadas a partir daquilo que veio. Não houve mediação em sua escrita, nem sobre os sentidos sugeridos, nem na ortografia apresentada. E, da mesma forma que foram escritas, estão sendo reproduzidas aqui. Ao mesmo tempo em que essa ausência de mediação oferece possibilidades de interpretação e local de escuta menos influenciável, também dificulta uma interpretação mais próxima daquilo a que o falante se propunha. Foi o caso desse último exemplo. Algumas vírgulas e pontos direcionariam os sentidos, mas como eles não vieram, são possíveis várias interpretações.

Não se trata aqui de um lembrar sobre um passado, nem sobre uma memória factual, mas algo que dura nos corpos dos sujeitos, em forma de práticas, saberes e percepções sobre a vida. Quando perguntados sobre **os lugares da cidade que freqüentam**, a segunda instituição mais escolhida foi a igreja, com 256 escolhas, seguida do shopping, com 355 escolhas. Ou seja, existe uma indicação de consumos, que não se trata aqui de produtos materiais, mas de uma imaterialidade memorável. Mesmo que haja o ponto de encontro dos adolescentes no shopping, algo bem mais recente na história, existe um grande grupo que se concentra, também, nas igrejas. Para além do currículo escolar, existem outros currículos que corroboram, em consonância ou não, na construção de subjetividades cidadãs. Subjetividades elaboradas pelo sujeito, mas massificadas por essas instituições. Existe como vista uma memória durada advinda da igreja, mas reelaborada no presente, com os elementos, os signos do Estado. Ao dizer que liberdade é da natureza humana e que cidadania é fazer caridade, ou ter uma participação social por meio de associações e fazer doações aos menos favorecidos, está se juntando discursos de intradiscursos diferentes e formando uma memória no presente.

A crítica que Halbwachs fez ao conceito de “memória pura”, elaborado por Henri Bergson, tem associado este último diretamente ao conceito de memória individual. Pensar em subjetividades pode ser uma armadilha para abraçar a memória individual apenas. Paralelamente a este sentido, historiadores vêm estudando e visibilizando as políticas disciplinares que, desde o século XVII, vêm produzindo um tipo de individualidade, além das críticas freqüentes às políticas econômicas capitalistas que privilegiam o indivíduo. Talvez esteja aqui localizada certa resistência a releituras de Henri Bergson, como a tudo

que possa se concentrar no indivíduo. Por outro lado, esses profissionais utilizam, nas pesquisas históricas, os estudos produzidos na psicologia social que consideram tanto as leituras de Halbwachs quanto as de Bergson. As obras de Ecléa Bosi e Jacques Le Goff são exemplos disso. A forma como Bergson indicou caminhos para pensar a memória sendo corporificada parece fazer sentido nas falas desses adolescentes. Como terminais de consumo, esses adolescentes percebem os signos, imagens que são significadas no mundo a partir dessa memória durada, que é social, mas vêm produzindo subjetividades, ações no corpo. O filósofo Henri Bergson disse: “Chamo de matéria o conjunto de imagens, e de percepção da matéria essas mesmas imagens relacionadas à ação possível de uma certa imagem determinada, meu corpo”²⁴⁷. Dessa forma, rompe com as idéias anteriores que localizavam a memória em algum lugar no cérebro, mas amplia e dá complexidade a ela, corporificando-a.

A emergência dos conceitos de memória hábito e lembrança foi outra grande contribuição de sua obra. Por um lado, temos a memória-hábito, que está relacionada àquelas ações motoras que vamos introjetando. Por outro, temos a lembrança, que são aquelas imagens que nos ocorrem, indiferentes a memória hábito, e que parecem reconstituir um passado vivido. A memória hábito é apreendida por repetição e diz respeito à educação/adestramento que recebemos na família, na igreja, na escola. É responsável pela nossa capacidade de falar, de dirigir, de nos portar publicamente etc. A lembrança é visitada pela memória-imagem que guardamos do passado: invade nosso consciente e somos capazes de desenhar os acontecimentos do passado, “seus contornos, sua cor e seu lugar no tempo”²⁴⁸. Portanto, é preciso destacar que, para Bergson, o passado é sempre virtual e as imagens que lembro dele são apenas atualizações. Entre uma memória que imagina e outra que repete, está o próprio corpo, que confere ao presente o espaço de interesse e impulso de ações e, ao passado, a impotência e o espaço passivo da percepção e de corte de imagens.

Marizete Lucini faz uma reflexão sobre Paul Ricoeur e afirma que “a memória é uma capacidade, e a lembrança é o lembrado”²⁴⁹. Para esses adolescentes elaborarem esses

²⁴⁷ BERGSON, Henri. 1999. **Matéria e Memória**. São Paulo[0]: Martins Fontes, 1999. p. 17.

²⁴⁸ Id. p. 97.

²⁴⁹ LUCINI, Marizete. **Memória e História na formação da identidade sem terra no assentamento Conquista da Fronteira**. Tese de doutorado em Educação. Campinas: Unicamp, 2007. p. 103

saberes sobre cidadania, não lembraram sobre passados de suas vidas, mas desnudaram essa capacidade da memória, a atualização na duração. Para ela interessa compreender o quê daquilo que dura, como se constitui essa duração. Para isso, faz uso das análises de Husserl²⁵⁰ e como ele abordou o tema.

Os estudos da autora destacam da obra de Husserl a “desativação do tempo objetivo e o tempo do mundo”. Ou seja, aquilo que ele chamou de “fazer aparecer o tempo”. A metáfora utilizada parece coincidir com aquela que este trabalho persegue e torna-se interessante à leitura. Ela diz:

Ao invés do cântico, utilizado como exemplo pelas análises de Agostinho, Husserl toma o som para exemplificar a retenção, enquanto um fenômeno que constitui a duração temporal, concentrando sua atenção na persistência do som que dura, na sua continuação e não na sucessão. Ao fenômeno da retenção não é atribuída uma unidade temporal estática, mas as mudanças possíveis numa sucessão de “agoras”, que se seguem na continuidade da duração, caracterizando a alteridade e a totalidade temporal, presentes no fenômeno da retenção.

Do som que dura à melodia que pode ser “percorrida pela imaginação”, de seu primeiro som ao segundo, sucessivamente. Uma melodia não mais produzida, mas reproduzida. O ato de reproduzir constitui-se numa possibilidade de atualização. A este fenômeno da reprodução da melodia, Husserl denomina relembração²⁵¹.

As falas dos jovens estão também nesse contexto: uma voz que dura um som, reproduzido. Suas falas não são saberes criados no presente, mas massificados institucionalmente. Fazem parte de um “arquivo” de discursos que podem ser acionados através de uma ação de “homens e mulheres livres”, que constroem suas subjetividades e respondem sobre cidadania com a ilusão de expor “idéias próprias”. Musicalidade consonante, reproduzida em corpos! Quando os discursos religiosos aparecem marcando suas falas, percebe-se que são usados também para tomadas de decisões no cotidiano. Estão a serviço da “educação maior”, por outro caminho, com outras estratégias, fazem aparecer subjetividades consonantes. Mesmo que em outros momentos como tensão de significados múltiplos, as falas sobre a religião expressam assujeitamento a “educação maior”.

²⁵⁰ A autora utiliza a obra HUSSERL, Edmundo. **Fenomenologia de la consciencia del tiempo inmanente**. Tradução de Ivonne Picard. Editorial Nova Buenos Aires, 1959.

²⁵¹ Ibid. p. 111

Considero importante destacar essa peculiaridade da religião no contexto brasileiro, porque, apesar do Cristianismo continuar oferecendo uma cidadania “parca, limitada e bastante modesta”, como sugeriu Eduardo Hoornaert ao analisá-la no tempo do Império Romano, é essa medida que continua valendo, ainda hoje, para uma parcela considerável da população. Ainda é a fé que direciona um sentimento de pertencimento de grupo, de tomada de decisões para muitos desses adolescentes.

Se pensarmos o mundo moderno como aquele que se opôs aos determinismos divinos, quando as desigualdades entre os homens ou entre homens e mulheres de diferentes locais sociais eram dadas por desígnio de um Deus, facilmente desenháramos um cenário propício para uma consciência histórica das desigualdades. Mas esta análise parece simplista. O historiador Marco Mondaini²⁵², ao historiar a desigualdade, propõe uma reflexão que sai desse lugar binário e oferece um deslocamento de sentidos que vai progressivamente tirando o cidatino/súdito de cena – aquele que morava nas cidades e tinha o seu lugar social justificado na predestinação – e inaugurando um novo sujeito: o cidatino/cidadão no cenário. Ou seja, um cidatino que não se conformava apenas em habitar na cidade, mas, sobretudo, precisava ter direitos nesse espaço, e não apenas deveres. Ele analisa, especialmente, o aparecimento dos direitos civis no contexto do século XVIII, dos direitos políticos no século XIX e dos direitos sociais no XX, e, junto a esses direitos, as novas formas de Estado. Mas, sobretudo, o ponto de partida para a conquista dos direitos de cidadania proveniente da “primeira revolução burguesa da história” – a Revolução Inglesa. Por conseguinte, as Revoluções Americana, Francesa e Industrial trouxeram à cena social um espaço para as ações de criação dos direitos do cidadão.

Considero a história dos direitos do cidadão um dos pontos mais importantes para entender a cidadania hoje, percebendo as variações de sentidos que ela vem sofrendo na história. A tensão entre as teorias contratualistas do século XVII, especialmente de Locke e Hobbes, abriu um caminho para a construção desse direito. Se Hobbes defendia o poder absoluto, indivisível, Locke apresentava o poder divisível, limitado. O primeiro partiu do princípio de que os homens seriam naturalmente egoístas e viveriam em guerra permanente. Todos os homens iguais por natureza fariam um cenário de guerra, onde todos seriam ameaça para todos. Para administrar o caos social, todos deveriam abdicar da liberdade em

²⁵² MONDAINI, Marco. O respeito aos direitos dos indivíduos. In: Op. Cit. p. 115-131

nome de um soberano. A necessidade de um poder soberano se dava, então, para garantir a preservação da propriedade. Em oposição, o segundo contratualista apresenta uma fragilidade desse poder soberano. Para ele, a soberania é limitada e pode não ser de consenso e tornar-se divisível.

Essa oposição foi uma das possibilidades históricas de pensar o Estado de Direito. O poder soberano, para não se tornar tirano, precisa respeitar o direito do cidadão. O estado passa a ser regido por uma “Carta de Direitos, um *Bill of Rights*”. Nasce, com a “cidadania liberal”, um deslocamento do poder das mãos de um súdito, que controla a natureza de igualdade dos homens, para um complemento desse poder a partir da igualdade perante a lei. A lei traz a possibilidade da inclusão dos desiguais. Concordando com a análise de Mondaini²⁵³ sobre a contribuição de Locke, pode ser afirmado que, apesar de ele ser “acusado de estar na origem de um ‘individualismo possessivo’ devido ao seu apego à ‘propriedade privada’, não se pode ocultar aquela que talvez seja a sua maior contribuição para a luta por uma sociedade fundada nos ideais de civilidade – a defesa da ‘tolerância’”²⁵⁴. Devemos à experiência inglesa do século XVII esse sentido de cidadania associado ao direito, positivo no caso inglês, e ao dever de tolerância.

Conforme já trabalhado no segundo capítulo, e, voltando à análise sobre a memória e discursividades, observa-se que nas opções dos adolescentes alguns outros saberes os colocam, também, em consonância com a essa história convencional da cidadania – a necessidade de tolerância. Tolerar é uma habilidade apreendida e faz parte da subjetividade cidadã.

Outro ponto a memorar quando se fala de cidadania é a idéia de felicidade para todos, nascida na Revolução Industrial. Ela é defendida pelo autor Nilo Odália²⁵⁵ e parece ser de fundamental importância para a discussão dos sentidos de cidadania que perpassam a nossa história contemporânea. Para ele, esse pensamento foi possível quando se criaram os meios pelos quais os homens puderam visualizar oportunidades que deixaram de ser privilégios para uns poucos e passaram a ser possibilidades de todos, tais como educação, alimentação, vestuário, medicamentos etc²⁵⁶.

²⁵³ MONDAINI, Marco. Op. Cit. p. 129-130.

²⁵⁴ Id. Ibid. p. 130.

²⁵⁵ ODALIA, Nilo. A liberdade como meta coletiva. In: Op. Cit. p. 159-168.

²⁵⁶ Id. ibid. p. 160.

Dessa forma, pensar a questão dos direitos civis apenas no âmbito jurídico seria perder esse local do desejo onde pulsa a própria vida humana. Não significa dizer que a partir do século XVIII a igualdade foi alcançada, mas dizer que a produção em grande escala provocou o sonho de uma sociedade que progressivamente fosse conquistando a igualdade entre homens e mulheres. Ou, melhor dizendo, é necessário considerar que fazemos parte de uma sociedade que tem em seu desejo coletivo a busca por uma igualdade entre todos.

O discurso que coloca como princípio a igualdade como princípio entre todos parece ser o mais agenciado, entre tantos outros que envolvem a cidadania. Na mídia, nos pontos de ônibus, do doutor ao analfabeto, parece ser lugar comum a idéia de que somos iguais perante a lei. No entanto, ao acreditar nisso, outros saberes, outros sentires, vão sendo agenciados.

Durante esta pesquisa, não houve nenhuma questão que perguntasse de forma direta sobre a igualdade, mas ela apareceu em diferentes momentos (anexos A, B e C). Os sentidos que uniram igualdade e liberdade apareceram 28 vezes. Aqueles que conferem à escola um espaço de promoção da igualdade foram 10. Outros dois apontaram as suas escolas como promotoras da igualdade. No entanto, o caminho ainda parece ser lento: 102 adolescentes apontaram a segurança pública relacionada à garantia da igualdade. Ao serem solicitados a falar sobre a razão de a segurança ser apenas pública, oferecida pelo estado, em distinção à saúde e à educação, o motivo “garantia de igualdade” apareceu em destaque. Ou seja, temos um sentido de desigualdade como algo posto, e faz parte do trabalho do Estado manter, pela ação das polícias, a garantia da igualdade. É algo exigido!

Ao serem perguntados sobre a relação entre escolas públicas e escolas privadas, ou sobre a rede pública de saúde e a rede privada, a maioria desses adolescentes entendem que no espaço privado tudo é “melhor”: a qualidade dos professores, do ensino, da infra-estrutura, das expectativas do egresso, dos médicos, das clínicas, hospitais. Nas palavras deles:

- Tudo que é pago é melhor, né?
- Os públicos estão sempre lotados de pobres.
- Porque não esperamos tanto, o serviço é bom mas o público oferece menos atenção aos pacientes.
- Porque nas escolas particulares tem mais livros e mais tecnologia.
- O atendimento (em clínicas privadas) é mais rápido.
- Quem tem mais dinheiro é tratado melhor.
- Nos espaços privados tem mais conforto.
- O ensino é melhor e você tem mais chances de conseguir um emprego mais tarde.

Essas falas aparecem consonantes aos discursos oficiais que foram analisados no capítulo 4, cuja materializada é marcada, por embates discursivos e, nesses embates, pelos agenciamentos das idéias liberais. Discursos que permitem o sucateamento das instituições públicas e por sua vez, a construção de sentidos negativos sobre o público e, acima de tudo, desejante daquilo que é privado. Esses jovens entendem que os espaços que freqüentam são “menores”, oferecem menos oportunidades e se colocam em desvantagem em relação àqueles que a lei diz serem iguais a eles. A experiência, a própria vida mostra a eles a desigualdade. Alguns sinalizam que uma “boa escola pública” deveria ser igual à privada. A maioria entende que estão nas clínicas e hospitais particulares e nas escolas privadas os melhores atendimentos: mais rápidos, com mais estrutura, os médicos e professores mais bem pagos etc.

E esses melhores atendimentos de parte do direito social eles não acessam. Por um lado, aparecem dizeres de sujeitos completamente assujeitados a esses lugares, considerados piores. Por outro, uma passividade a ponto de acreditarem que a diferença que existe diz respeito às características das pessoas que freqüentam esses lugares. Alguns dizem:

- **Por causa que as pessoas que estudam em escolas particulares são mais inteligentes tem mais respeito com os professores.**
- **Numa escola particular os alunos são mais estudantes tem mais chances vivem diferente.**
- **As pessoas ricas são mais saídas e nós da escola publica somos menos inteligentes com menos capacidade porque nossa vida é diferente e com menos chance.**
- **Os pobres quando ficam doentes são mais complicados e ficam muito tempo no hospital. a doença do pobre é pior.**

No entanto, existe também uma produção de raiva. A partir de uma comparação de classe social, e diante do princípio de que somos iguais perante a lei, alguma coisa parece injusta. A desigualdade opera um discurso que não estava previsto na discursividade da Constituição Federal. Ao contrário, era a partir do discurso da igualdade que, em tese, se esperaria a promoção da justiça. O discurso da raiva diante do real da desigualdade é evidente:

- Algumas pessoas são metidas demais (se referindo as escolas privadas)
- Tou triste de falar isso mas quem tá sendo mais cidadão que tá parecendo são os ricos. Eu queria ser uma escolhida como eles.
- As escolas particulares só estuda riquinho e publica só pessoas de classe média pra baixo é por isso que eu gosto daqui.
- Porque lá eles são mais mimados
- Os outros são muito mais egoístas gananciosos e querem se achar.
- Fazem o que querem porque estão pagando.
- Os alunos dos colégios particulares são patricinhas nojentas e a gente é comum.
- Não dão valor nos estudos.
- Na particular é só paty que tem vaidade e avareza na pública nem tanto.

Diante dessas falas, fica evidente que é preciso pensar os sentidos da cidadania, também, não apenas a partir de uma **igualdade entre todos**, mas naquilo que produz este sentido de igualdade. Ou seja, na possibilidade de felicidade, da relação construída entre poder consumir, possuir poder de consumo e cidadania. Pensar as revoluções Inglesa, Americana, Francesa e Industrial como momentos de uma emergência dos direitos civis coloca-os em um local de conquista e luta de classes. Se na Revolução Inglesa pode-se pensar em uma consciência histórica das desigualdades, fator que questionou o sistema estamental de privilégios, na Revolução Francesa a burguesia vislumbrou uma consciência histórica que não era mais apenas do intelectual. Ela se percebeu importante nas transformações políticas econômicas e sociais daquele momento. A Revolução Americana fez acontecer os ideais revolucionários europeus, aos moldes de uma colônia do outro lado do Atlântico – com o destaque na liberdade. O desejo de felicidade em comum se mostrou em forma de revolução, de mudança social, de conquista da liberdade.

As reflexões mais contemporâneas acerca da cidadania borram essa base tríade entre os três direitos – civil, político e social –, e mostram uma complexidade maior do tema na atualidade, que é o deslocamento da discussão na conquista da igualdade para o direito da diferença. O autor Norberto Bobbio²⁵⁷ é uma referência nesse debate, no território do direito. Ele sustenta seu argumento na historicidade dos direitos naturais, nascidos desde a modernidade e, desde então, indicadores do progresso. Ele também considera as tradicionais reflexões sobre um deslocamento da relação súdito e soberano, para os

²⁵⁷ BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

cidadãos e o Estado, sob uma carta de direitos. A Declaração Universal dos Direitos do Homem ampliou, na concepção dele, essa relação que antes era apenas com Estado e passou a ser de um cidadão do mundo. O autor apresenta a história desses direitos em quatro gerações. Ele fala sobre:

1. os direitos civis;
2. os direitos políticos/sociais que possibilitam a participação no estado;
3. os direitos econômicos, sociais e culturais (com destaque para os movimentos ecológicos);
4. os direitos relacionados ao patrimônio genético.

Ou seja, a historicidade dos direitos que nascem com a pretensão de sustentar a cidadania é relacionada ao progresso técnico da sociedade, criando, assim, novas necessidades para os indivíduos. E, ao falar de construir necessidades, ele deixa margem no seu trabalho para interpretações consonantes com aqueles que incluem nas questões sociais o desejo. Norbert Bobbio diz que os direitos humanos são desejáveis e por isso são perseguidos, embora ainda se apresente como falta em muitos lugares do planeta. Porém, questiona a fragilidade de um fundamento absoluto nos “direitos do homem”, sobretudo em um contexto de embates de interesses e jogos de poder. Desta feita, o que pode ser fundamental em um tempo e espaço pode não ser em outro.

Esse contexto é fértil para pensar na relação entre igualdade e diferença, ou no direito de garantia de ser diferente. Ao flexionar o fundamento absoluto, e torná-lo um pouco mais relativo, abre-se a possibilidade de flexionar também as diferenças como direito.

Até aqui, os sentidos da cidadania foram pensados a partir da História pautada na idéia **filosófico-jurídica**. No entanto, é preciso deslocá-la desse lugar, para uma História política, e fazer aparecer sentidos outros, talvez mais tensos e não menos importantes. A idéia filosófico-jurídica apresenta o poder do Estado como uma opressão. E, dessa forma, a conquista da cidadania, do direito civil, é um contraponto, uma participação política que faz possíveis o governo e o exercício da soberania em relação aos governados. Ao contrário disso, do ponto de vista da idéia **histórico-política**, especialmente a apresentada por Michel Foucault, na obra “Em defesa da sociedade”²⁵⁸, o poder é apresentado enquanto repressão. Sua análise está na contramão da teoria de Hobbes, quando ele diz: “o poder é

²⁵⁸ FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Coleção Tópicos)

essencialmente o que reprime. É o que reprime a natureza, os instintos, uma classe, indivíduos”²⁵⁹. Nesses termos, o autor afirma ser a política a guerra continuada por outros meios. “[...] o mecanismo de poder é, fundamental e essencialmente, a repressão –, uma segunda hipótese que seria: o poder é a guerra, é a guerra continuada por outros meios [...] a política é a guerra continuada por outros meios”²⁶⁰.

Os jogos de poder implicam em um sistema jurídico que, por sua vez, delimita os jogos de verdade. Foucault trabalha sobre uma tríade poder-direito-verdade e, dessa forma, faz aparecer um poder enquanto guerra, dirigido pelos ideais modernos. Esses ideais colocam o exercício da lei, construída pelos representantes do povo, como a possibilidade que o indivíduo tem de se sentir soberano e liberto de um modelo de soberania absoluta e tirana. Para Foucault, o ato de propagação da liberdade faz sentido onde exatamente ela não existe. Para falar sob o ponto de vista da **histório-política** é preciso sair da lógica da existência da liberdade, porque ela traz a ilusão de que a guerra não existe. Ela encobre o estado de guerra. No lugar da lei, Foucault expõe as técnicas de verdades que fazem funcionar o poder enquanto guerra. No lugar da unidade do Estado, considera a heterogeneidade, e o sujeito passa a ser, então, efeito de sujeição.

Através da **genealogia**, foi possível perceber alguns discursos sendo produzidos no cotidiano dos adolescentes, que não têm relação direta com a oficialidade discursiva, encontrada na arqueologia. Falas **quase silenciosas**. Quase silenciosas, porque de 390 adolescentes, apenas um ou dois levantaram suas **vozes tão dissonantes**. Talvez esses estudantes, em suas experiências, no fazer de suas próprias vidas, já tenham percebido algo parecido com as análises do filósofo. Um adolescente disse sobre a liberdade: **“Liberdade é para a gente obedecer as autoridades”**. E outro disse: **“A liberdade é um escape para quem cumpre todas as regras”**. Essas vozes, em sua minoria, entenderam, de alguma forma, que o poder circunscreve a própria liberdade e, desta, advém a obediência por opção.

A partir da análise foucaultiana sobre o poder, a cidadania, como algo a ser conquistada, pode ser parte do projeto moderno de pacto da sociedade de direito. A cidadania engendra a universalização da igualdade, proposta no modelo filosófico-jurídico.

²⁵⁹ Ibid. p. 21.

²⁶⁰ Ibid. p. 22.

Quando as revoluções são colocadas como momento de emergência da cidadania, exatamente a colocam como exercício de poder contra um modelo de governo característico do século XVI – o governo soberano. As revoluções foram momentos férteis para o alargamento do modelo filosófico-jurídico. Desde então, a ampliação desse modelo, nos séculos XVII e XVIII, fez do governo não mais uma soberania apenas, mas a soberania atravessada pela disciplina. Foucault dedica grande parte da sua obra historiando esses poderes disciplinares sobre o corpo do indivíduo. Esses estudos perpassam todas as obras do autor, mas possuem maior destaque em seus primeiros trabalhos: “História da Loucura”, em 1961; “Nascimento da Clínica”, em 1963; “As palavras e as coisas”, em 1966, e “Arqueologia do Saber”, em 1969. É possível observar em suas obras a forma como ele apresentou uma economia política do poder quando enfocou as técnicas disciplinares de poder sobre o corpo. Mostrou também os processos de institucionalização desse poder, que acabaram por definir domínios de saberes, e como esse poder-saber fez sair dos corpos sujeitados um “eu”.

Em outro momento, Foucault mostrou como essa maquinaria disciplinar incidiu, também, sobre os próprios saberes, fazendo aparecer uma nova regra diferente daquela da produção do conhecimento, quando se tinha um compromisso com a verdade. Mas agora, na lógica da construção de saberes, o compromisso passa a ser diretamente com o poder.

Ele analisa os disciplinamentos incisivos sobre os corpos individuais, nos séculos XVII e XVIII. E, a partir do século XIX, quando essa máquina disciplinar está em pleno funcionamento, ele analisa um outro tipo de poder disciplinar que incide para além do indivíduo, mas agora na massa global. Em sua aula do dia 17 de março de 1976, ele expôs este caminho de investigação. Em suas palavras:

[...] nos séculos XVII e XVIII, viram-se aparecer técnicas de poder que eram essencialmente centradas no corpo, no corpo individual. [...] Ora, durante a segunda metade do século XVIII, eu creio que vê aparecer algo de novo, que é uma outra tecnologia de poder, não disciplinar dessa feita. Uma tecnologia de poder que não exclui a primeira, que não exclui a técnica disciplinar, que a embute, que a integra, que a modifica parcialmente e que, sobretudo vai utilizá-la implantando-se de certo modo nela, e incrustando-se efetivamente graças a essa técnica disciplinar prévia. [...] algo que já não é uma anátomo-política do corpo humano, mas que eu chamaria de uma “biopolítica” da espécie humana²⁶¹.

²⁶¹ Ibid. p. 288.

Considerando esse poder disciplinar, a cidadania pode ser pensada como algo que funciona somente quando os corpos desses indivíduos se posicionam devidamente disciplinados, como cidadãos críticos, participativos e livres.

Foucault faz uma arqueologia das formas de governo e expõe, a partir do século XIX, o poder soberano, atravessado por esta disciplina, e ambos atravessados pelo biopoder. Um poder não mais apenas sobre o indivíduo, capaz de produzir a individualidade, mas também, e, sobretudo, sobre a população global. O poder disciplinar e o biopoder não se opõem. Ao contrário, se complementam. A partir desse pensamento verifica-se que a cidadania, enquanto conjunto de direitos e deveres do cidadão, não acontece fora da sombra do biopoder. O sujeito disciplinado como um cidadão, autônomo, crítico e participativo, conforme os documentos educacionais contemporâneos é um sujeito não mais da sociedade disciplinar apenas, mas da sociedade de controle.

Antonio Negri e Michel Hardt, ao explicarem a sociedade de controle, destacam a análise foucaultiana que expõe o biopoder. Para eles, “o poder agora exercido mediante máquinas que organizam diretamente o cérebro (em sistemas de comunicação, redes de informação) e os corpos (em sistemas de bem-estar, atividades monitoradas) no objetivo de um estado de alienação independente do sentido da vida e do desejo de criatividade”²⁶². Para esses autores, a disciplina fixou os indivíduos em instituições, mas sem o êxito de consumi-los completamente no ritmo das práticas produtivas. No entanto, a relação entre o biopoder e a sociedade de controle parece resolver esse problema. Segundo eles:

[...] quando o poder se torna inteiramente biopolítico, todo o corpo social é abarcado pela máquina de poder e desenvolvido em suas virtualidades. Essa relação é aberta, qualitativa e expressiva. A sociedade, agrupada dentro de um poder que vai até os glânglios de estrutura social e seus processos de desenvolvimento, reage como um só corpo. O poder é, dessa forma, expresso como um controle que se estende pelas profundezas da consciência e dos corpos da população – e ao mesmo tempo através da totalidade das relações sociais²⁶³.

Para pensar a educação cidadã nesse contexto, é interessante percorrer esse caminho marcado por Negri e Hardt para pensar o biopoder. Foucault oferece a visibilidade, ou a

²⁶² HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. 6.ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. p.42.

²⁶³ Ibid. p. 43-44.

existência desse modelo de poder. Mas, segundo os dois filósofos, faltou nas análises foucaltianas a “dinâmica real de produção na sociedade biopolítica”. Para resolver a questão, é a idéia de Deleuze e Guattari, relacionada à produção criativa, produção de valores e de afetos, que oferece pistas para pensar a questão. Por outro lado, um grupo de autores que eles denominam de “marxistas italianos contemporâneos” oferece outras pistas sobre “intelectualidade de massa”, “trabalho imaterial” e ainda o velho conceito marxista, “intelecto geral”. A partir desses locais teóricos, os dois filósofos avançam com seus problemas de estudo, quais sejam: o trabalho imaterial na economia contemporânea; o trabalho comunicativo de produção industrial ligado a redes de informação; o trabalho de interação de análises simbólicas e o de produção e manipulação de afetos.

A partir dessas colocações é possível perceber o efeito de sentido que existe nos textos educacionais contemporâneos. Trata-se da emergência de produzir uma subjetividade cidadã, um trabalho imaterial que envolve a confecção de afetos relacionados a sentir o mundo democraticamente. Ou, mais que isso, a criar um mundo democraticamente. Se o Estado é um constante estado de guerra, se a política é a continuação da guerra por outros meios, a construção da cidadania é um produto bélico que controla a própria vida. E não seria se fosse exercido por um ou outro indivíduo, mas produzido pelos dispositivos de poder – educação, família, igreja, mídia, políticas públicas do estado –, a propósito da conquista da felicidade coletiva, da manutenção da vida, a torna massificada. E por ser cada vez mais exercida por um número maior de sujeitos, se faz eficiente naquilo a que veio, qual seja, a organização do Estado.

5.1.1 A construção da cidadania no cenário da História do Brasil

A revista semanal *Época*, em seu número 500, de dezembro de 2008, reeditou uma seleção dos acontecimentos considerados marcantes desde o seu primeiro número. A história de Theodora, que já havia sido contada no número 453 do mesmo periódico, em janeiro de 2007, ilustra o ponto em que o Brasil se encontra no trajeto de construção da cidadania. Theodora é uma criança de 5 anos, filha de mãe viciada e pai alcoólatra, foi moradora de um abrigo para menores por três anos e adotada por Pedro e Dorival, homossexuais e companheiros há 14 anos. “Theodora ainda é pequena para compreender,

mas ela é o marco zero de uma nova estrutura que surge no cenário da família brasileira”²⁶⁴, afirma a revista.

A exemplo da revista *Época*, nº 524, de 2 de junho de 2008, que publicou em matéria de capa um romance gay nas forças armadas, histórias como essas sempre estão à baila nos veículos de comunicação e provocam interesses, debates, iras e rumores. São acompanhadas por outras histórias de homens e mulheres, negros, negras, idosos, deficientes físicos, e outros grupos chamados minorias. Ora são as cotas nas universidades públicas que são motivos de destaques; ora são as disparidades dos salários entre homens e mulheres que executam uma mesma função; ora são as cotas dos concursos públicos, ou ainda, outra vez, os debates acerca das propriedades em uma união estável gay. Quase sempre essas histórias dizem respeito ao detrimento de um direito social e a argumentação da parte interessada incide sobre o fundamento da república: a igualdade entre todos, um dos princípios do direito civil.

O que essas narrativas, como a matéria da revista *Época*, nos contam, além da história de Theodora, Pedro e Dorival, diz respeito à lenta construção da cidadania no cenário brasileiro. Por que a história dessa nova família virou notícia? Por que o editor dessa revista selecionou essa história? Por que histórias que envolvem a união estável entre pessoas do mesmo sexo provocam tanto destaque? A resposta não é simples! O Brasil entrou no século XXI ainda discutindo sobre os direitos civis – igualdade, liberdade, propriedade. Temos, desde 1988, em nossa Constituição Federal, o fundamento do Estado democrático brasileiro na igualdade entre todos. Mas o texto jurídico não constrói aquilo que a experiência dos sujeitos históricos construiu. E ao fazer esse debate no século XXI, depara-se com outra questão que não é mais a igualdade em si mesma, mas o direito, igual a todos, de ser diferente.

O historiador José Murilo de Carvalho escreve o “longo caminho” da cidadania no Brasil e ajuda a refletir como os sentidos da cidadania relacionados aos direitos civis, aqueles que em outras experiências históricas fundamentaram os Estados, nos séculos XVII e XVIII, como o exemplo da Inglaterra e França, ainda são motivos de conquistas para nós. Ele parte da última abertura política brasileira e analisa como “ingênua” a crença de que o direito político de escolher os representantes e a democratização institucional viesse trazer

²⁶⁴ **Revista Época**, n. 500. São Paulo: Abril. dez/2008. p. 17.

uma felicidade, como uma redenção nacional. Apesar das numerosas conquistas, depois de 23 anos da abertura política nossos problemas sociais persistem. E a imagem política dos representantes da nação é cada vez mais desgastada aos olhos dos cidadãos.

O historiador caminha linearmente na História do Brasil, desde a colônia, mostrando como as experiências dos sujeitos históricos foram amalgamando para a cidadania uma significação meio às avessas. Como a identidade de um cidadão está ligada, desde sua emergência, à história dos Estados-nação. Carvalho enfatiza, já nas primeiras páginas do livro, que:

as pessoas se tornavam cidadãs à medida que passavam a se sentir parte de uma nação e de um Estado. Da cidadania como a conhecemos fazem parte então a lealdade a um Estado e a identificação com uma nação. As duas coisas também nem sempre aparecem juntas. A identificação á nação pode ser mais forte do que a lealdade ao Estado, e vice-versa. Em geral, a identidade nacional se deve a fatores como religião, língua e, sobretudo, lutas e guerras contra inimigos comuns. A lealdade ao Estado depende do grau de participação na vida política. A maneira como se formaram os Estados-nação condiciona assim a construção da cidadania²⁶⁵.

Por esse caminho, apresenta uma situação, no Brasil colônia, clamando por independência, que, apesar do território, língua, cultura e religião, também possuía uma população analfabeta, um sistema escravocrata instituído, uma economia pautada na monocultura latifundiária e um Estado absolutista. Nesse cenário, Carvalho destaca os grandes latifúndios e a escravidão como fatores mais negativos para a construção da cidadania, uma vez que o poder público se tornou incompatível. “Havia, então, confusão, que era igualmente convivência, entre o poder do Estado e o poder privado dos proprietários”²⁶⁶. Nesse cenário, embora houvesse um movimento político para a independência, ela aconteceu inaugurando limitações para os direitos civis. Essas limitações são apresentadas como uma longa duração pelo autor, quando ele diz: “a desprivatização do poder público é o tema da agenda atual de reformas”²⁶⁷.

Da mesma forma, a abolição dos escravos aconteceu desfocada dos valores da liberdade individual e igualdade para todos, base do direito civil. A historiografia brasileira

²⁶⁵ CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo caminho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 12.

²⁶⁶ Ibid. p. 22.

²⁶⁷ Ibid. p. 45.

mostra motivos para a abolição focados nas relações com a Inglaterra e na insegurança interna. Por outro lado, percebe como os valores da escravidão eram sedimentados na sociedade da época. Possíveis de serem mapeados, esses valores escravocratas tornam-se visíveis e perturbadores quando constatados entre alguns ex-escravos: mesmo não concordando com sua antiga condição, quando possível, escravizavam seus iguais. Para Carvalho, esse fato significa dizer que “os valores da escravidão eram aceitos por quase toda a sociedade [...]. Tudo indica que os valores da liberdade individual, base dos direitos civis, tão caros à modernidade européia e aos fundadores da América do Norte, não tinham grande peso no Brasil”²⁶⁸. Ou seja, a escravidão era uma forma de pensar a mão-de-obra do período e a condição de “dono” era almejada. A condição social do branco era uma meta, um desejo.

Outra visibilidade desses valores escravocratas está na própria Igreja Católica. Enquanto o abolicionismo anglo-saxônico contou com o apoio da igreja admitindo ser a escravidão incompatível com uma religião propulsora da liberdade – os *quakers* como exemplo –, no Brasil se mantinha a velha e tradicional interpretação da Igreja portuguesa: “a escravidão que se devia evitar era a da alma, causada pelo pecado, e não a escravidão do corpo”²⁶⁹. A Igreja, como parte de uma sociedade escravocrata, funcionava como refratária e reflexa daqueles valores.

Após a abolição, os direitos continuaram distantes da vida dos libertos. Sem escolas, terras e empregos, as histórias vividas pelos negros brasileiros se somaram a uma duração do paternalismo branco, ainda nas fazendas, e as favelizações nas cidades. Carvalho analisa esse processo histórico dizendo que as conseqüências disso foram duradouras na História do Brasil e não atingiram apenas os negros, mas “do ponto que aqui nos interessa – a formação do cidadão”²⁷⁰.

Parece desolador pensar essas conseqüências diante da atualidade brasileira apresentada nos índices do IBGE, quando verificamos que a população negra ocupa posições sociais inferiores nos indicadores sobre a qualidade de vida. Ocupa os empregos menos qualificados; recebe os piores salários; é a parcela menos estudada e, até alguns

²⁶⁸ Ibid. p. 49.

²⁶⁹ Ibid. p. 49.

²⁷⁰ Ibid. p.53.

anos, sua ascensão social dependia de um destaque pinçado na música, no carnaval ou no futebol.

Essa realidade ainda é somada a outro processo da nossa história – as grandes propriedades rurais. Existentes ainda hoje no país, estas propriedades guardam uma história de coronelismo, que marcou o final do século XIX e o início do século XX, quando o dono da terra, longe da atuação da lei, agia como um soberano. Intimista, ele inibiu os direitos políticos de seus subordinados e conseguiu mantê-los sob obediência porque antes o modelo coronelista vinha negando os direitos civis.

Nessas condições, com direitos civis e políticos tão precários, o surgimento de uma “classe operária urbana” significou de algum modo um movimento para a formação de cidadãos mais ativos. No entanto, a experiência tensa entre operários menos agressivos e aqueles mais radicais, como os anarquistas, não resultou em uma cidadania política consolidada. Ainda muito longe disso, Carvalho afirma que “os poucos direitos civis conquistados não puderam ser postos a serviço dos direitos políticos”²⁷¹.

O historiador da cidadania avança em sua narrativa ponderando movimentos no decorrer da história que, em alguma medida, utilizaram-se do exercício da cidadania. Com seus avanços e retrocessos, os movimentos de independência, abolicionista, especialmente no último ano, em 1887; a Revolta dos Cabanos, nas províncias de Pernambuco e Alagoas, em 1832; a Balaiada, na fronteira entre Maranhão e Piauí, em 1838; a Cabanagem, na província do Pará, em 1835; a revolta dos escravos Malês, em 1835, e várias outras pequenas revoltas contra as leis aplicadas – como as que instituíram os registros de nascimentos e óbitos, recrutamento militar, pesos e medidas, vacinas –, todos, em grande ou pequena medida, reclamaram claramente os direitos civis.

O Brasil viveu modelos de governos autoritários. E, nesses momentos, a apatia e imaturidade política do brasileiro foram usadas como argumento para subtrair o seu direito político. No entanto, não é essa história que Carvalho mostra. Ao contrário, ele caminha pela história dos movimentos e revoltas mostrando que havia no brasileiro um germe daquilo que alavanca a construção da cidadania – o direito civil.

Voltando ao movimento operário, foi a duração desse germe que fez possível a sua organização. Apesar dos direitos políticos não terem avançado como se pensava, foi

²⁷¹ Ibid. p.61.

significativo o salto no que se referem aos direitos civis, os direitos básicos para o cidadão se organizar e se manifestar. Porém, o avanço ainda era pequeno para uma conquista política mais significativa, e principalmente para as conquistas sociais.

O sentido predominante para os direitos sociais era quase sinônimo de assistência, promovida principalmente pelas associações religiosas, a Santa Casa de Misericórdia e os grupos de caridade. O Estado se mostrava ausente nas questões sociais. Como exemplo dessa ausência, o reconhecimento dos sindicatos rurais se deu por exigências diplomáticas. Conforme a pesquisa de Carvalho, essa “preocupação” dizia respeito às atenções estrangeiras que fiscalizavam o tratamento dado aos trabalhadores imigrantes envolvidos na cafeicultura. Alguns trabalhadores estrangeiros foram expulsos do país, acusados de “agitação política”. A questão social era sinônimo de “problema operário”.

Para Carvalho, essa dificuldade de avançar nos direitos sociais também tem no coronelismo seu ponto de obstáculo. Nas palavras dele:

No campo a pequena assistência social que existia era exercida pelos coronéis. Assim como controlavam a justiça e a polícia, os grandes proprietários também constituíam o único recurso dos trabalhadores quando se tratava de comprar remédios, de chamar um médico, de ser levado a um hospital, de ser enterrado. A dominação exercida pelos coronéis incluía esses aspectos paternalistas que lhe davam alguma legitimidade. Por mais desigual que fosse a relação entre coronel e trabalhador, existia um mínimo de reciprocidade. Em troca do trabalho e da lealdade, o trabalhador recebia proteção contra a polícia e assistência em momentos de necessidade. Havia um entendimento implícito a respeito dessas obrigações mútuas. Esse lado das relações mascarava a exploração do trabalhador e ajuda a explicar a durabilidade do poder dos coronéis²⁷².

Para o autor, a partir de 1930 os avanços nos direitos sociais começaram a acontecer. A criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, da legislação trabalhista e previdenciária, e em 1943, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) significou um fortíssimo impulso para a implementação de políticas sociais mais consistentes.

A Segunda República foi marcada por esse avanço dos direitos sociais. No entanto, o pensamento político da época orientava para a retomada do governo central visando uma organização nacional, “como nos tempos do Império”. O sintoma maior de que a orientação

²⁷² Ibid. p. 64.

política democrática não avançava entre a população em geral foi o apoio aos golpes de 1937 e 1964. Dessa forma, os direitos sociais conquistados tiveram um sentido de doação paternalista e utilitarista. Os direitos políticos tiveram uma complexidade maior e poucos avanços, uma vez que as experiências democráticas do período foram como lacunas intercaladas de governos autoritários, civis ou militares.

Da mesma forma, os direitos civis progrediram lentamente. Vale lembrar os direitos que foram suprimidos durante a ditadura: a liberdade de expressão, do pensamento e de organizações. Mesmo que a ditadura tenha permitido ações de sindicatos, o fez sob tutela e corporativismo.

As fontes históricas que temos nos impedem de negar que esse foi o momento da legislação social no Brasil. Entretanto, o cruzamento de outras fontes que envolvem a política e as conquistas sobre a divisão de riquezas aponta para uma narrativa histórica que vai ao encontro do pensamento de Carvalho: existiu na origem dos nossos direitos sociais um “pecado original” em relação ao ideal de um Estado democrático. Ou seja, “a maneira como foram distribuídos os benefícios sociais tornaram duvidosa sua definição como conquista democrática e comprometeram, em parte, sua contribuição para o desenvolvimento de uma cidadania ativa”²⁷³.

As políticas sociais desse período inverteram uma ordem na construção da cidadania, que tradicionalmente é descrita nas experiências européias, como França e Inglaterra. Os trabalhadores brasileiros foram incluídos em uma sociedade por meio dos direitos sociais. Porém, desprovidos de uma ação política independente, organizada por um sindicato específico. Ao extremo disso, promoveu uma legitimidade popular, autoritária, a um governo populista consagrado como “pai de todos”. Essa legitimidade poderia ser entendida, sob o viés da representação, como um modelo de avanço político. Mas colocava o povo em uma relação de dependência de um líder e pouco compromisso com questões coletivas da sociedade. Ou seja, nos anos que se seguiram, na primeira experiência democrática do país já se desenhava o pouco interesse pelas escolhas do Legislativo – sintoma de descompromisso com o local de debate coletivo –, e muito destaque para o Executivo – expectativa sobre a personagem que supostamente resolve as questões pessoais da população.

²⁷³ Ibid. p. 110.

O processo de construção de cidadania, uma vez que está vinculado ao sentimento de pertencimento a uma nação ou Estado, ganhou impulso nesse período. Se o Estado permaneceu ausente em muitas esferas e os direitos do cidadão estiveram em recuos e poucos avanços, inibindo uma lealdade ao Estado, o período do Estado Novo incentivou uma “solidariedade nacional” como nunca o Brasil havia vivido. Porém, esse sentimento foi construído junto à imagem de um governo populista. Nesse aspecto, o governo Vargas foi um fantasma, uma sombra durante todo o período da primeira abertura política. Com as palavras de Carvalho, “o antigo ditador, que nunca se salientara pelo amor às instituições democráticas, tornara-se um herói popular por sua política social e trabalhista”²⁷⁴.

Essa sombra getulista marcou as escolhas dos próximos presidentes da república, especialmente entre os eleitores urbanos. E foi esse público urbano, sensível aos apelos populistas, “quem deu a vitória a Vargas em 1950, a Kubitschek em 1955, a Goulart (como vice-presidente) em 1960”²⁷⁵. Ousaria dizer que, em certa medida, a longa duração desse sentido messiânico e paternalista também orientou as escolhas dos presidentes Tancredo Neves, Fernando Collor de Mello, Fernando Henrique Cardoso e Luis Ignácio Lula da Silva. Para esta afirmação, vale destacar a expressão “em certa medida”. E essa medida se justifica nos apelos durante as campanhas publicitárias e nas expectativas populares de finalmente se ter outra vez um salvador.

Contudo, foi na primeira abertura política que, além dos partidos políticos, também surgiram organizações, associações com uma concepção política mais democrática. Todas essas organizações tinham pouca projeção popular, mas representavam um movimento de politização mais avançado. Não bastava apenas se organizar politicamente, mas era necessário atingir e envolver as bases. Esse passo a mais quem deu foi a Igreja Católica. Diferentemente da época da abolição, a Igreja (parte dela orientada pela Teologia da Libertação) saiu de uma posição reacionária e investiu no movimento estudantil, operário, camponês e na educação de base (alfabetização). O grande registro de que a Igreja possuía uma ressonância política nas bases foi, certamente, a “Marcha da família com Deus pela liberdade”, em 1964, com uma retórica centrada “no perigo comunista que se alegava vir do governo federal”²⁷⁶. Mesmo que a iniciativa do trabalho de base, nesse momento histórico,

²⁷⁴ Ibid. p. 131.

²⁷⁵ Ibid. p. 147.

²⁷⁶ Ibid. p. 142.

tenha sido de grupos da Igreja com o maior poder de representação em relação ao grupo da Teologia da Libertação, observa-se aqui uma rendição para as ações que atingiam o povo.

Após o golpe, outra vez os brasileiros viram as poucas conquistas dos direitos civis sendo confiscadas. A manutenção dos direitos sociais alcançados anteriormente favoreceu a manutenção de um sentido messiânico para os cargos executivos. Politicamente, após árdua história marcada pela ditadura militar, tanto os partidos da esquerda ou da direita brasileira parecem concordar em se adaptar aos caminhos democráticos. E o cenário internacional, atualmente desfavorável a golpes de Estado ou a qualquer ação semelhante, vem ajudando a manter o campo aberto para o crescimento da democracia.

Desta forma, além dos direitos do cidadão estar sendo construídos, no Brasil, meio às avessas, por caminhos não-convencionais, invertidos na lógica que se pensou a cidadania no Ocidente, hoje, quando é possível visualizar alguns êxitos concretos, o cidadão brasileiro se depara com uma outra realidade internacional globalizada. Com os Estados enfraquecidos e os blocos econômicos ganhando cada vez mais forças, as idéias liberais voltam numa insistência de destaque para o mercado como regulador da postura dos Estados. As exigências de diminuição de déficits fiscais acabam reorganizando a seguridade social que já havia sido conquistada em outras épocas. Esse não é um cenário apenas brasileiro: “o Estado-nação se vê desafiado dos dois lados”²⁷⁷.

Mas, para Carvalho, o maior desafio que o mundo globalizado impõe à cidadania é o desejo pelo direito de consumir. Ele diz que “se o direito de comprar um telefone celular, um tênis, um relógio da moda consegue silenciar ou prevenir entre os excluídos a militância política, o tradicional direito político, as perspectivas de avanço democrático se vêm diluídas”²⁷⁸. Ele termina suas análises voltando ao sentido de longa duração dos valores da escravidão, espelhando-os à desigualdade social. Afirma que a desigualdade seria a escravidão de hoje, “o novo câncer que impede a constituição de uma sociedade democrática”²⁷⁹.

Os dados apresentados anteriormente sobre os sentidos de igualdade e a tensão entre a realidade desigual mostram uma concordância com a análise de Carvalho. A desigualdade social, um real que salta aos olhos nos bairros onde se localizam grande parte das escolas

²⁷⁷ Ibid. p. 226.

²⁷⁸ Ibid. p. 228.

²⁷⁹ Ibid. p. 229.

onde foi realizada a pesquisa, opera também em relação à sedução do local mais freqüentado por esses adolescentes – o shopping. Na cidade de Itajaí, o shopping se localiza no centro da cidade, e esse também é um local cercado de imaginários e sentidos ligados ao poder de consumo. As escolas e clínicas particulares se localizam no centro; a estética urbana é diferenciada dos bairros; todos os canteiros entre as avenidas são floridos, as calçadas limpas. Viver ou apenas estar no centro é se incluir em um padrão desejado pelo sentido de igualdade. Dos 390 estudantes que responderam ao instrumento da pesquisa, 256 freqüentam o shopping (anexo A, B e C). Isso significa que 65,94% desse grupo têm o local de consumo central da cidade como ponto de lazer. Não significa sobremaneira que se trata de um público consumidor ativo deste espaço, mas de um grupo afetado pela maneira de consumir desse espaço.

De acordo com algumas falas dos jovens, como: **“se eu pudesse ter o que elas tem eu também seria igual”** (referindo-se às adolescentes das escolas privadas), ou, ainda, **“ficam se achando só porque tem roupa de marca é mais difícil mas a gente também consegue comprar”** e **“na festa da igreja eles vem botando banca mas aqui quem manda é nós”**, o sentido de igualdade aparece relacionado ao consumo. Isso é uma mostra de como estão se operando as significações dos signos em questão: o discurso da igualdade, o real da desigualdade, o imaginário do consumo. Por conseqüência, a liberdade também se associa ao sentido do consumo, liberdade para consumir. A produção da subjetividade cidadã está, então, entrecruzada com esse imaginário do consumo. Segundo as análises de Félix Guattari e Sueli Rolnik, citadas no primeiro capítulo deste trabalho, essas subjetividades são produzidas na cultura *capitalística* e reforçam o lugar de terminal de consumo do indivíduo.

Que notas essas subjetividades estão dissonando? Seriam esses notas dissonantes uma operação não prevista? Ou respondem à terceira, quinta ou sétima notas previstas para serem dissonadas? O discurso da Constituição Federal não previu essa operação de sentidos? Ou, ao optar por sentidos liberais, já esperava essa desigualdade provocando sentidos variados? Importa que a genealogia fez aparecer, nesta pesquisa, esses diferentes sentidos sendo operados por esses adolescentes. E que a forma como eles significam o discurso cidadão faz emergir esses tons bemolizados. Porém, se não estão sendo dissonados

na ordem esperada, vão paulatinamente sendo incluídos e afinados na ordem musical ou tornam-se margem fora do compasso.

5.1.2 Discursos, jogos de sentidos e jogos de verdade na educação

Na História da Educação contemporânea, o conceito de cidadania é apresentado nos documentos oficiais, em especial nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e faz emergir um novo sujeito educacional, que vou chamar neste trabalho de “infantil-cidadão”²⁸⁰. O texto dos PCNs deixa explícita a construção desse novo sujeito. Os documentos educacionais produzidos em tempos anteriores nunca haviam apresentado a existência deste infantil-cidadão. Ao fazê-lo existir, os PCNs colocam as prerrogativas concernentes à educação de sua potência. O novo Estado democrático brasileiro, após a chamada “abertura política” – fato histórico que marcou o segundo governo democrático do país –, precisou inventar esse “povo-infantil” que, por sua condição de *infantibilidade*, deve ser educado e moralizado a partir de “táticas de governo” para o exercício da cidadania²⁸¹. Um investimento do biopoder, que prevê a administração das tensões entre sujeitos para tornar possível a vida em um espaço democrático.

A democracia como modelo de representações possui a capacidade de ouvir opiniões, construir argumentos, socializar idéias e construir julgamentos como instrumento de suas funções. O modelo democrático propõe substituir as violências pela tolerância. O Estado brasileiro, representado pela maioria dos seus indivíduos, ao almejar uma ruptura em sua história de governos autoritários, escolheu a democracia como possibilidade de incluir e reconhecer as pessoas e seus direitos. Ou seja, entender o próprio Estado como um conjunto de cidadãos.

Através de um sistema jurídico, um Estado democrático constrói espaços, fóruns de confrontos de opiniões. Esses espaços são locais de expressão dos ódios e hostilidades transformadas em reivindicações racionais. Nesse sentido, o Estado se mostra ambíguo: por um lado, admite a liberdade de expressão e, com ela, o pluralismo de opiniões. Isso faz

²⁸⁰ Conceito nominado por Sandra Corazza, em seus estudos sobre a infância e trabalhado de forma mais detalhada nas páginas seguintes.

²⁸¹ Corazza, Sandra Mara. **Governamentabilidade moral do currículo brasileiro**. (cópia gentilmente concedida pela autora)

inflamar as diferenças, os ressentimentos de grupos sociais com histórias de preterimentos, ciúmes, invejas e projeções entre grupos sociais inimigos. Por outro lado, o regime eleitoral e o modelo de representações políticas enfraquecem esses sentimentos hostis, diferenças e tensões entre grupos sociais. A democracia, ao mesmo tempo em que abre espaços para as relações de diferenças, tenta, a todo momento, administrá-las. A afinação para o *jazz* precisa ser feita. A dissonância tem locais permitidos. Eles são institucionais, políticos e organizados juridicamente.

As políticas públicas são, em verdade, investimentos para a inclusão dessas diferenças, e, ao incluí-las, as torna produto de uma cultura que pode ser consumida e organizada. As políticas públicas funcionam como a harmonia musical: os acordes, os enfeites do acompanhamento oferecem a sensação de tranquilidade, de simetria, mesmo no *jazz*. As diferenças culturais não inseridas tornam-se ameaças que se precipitam contra a ordem da diversidade e do consumo cultural. Exemplos contemporâneos disso são as músicas do hip-hop ou do funk, que, em suas emergências, significavam ameaça para uma existência mais ou menos estável.

Ameaça que vinha dos morros, das favelas das grandes cidades, e quem se sentia ameaçado eram aquelas pessoas chamadas nas músicas do hip-hop de “pessoas do mundo do asfalto”. Censurar estas manifestações não é uma ação legítima de um Estado democrático, além de dar forças ao lado ameaçador. Não demorou muito para essas diferenças tornarem-se produtos de consumo que animam as tardes de domingo nas TVs. O hip-hop e o funk são agora mais um produto musical na diversidade cultural. No entanto, essa inclusão não acontece apenas em nível estatal, ela é uma ação global. O consumo cultural se dá de forma planetária. É a ordem da dissonância que se impõe que abre os espaços permitidos para a criação. Sempre a terceira, a quinta, e às vezes, a sétima nota.

Nesse espaço chamado planeta, onde a multiplicidade e as tensões são evidentes, o estado de guerra permanente é também evidente. Os espaços democráticos são palcos de tensões, de relações de poder e de força. As análises foucaultianas tornam-se muito interessantes na medida em que colocam as *políticas* sociais no contexto das *polícias*. As políticas nascem para conter, administrar, organizar, policiar as tensões e torná-las reivindicações e argumentos civilizados ou produtos consumíveis. Para tanto, essas *polícias* contam com a cidadania feito corpos nas massas sociais. Somente os cidadãos conseguem

transformar seus sentimentos, hostilidades e frustrações em argumentações, propostas ou pontos de pauta em uma assembléia ou fórum. Os cidadãos conseguem representar idéias, desejos, que não são individuais, mas são resultados eleitorais da coletividade. Os cidadãos sabem conviver com as oposições de suas pulsões individuais diante das necessidades normativas da cultura de seu grupo, principalmente àquelas ligadas à manutenção da vida em comum.

Análogo ao filósofo francês Michel Foucault, Jacques Rancière, ao definir política, também se opõe ao sentido de polícia. Ele explica que o que geralmente chamamos de política tem a ver com os processos de agregação e consentimentos de coletividades; tem a ver também com a organização de poderes, distribuição de lugares, papéis e funções. No entanto, para esses procedimentos, ele dá o nome de polícia. Ele explica ainda que o que tradicionalmente entendemos por polícia, a força ostensiva, ações diretas e explícitas nas ruas ou ações inteligentes e secretas que são mais implícitas, ele chama de baixa polícia. Para ele, então,

A policia é assim, antes de mais nada, uma ordem dos corpos que define as divisões entre os modos do fazer, os modos de ser e os modos do dizer, que faz que tais corpos sejam designados por seu nome para tal tarefa; é uma ordem do visível e do dizível que faz com que essa atividade seja visível e outra não o seja, que essa palavra seja entendida como discurso e outra como ruído²⁸².

Nesses termos, todos os discursos oficiais que são analisados nesta pesquisa fazem parte do policiamento, ou seja, que subjetividades precisam ser processadas nesses corpos juvenis, como devem ser vistos e o que deve ou não ser dito, o que deve ser entendido como musicalidade perfeita nesse *jazz*, as notas que podem ser dissonantes e o que será entendido como ruído, música como desafio.

Se o que convencionamos chamar de políticas públicas, são, a partir das análises de Rancière, polícias, o que vem a ser, efetivamente, a política? Nas análises de Michel Foucault, política seria uma forma de continuar a guerra por outros meios. E Jacques

²⁸² RANCIÈRE, Jacques. **O Desentendimento**. Política e Filosofia. São Paulo: 34, 1996. p.42.

Rancière, na mesma linha de pensamento, explica que é uma atividade antagônica à polícia, capaz de tirar um corpo daquele local fixado pelo policiamento, ou, ainda, que muda o sentido daquele lugar. A política faz aparecer outros significados para os signos, faz aquilo que era considerado ruído ser ouvido, codificado. A política é ruptura; a polícia é duração. Nas palavras do autor,

Existe política quando existe um lugar e formas para o encontro entre dois processos heterogêneos. O primeiro é o processo policial no sentido que tentamos definir. O segundo é o processo da igualdade. Entedamos provisoriamente sob esse termo o conjunto aberto das práticas guiadas pela suposição da igualdade de qualquer ser falante com qualquer outro ser falante e pela preocupação de averiguar essa igualdade²⁸³.

E nessa guerra, alguns jovens ouvidos na pesquisa se encontram no *front*, quando falam de forma muito clara sobre sua igualdade e vivem no cotidiano as desigualdades. E ao viverem essas desigualdades, mostram-se interessados a sacá-la a qualquer custo, uma vez que é o seu direito. As notas permitidas para as dissonâncias não são respeitadas. O direito de consumo oferece a esses jovens a sensação dessa igualdade e, em busca desse poder de consumo, os corpos nem sempre obedecem a esse policiamento. As tensões de classe e raivas pela desigualdade, já apresentadas, também operam em outro lugar. Algumas falas revelam, nessas tensões, a clareza do “nós” do bairro, para o “eles” do centro e, ao frisar a diferença, também marcam o desejo de ser igual. E, diante das oportunidades, o tráfico aparece como possibilidade de ascensão social. Nas palavras dos estudantes pesquisados, ao serem perguntados sobre os grupos sociais dos quais participam, eles disseram: **“a igreja e o comando vermelho”**; **“filiado ao grupo ‘adolescentes ladrões’”**, **“filiado ao PCC e ao PCB”** (referindo-se ao Primeiro Comando da Capital em SP e ao Primeiro Comando do Beco em Itajaí). Quando perguntados se já utilizaram o serviço de segurança pública, uma fala apareceu **“não. Porque não sou gaceta.”** E quando perguntados sobre os locais que freqüentam na cidade, apareceram vozes para dizer: **“cadeia e favela”**, **“cadeia e igreja”**. Não se trata de saber efetivamente sobre as verdades destas afirmações, muito menos ouvi-las como uma minoria. Mas importa que, em uma situação de pesquisa, nesse contexto de produção desses discursos, subjetividades cidadãs

²⁸³ Ibid. p. 43.

em construção, por numeráveis motivos, colocaram-se filiados a grupos marginais. Porcentagens, números, não interessam neste momento, por dois motivos principais. Primeiro, porque a genealogia, quando operacionalizada, faz ouvir vozes pelos desvios, e, portanto, nunca são majorias. Segundo, porque em um grupo musical, apenas um músico fora do compasso desarticula todo o grupo.

Por isso, a necessidade do Estado propor a construção da cidadania desde os primeiros anos da infância é parte do policiamento. Para que as crianças não se percam nas notas permitidas de suas dissonâncias juvenis. Uma responsabilidade social construída que fará parte da cultura de um Estado-nação e, para além dele, com as demandas supranacionais. Aqui se encontram vestígios da utopia comeniana. Nas palavras dele: “uma vez que dos anos da infância e da educação depende todo o resto da vida, se os espíritos de todos não forem preparados desde então para todas as coisas de toda a vida, está tudo perdido”²⁸⁴. Comenius pensou em educar as crianças para o futuro, e os intelectuais da Escola Nova revisitaram esse sentido da educação. Anísio Teixeira escreveu a Monteiro Lobato, dizendo:

Andamos hoje, em uma dessas épocas em que só o trabalhar para o futuro nos pode consolar. Deve ter sido um momento como o nosso de hoje que aqueles homens melhores da Idade Média se meteram a fundar conventos. Não havia mais nada a fazer. Hoje não podemos fundar conventos, mas pelo menos, escrevemos para as crianças. É uma forma de retiro, uma forma de refúgio, e retiro e refúgio em que somos úteis...²⁸⁵

Os PCNs repetem esse sentido estabelecendo uma grande diferença na repetição. Concebem a educação das crianças para além do futuro, para o próprio presente. Ao fazerem isso, inauguram um outro sujeito educando.

Sandra Corazza analisa esse acontecimento e lembra que, desde meados do século XX, as críticas ao *Welfare State* canalizaram mudanças estratégicas nas políticas sociais, considerando as supostas falhas do sistema. As democracias liberais avançadas, ao promoverem ações sob essa crítica, desgovernamentalizam o Estado, provocam o

²⁸⁴ COMENIUS. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 152.

²⁸⁵ Carta a Monteiro Lobato. Sl, [1936(?)]. Carta publicada no livro *Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato*. Salvador; Fundação Cultural do Estado da Bahia, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 1986

esfacelamento da autoridade dos aparelhos de governo político e incrementam a autoridade de *expertise* científica, técnica e moral. Para a autora,

o sujeito objetivado como “liberal avançado”, ou “neoliberal”, não é mais aquele referenciado à “sociedade”. É membro de uma “comunidade”, de fidelidade heterogênea, que administra e regula as relações morais entre os indivíduos e entre os segmentos da população. Não sendo mais gerido pelo social, o indivíduo é agora governado por sua auto-nominação regulada, responsabilização ativa, auto-domínio, auto-satisfação, auto-capacidade, auto-promoção, auto-realização [...] ²⁸⁶

Os PCNs inventam esse novo sujeito infantil-cidadão-autônomo, que tem direitos e deveres e que deve aprender o autogoverno. A educação voltada para a cidadania é seu direito. Já seu dever é ser um pequeno cidadão: autônomo, crítico, participativo, tolerante e sensível à diversidade. O texto do Caderno de História dos PCNs, ao explicar o ponto de vista da cidadania debatida na Historiografia, diz: “se em outras épocas a sua abrangência estava relacionada principalmente à questão da participação política no Estado, aliando-se à questão dos direitos sociais, hoje sua dimensão tem sido sistematicamente ampliada para incluir novos direitos conforme as **condições de vida no mundo** contemporâneo”²⁸⁷. Ou seja, a construção da cidadania é proposta em um documento nacional, mas ao observar a condição de produção do texto, é possível perceber marcas que localizam o biopoder aplicado em uma política global.

Isso pode ser observado também no mesmo texto: “tornar-se pouco a pouco cidadão do mundo sem perder suas raízes, participando ativamente da vida de sua nação e de sua comunidade”. Tornar-se cidadão implica em garantir a “ampliação dos direitos conforme as condições de vida no mundo”. O exercício do biopoder infere nos objetivos do Ensino de História, como registrado no texto: “valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades”.

A construção da cidadania está sendo entendida como um trabalho imaterial elaborado pelos professores de História. O trabalho imaterial está sendo focado aqui sob os três aspectos colocados por Negri e Hardt:

²⁸⁶ _____, *ibid.* p. 7.

²⁸⁷ BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução. Brasília: MEC, 1998. p. 37. Grifo da autora.

o trabalho comunicativo em produção industrial que recentemente se tornou ligado as redes de informação, o trabalho interativo de análise simbólica e resolução de problemas, e o trabalho de produção e manipulação de afetos. Esse terceiro aspecto, com foco na produtividade do corpóreo, do somático, é elemento sobremodo importante nas redes contemporâneas de produção biopolítica²⁸⁸.

Essa produtividade de corpos cidadãos e valores ligados à tolerância e inclusão são essenciais no contexto do Império. Desde a abertura política no Brasil, o conceito de cidadania tem estado em destaque em todas as produções pedagógicas. E o discurso pedagógico é desencadeado pelo discurso jurídico. Ambos funcionam como jogos de verdades que constroem sentidos para essa cidadania, bem como justificativas legítimas para sua construção na vida das crianças, desde a tenra idade.

A educação aparece como direito social garantido pela Constituição da República Brasileira, sob o Título II: “Dos Direitos e garantias fundamentais”. Os direitos sociais são, na verdade, a parte do pacto social que compete ao poder público. Esse texto sucede os “Princípios Fundamentais”, que expõem o que constitui o Estado democrático. Entre os cinco tópicos destacam-se os dois primeiros, que na sequência, apresentam: I – a soberania; II – a cidadania. Essa sequência não é ocasional, a leitura precisa ser direcionada. Ou seja, a palavra soberania, que remete ao sentido de poder do governo, vem seguida da palavra cidadania. Na História do Brasil, muitas vezes essa soberania se confundiu com a tirania, a exemplo das experiências de governos autoritários. E, dessa forma, a palavra cidadania precisa aparecer na sequência para regular os sentidos. Ou seja, o Estado democrático não deixa de ser soberano, mas sua soberania acompanha os cuidados com os direitos. Em sequência, ainda, o texto traz a exposição desses direitos. Em relação aos direitos sociais, a educação apresenta-se em primeiro lugar, seguida da saúde e outros.

O Título III do mesmo documento jurídico já expõe as responsabilidades da União, estados e municípios em relação a esses direitos. No caso especial da educação, o acesso, a legislação correta e a cooperação técnica financeira estão distribuídos como tarefas das três esferas políticas. No entanto, a definição da diretriz educacional “compete privativamente à União” para legislar. Esta definição fala da necessidade do Estado nacional construir a

²⁸⁸ HARDT, M.; NEGRI, A. Op. Cit. 2004. p. 49

unificação. Não se trata mais dos sentidos de unificação nacional vividos na História do Brasil em outros períodos históricos. Mas não se pode perder de vista a relação entre Estado e educação. A música pode e deve ser um *jazz*, mas até no *jazz* a partitura é fundamental: compassos, marcas, ritmos respeitados. O Estado democrático brasileiro almeja no povo-infantil-cidadão um caminho contrário à sua história de formas de governos autoritários. Uma forma de evitar que histórias autoritárias se concretizem. Um movimento que aciona todos os níveis da educação, desde a formação de professores, a formação dos formadores, até os primeiros anos da Educação Infantil.

A União, ao assumir responsabilidade pela elaboração e pelas decisões da legislação educacional, precisa administrar sentidos ambíguos nos objetivos da educação. Por um lado, precisa da unificação que oferece ao Estado uma identidade. Todos os brasileiros, desde a infância, precisam construir conhecimentos, habilidades e competências que, juntos, constroem um pertencimento à nação e valores que podem impulsionar cuidados a este lugar. Isso forma uma engrenagem de cuidados com os espaços e coisas públicas. Ou seja, o cidadão se sente parte deste lugar inclusivo e cuida dos interesses deste lugar, a serviço da paz e do bem-estar do grupo. O Estado precisa dessa unidade mínima.

Por outro lado, como decidir um currículo mínimo, considerando o discurso democrático que dá voz ao coletivo? De norte a sul, quantos Brasis precisam ser considerados nas salas de aula? Como ser diferente daquilo que a “abertura política” negou – um Estado autoritário, que decidia tudo para o professor? O Estado precisa, também, incluir as diferenças. O *jazz* precisa da dissonância. Liberdades reguladas! Como fazer? Os PCNs dão conta deste trabalho quando se intitulam “parâmetro”. Porém, eles são publicados depois da LDB, que possui o valor jurídico em seu texto. Os PCNs podem citar a lei quando necessário e continuar com o sentido de parâmetro. Desta forma, eles pretendem chegar ao seu público leitor – os professores – com a legitimidade democrática. Os PCNs incentivam a inclusão das diferenças e fazem delas a composição da diversidade. A unificação que o Estado brasileiro precisa ganhou o nome de diversidade. Parece contraditório, mas não é: a diversidade é a heterogeneidade feita homogênea.

O extrato social privilegiado neste trabalho – a contemporaneidade educacional brasileira – não pode ser analisado como efeito de idéias produzidas em outros extratos sociais, outras camadas de escavação. Ele possui a sua própria história. No entanto, a

história, aqui, está sendo entendida como um processo, e se os documentos educacionais são os discursos – abordados como a materialização dos sentidos produzidos no contexto social, nos e pelos sujeitos –, os registros passados não estão desconectados do presente. Os discursos educacionais, produzidos na segunda abertura política brasileira, possuem uma “episteme”. Ou seja, delimitar um problema contemporâneo abrindo diferentes “sítios arqueológicos” e mapear neles o tratamento aos sentidos desses discursos possibilita construir uma rede de sentidos evocados, negados, ressignificados, reinventados num tempo histórico. Alguns desses sentidos já foram apresentados, e agora, especificamente na educação, não é diferente.

Os discursos da educação cidadã, ao serem perseguidos como objetivos, tanto do Estado, em formas de políticas públicas de inclusão, quanto dos professores, como ponto central na educação das crianças, podem ser pensados como dispositivos para se alcançar uma obediência através da decisão livre – atribuição necessária para o governo do Estado Democrático, como já foi dito. Uma ação do biopoder para a manutenção da vida coletiva em um espaço democrático de direito.

A primeira materialidade dos sentidos para a educação brasileira contemporânea foi exposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996. Uma lei de responsabilidade “privativamente” da União. Esse documento evoca o nome de um educador que marcou a luta pelo direito educacional no Brasil – professor Darcy Ribeiro. Em meios às tensões políticas durante a elaboração desse documento, surge uma proposta, apresentada no Senado em nome do professor. Todos sabiam do estado de saúde que marcava o final da vida do professor Darcy Ribeiro e o impossibilitava, em grande medida, para o trabalho intenso de elaboração de uma proposta de lei. Estava explícito o empréstimo do seu nome para legitimar mais uma versão nas tensões políticas. Seu nome aciona vários sentidos que legitimam a própria lei.

A morte do professor Darcy Ribeiro, dias depois de assinar a proposta de lei, marcou o final da última geração da Escola Nova no Brasil. As idéias que permearam essa escola, desde o início do século XX, e a evocação de sua história, em 1996, justificam a arqueologia aqui proposta – a busca, em outros extratos sociais, do tratamento desse sentido de libertação do homem pela educação. O nome Darcy Ribeiro possui um sentido, e esse sentido é uma chave para a abertura dos “sítios arqueológicos” deste trabalho. Foi a Escola

Nova o primeiro grupo de especialistas que pensou a racionalidade educacional no Brasil, desvinculada de dogmas religiosos. Esse grupo apontou a educação como necessária e urgente para ser pensada diante do objetivo de construir uma República. A educação como caminho de emancipação do Estado.

Se observarmos a História da Educação no Brasil, no início do século XX, é possível pensar que iniciamos o século sem possuir o sentido de direito para a Instituição Escolar. Era como uma música sem ritmo. Possível? Não havia música, mas um amontoado de sons. Momento na História do Brasil, quando muitos dos direitos sociais estavam sendo conquistados. Antes da Escola Nova, qual era a equipe brasileira de especialistas educacionais, além dos padres? A república brasileira nasceu sem um corpo de especialistas para pensar a educação de seus cidadãos. Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Monteiro Lobato, entre outros, foram chamados, anos mais tarde, de pioneiros da educação brasileira. A trajetória dos pioneiros, com todas as ressalvas e críticas a eles atribuídas, construiu para o grupo essa legitimidade de falar sobre a educação brasileira. O nome do professor Darcy Ribeiro fazia acionar, em 1996, a memória da História de conquistas da Educação Brasileira. A esse grupo foi atribuído, no território pedagógico, sinônimos como *expertise* educacional, propagadores da igualdade de acesso à escola, promotores de civilidade e da ordem. Suas propostas não nasceram somente da necessidade que se fazia presente. Ao contrário, a necessidade foi detectada porque eles estavam imersos em discursos que os sensibilizaram para ver o Brasil daquela maneira e não de outra.

Estudos das realidades norte-americana, francesa e inglesa marcaram os pontos de apoio desse grupo. As cartas que esses educadores trocavam entre si revelam que eles se construíram numa verdadeira “irmandade pró-cidadania”. Em 1929, quando Anísio Teixeira ainda estava na Bahia, Fernando de Azevedo lhe escreveu uma carta convidando para estar onde a educação estava sendo pensada em um país de “despreparados”, e como sua presença poderia significar conquistas para o grupo e fortalecimento dessa irmandade. Ele diz:

Você desculpe essa tirada, de que você não tem necessidade. (a crítica da República de homens despreparados) Mas é ela uma confirmação de ‘nossas hipóteses’. Convém ser assinalada. É também um dos percalços da irmandade, de que você fala, repetindo o Lobato. O que é preciso é que a irmandade de desenvolva e não se ponha ‘a margem, fazendo obra de Jeremias... Você tem assim obrigação de ação e necessidade de fazer combativo. Venha para o sul e a transformação de dará²⁸⁹.

O que essa irmandade projetava para o país dizia muito sobre o que experimentavam e liam sobre a educação nesses países. Lourenço Filho escreveu, em 1961, uma obra intitulada “Educação Comparada”, onde expõe 10 modelos educacionais de 10 países diferentes. No capítulo 1 da obra, ele fala dos governos como “[...] Áustria e da Polônia criaram comissões especiais para exame do assunto” (a educação para todos). “Entre os anos de 1800 e 1850, a Suécia, a Noruega, a França, a Grécia, o Egito, a Hungria, a Dinamarca e a Áustria estabeleciam *Ministérios de Instrução Pública*”²⁹⁰. No caso especial da Polônia, verificamos que, um século antes, a obra “Didática Magna”²⁹¹ estava sendo escrita por Jan Amos Comenius, muito embora não fosse posta em prática naquele país. Um século depois da publicação da obra pedagógica, Jean-Jacques Rousseau escreveu “Considerações sobre o Governo da Polônia e sua reforma projetada”²⁹², onde expõe a educação num sentido muito próximo de Comenius. Tanto Rousseau quanto Comenius inauguraram sentidos à educação estatal que foram revisitados e relidos pela Escola Nova.

5.1.3 Sentidos da educação planetária

No mesmo tempo em que viveu Galileu Galilei, um personagem pensava a educação como caminho libertador do homem. Komensky, mais conhecido como Jan Amos Comenius, em meio às tensões político-religiosas da *Guerra dos Trinta Anos*, que envolveram toda a região da Boêmia, foi condenado ao exílio perpétuo na Polônia. Foi lá que elaborou suas idéias educacionais, pautadas nos direitos iguais para todos os cidadãos. E, talvez influenciado pelo contexto histórico em que vivia, chamou suas idéias de “visão

²⁸⁹ LOURENÇO FILHO. Carta a Anísio Teixeira, São Paulo, 1 nov. 1929.

Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC – Arquivo Anísio Teixeira – Atc29.11.01.

²⁹⁰ FILHO LOURENÇO, M. B. **Educação Comparada**. São Paulo: Melhoramentos, 1961.

²⁹¹ COMENIUS. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

²⁹² ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada**. Tradução, apresentação e notas Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Brasiliense, 1982.

utópica”. Mariano Narodowski estudou a proposta comeniana e, segundo ele: “a utopia é a capacidade estruturante com a qual o pensamento pedagógico conta para construir seus próprios sujeitos”²⁹³. Seria própria da ciência pedagógica essa projeção, esse sonho constante de um sujeito que ainda não existe. Ousaria dizer que o *jazz* educacional contemporâneo é marcado por esse ritmo comeniano: “ensinar tudo a todos”.

Pautado nessa utopia, Comenius elaborou uma série de livros que sinalizaram a educação sueca. Anos mais tarde, direcionou as idéias humanistas da educação no Parlamento Inglês do século XVII. Para ele “todos têm de saber tudo”; é assim que os educadores devem “ensinar tudo a todos”²⁹⁴, de tal forma que todas as classes deveriam receber uma única educação. Com esta proposta, ele levantou a hipótese de que, através da educação unificada e racional, se conquistaria uma ordem em toda a natureza, incluindo a humanidade do homem, que conduziria a disciplina de suas vontades. Em sua obra mais conhecida – “Didática Magna” –, ele diz: “ser criatura racional é ser observador, denominador e classificador de todas as coisas. Isso significa conhecer e poder nomear e entender tudo aquilo que o mundo inteiro encerra”²⁹⁵. A educação moderna foi sinalizada como promotora da razão, da libertação do homem. Algo que o institui da capacidade e legitimidade de ser cidadão, de participar ativamente, obedecendo às regras do seu mundo. Ele acreditava que esse modelo de educação seria capaz de produzir uma envergadura de unidade no Estado. E se cada Estado organizasse um sistema educacional com essa amplitude, o projeto se tornaria universal.

Inspirador de instituições como a Unesco, Comenius recebeu homenagens séculos mais tarde, em 1956, quando a Conferência Geral da Unesco resolveu publicar uma obra com extratos dos seus livros. Jean Piaget se referiu a ele, na apresentação da obra *Didática Magna*, como sendo “*l’un des premiers propagateurs des idées dont s’est inspirée l’Unesco lors de sa fondation*”²⁹⁶.

As escolas deveriam atingir cada família, cada infância, em um projeto homogeneizador. E, com esse programa geral de universalização do ensino, a utopia

²⁹³ NARODOWSKI, Mariano. **Comenius e a Educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

²⁹⁴ COMENIUS. Op. Cit. p. 26.

²⁹⁵ Ibid. p. 9.

²⁹⁶ PIAGET, Jean. Introdução. In: COMENIUS. Op. Cit. p. 31.

comeniana atingiria seu ponto máximo: a unidade. A compreensão errada da realidade levaria à desunião, à falta de harmonia social e política.

Comenius pensou a educação em um tempo em que a Instituição Escolar estava em construção. A subjetividade de pais que priorizam a educação dos filhos desde a infância e a delegam ao Estado ainda estava em construção. Como falar de cidadania, de liberdade pela razão, no século XVII, sem abarcar o sentido de utopia, vivendo em um mundo em que as crianças eram seqüestradas pelo Estado para serem internadas nas escolas?²⁹⁷. Nos séculos XVII e XVIII, ainda era parca a popularidade da educação estatal, que ainda era entendida pela grande maioria como um dever. Para essa resistência transformar-se em luta por um direito, muitas histórias foram vividas. Para ele, a didática era uma arte que precisava ser ensinada todos: pais e professores. Isso remete à ausência de saberes regulados para ensinar às crianças. Sobre a utilidade da arte didática, ele diz que ela foi escrita: “1. aos pais que, até agora, na maioria dos casos, ignoravam o que deveriam esperar de seus filhos [...] 2. aos professores, a maior parte dos quais ignorava completamente a arte de ensinar”²⁹⁸.

Comenius sentiu-se mais atraído pelos convites recebidos pelo Parlamento Inglês e pela Suécia. Não foi na Polônia o local de realização do modelo de suas escolas. Um século depois, como se por um efeito profético comeniano, a Polônia se encontrava exatamente com um grande problema em suas estruturas internas, definido como “anarquia”. Um problema que Comenius poderia nomear de desequilíbrio social. Três potências disputavam o domínio da Polônia – a Prússia, a Rússia e a Áustria –, montando um cenário fragmentado para o governo. Nesse cenário, outro pensador, Jean-Jacques Rousseau, foi procurado por Wielhorski, um relações-públicas daqueles que organizavam uma revolta contra o rei polonês apoiado pela Rússia. Era preciso planejar um caminho para, após a tomada do poder, fazer acontecer uma Polônia governável, livre da situação de “anarquia”.

O livro encomendado configurou-se quase que uma aplicação de sua obra anterior, “Contrato Social”. Em um caso específico, o autor, semelhantemente a Comenius, destaca a

²⁹⁷ Ver FINKELSTEIN, Bárbara. Incorporando as crianças à História da Educação. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 06, 1992. p. 183-209. ARIËS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981. e GÉLIS, Jacques. A individuação da criança. In: CHARTIER, Roger (Org.). **História da Vida Privada 3: da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Cia das Letras, 1991. p. 311-330.

²⁹⁸ COMENIUS. Op. Cit. p. 73.

educação como caminho para produzir o sentimento de unidade do Estado, porém sem conexões com o sentido de universalização. Ele diz: “Por que meios, pois, comover os corações e fazer amar as pátrias e as leis? Ousaria eu dizê-lo? Por meio de jogos de crianças; por meio de instituições ociosas aos olhos dos homens superficiais, mas que formam hábitos queridos e afeições invencíveis”²⁹⁹.

O pensador abriu um subtítulo chamado “Educação” para expor melhor sua tese. Ele sugere que a educação deve promover a **forma nacional**, direcionar os gostos de tal maneira que os cidadãos sintam necessidade de serem patriotas³⁰⁰.

Além dos investimentos necessários nas instituições escolares, ele previu, também, ações educacionais externas à escola e direcionadas a todos os cidadãos. A comemoração, divulgação e celebração de fatos da história polonesa precisavam ser cuidadosamente escolhidas, privilegiando aqueles que fizessem silenciar os feitos russos.

Não gostaria, contudo, que se permitissem nessas solenidades qualquer invectiva contra os russos, nem mesmo que se falasse deles. Seria honrá-los demais. Esse silêncio, a lembrança de suas barbárie e o elogio dos que resistiram a eles, dirão deles tudo o que é preciso dizer: deveis desprezá-los demais para ainda por cima odiá-los³⁰¹.

Existe nessas celebrações uma educação dos gostos e dos desejos, uma regulação da memória e do esquecimento.

Voltando ao sítio brasileiro, porém, em outro tempo histórico, o grupo da Escola Nova, que nasceu como oposição à situação de governo em que foi instituída a república, passou a fazer parte nos primeiros anos de governo de Getúlio Vargas. Que relação possui esse grupo com as idéias de Comenius ou de Rousseau? No caso brasileiro, foram eles os primeiros a dizer que o Estado deveria se preocupar com a educação das crianças, antes que se tornem des governadas. Foram os discursos científicos, e, portanto, legítimos, para expor, em outros termos, a fragilidade da soberania do Estado se este negligenciar a cidadania. Apesar da trajetória de formação desses educadores estar ligada à educação clerical, a Escola Nova rompeu com esse local de origem e se construiu no embate tenso com a Igreja

²⁹⁹ Ibid. p. 26.

³⁰⁰ ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada**. Tradução, apresentação e notas Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 36.

³⁰¹ Ibid. p. 31-32.

Católica. Se considerarmos os sentidos comenianos que existem nas propostas dessa escola, é preciso dizer também sobre suas diferenças. Comenius ocupava um lugar de fala em um contexto histórico que fez funcionar em seu texto uma conexão entre educação e religião. A Escola Nova negou esta conexão.

O mesmo acontece com o pensamento de Rousseau. A Escola Nova é agenciada por esses discursos rousseauianos, e nesse processo de agenciamento transformam essas idéias. Ao observar o sistema educacional construído no governo de Getúlio Vargas, tendo à frente dos trabalhos as idéias da Escola Nova, são visíveis alguns traços que Rousseau sugeriu ao governo da Polônia. O nacionalismo, as marcas que deveriam representar o poder do Estado na educação dos sentidos das pessoas, parecem ter conexões em um tempo e outro. Porém, Rousseau pensou apenas no Estado, enquanto os intelectuais da Escola Nova, em seu tempo e suas condições de fala, puderam, mais tarde, pensar em universalização do ensino. Rompendo com Rousseau e repetindo Comenius. Um universalismo diferente do que é possível pensar hoje, ou no século XVII, mas não limitado ao pensamento nacional. Anísio Teixeira, ao falar sobre o sentido que deveríamos ter de nação, afirma que “só a nação e nossa capacidade de compreensão internacional diminui na proporção em que nos fazemos mais nação”³⁰².

E sobre a Unesco, ele a entende como a possibilidade do mundo conquistar a unificação. Uma ação tardia e ao mesmo tempo prematura, uma possibilidade não muito explorada, segundo ele. Em suas palavras:

A UNESCO é, ao mesmo tempo, uma obra tardia e uma obra prematura. É esta a sua contradição essencial. Tardia porque, de muito, o mundo pedia um centro intelectual para unificação de sua experiência e direção do seu progresso. A UNESCO devia ter começado a existir desde o dia em que Galileu revelou áqueles bobalhões medievais o método experimental. Criado o método científico, a UNESCO era uma necessidade, para aplicá-lo, para dirigir os resultados da sua aplicação á vida. Em vez da UNESCO tivemos porém uma ciência e uma inteligência nacionais e nacionalistas até a apoplexia hitleriana. Então os homens acordaram para a UNESCO. Dentro do pesadelo da catástrofe revelaram-se generosos e lúcidos, Mas o pesadelo passou. O mundo sobreviveu a débâcle, graças a uma UNESCO improvisada na América com os cientistas do todo o mundo, uma UNESCO, que produziu o fogo atômico

³⁰² Carta a Alberto Venâncio Filho, New York, 28 jun. 1960. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC – Arquivo Anísio Teixeira – Atc30.14.02.

e armou o homem com o poder e... o dever de ser sábia e ajuizada. Era natural que essa UNESCO se constituísse devidamente e tomasse de vez a direção do progresso humano. O sonho de Wells e Lobatos estaria realizado. O mundo teria afinal sua máquina de pensar. Mas... com a vitória – que ironia! – os homens voltaram às suas divisões antigas. E dentro dessas divisões a UNESCO, que pretenderam criar, é algo de terrivelmente prematuro. (divisão nacionalista dos países) Tudo isso pedia um plano de conjunto que despertasse as energias de uma fé e um esforço comuns. A ‘escala mundial’ traria isto, estou certo³⁰³.

Porém, esse sentido de universalismo parece ter sido possível depois da experiência compartilhada de Anísio Teixeira na Unesco. O que observamos na década de 1930 – momento de aplicação das idéias da Escola Nova em nível de sistema educacional –, é um sentido estritamente nacional. Em uma carta-resposta ao convite de Francisco Campos, Anísio escreveu a Lourenço Filho, dizendo: “estou disposto a aceitar” e refere-se a “grandes coisas a iniciar”. As “grandes coisas” eram o projeto de construção de um Sistema Nacional de Educação, que sinalizou as políticas de governo getulistas – especialmente a Nacionalização do Ensino frente às escolas dos imigrantes estrangeiros. Nas palavras de Getúlio: “aqui todos são brasileiros, porque nasceram no Brasil, porque no Brasil receberam educação”³⁰⁴. Observam-se vestígios do mesmo sentido de educação, aquele capaz de produzir uma unidade nacional.

O pensamento dos intelectuais da Escola Nova possuía um ponto de convergência com o ideal de unidade nacional proposta por Getúlio. Em carta para Anísio Teixeira, Lourenço Filho diz: “É certo que já começamos a fazer obra commum e de unificação dos diversos systemas escolares brasileiros. Não é esta uma obra nacional, de espírito nacional, no mais alto sentido da palavra?”³⁰⁵.

Não é novidade que no modelo educacional dessa época os desfiles cívicos, semelhantes aos que Rousseau propôs – a comemoração, divulgação e celebração de fatos da História cuidadosamente escolhida, privilegiando aqueles que silenciaram as múltiplas histórias para construir um sentido de unidade da nação –, eram sempre presentes na prática pedagógica.

³⁰³ TEIXEIRA, Anísio. Carta a Monteiro Lobato, [a bordo do Queen Elizabeth], 29 jan. 1947. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC – Arquivo Anísio Teixeira – Atc28.06.22.

³⁰⁴ VARGAS, Getúlio. *As Diretrizes da Nova política do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olímpio. [-20?]. p. 305.

³⁰⁵ LOURENÇO FILHO. Carta a Anísio Teixeira, São Paulo, 19 mar. 1933. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC – Arquivo Anísio Teixeira – Atc31.12.27.

Getúlio Vargas pronunciava em seus discursos sobre a educação um sentido nacionalista que privilegiava a educação dos homens para o trabalho, que deveria levar a nação ao sucesso econômico e cultural. Os sentidos da cidadania para este chefe de Estado estavam conectados à moral, à ordem e ao progresso. Sobre as políticas militares, ele diz, em 1938, algo que se confunde com o discurso educacional: “o programa de realização do Estado Novo compreende o reajustamento completo dos quadros da vida brasileira, desde a subestrutura econômica até à formação intelectual e moral das gerações novas”³⁰⁶, e termina o discurso dizendo: “só assim realizaremos o objetivo supremo de crescer organicamente, dentro dos limites territoriais, tendo, ao mesmo tempo, garantidos pelas nossas próprias forças, o trabalho produtivo, a circulação das riquezas, a paz e a prosperidade coletivas”³⁰⁷. Com esse objetivo, não havia no Brasil outro nome mais indicado para assumir pastas no Ministério da Educação e Saúde do que os personagens da Escola Nova.

Em outra geração da Escola Nova, a idéia de educação para todos, propagada em meio às tensões com a igreja, encenava a atuação cada vez maior do setor privado. Esse fato foi concretizado em uma emenda constitucional de 1961. Antes disso, a Escola Nova evidentemente já vinha se posicionando contrária e foi Fernando de Azevedo que veio outra vez a público, em 1959, com um segundo manifesto, intitulado *Manifesto dos Educadores. Mais uma vez convocados*. A imprensa foi palco de debates inflamados, e lá estava Darcy Ribeiro, com posturas irônicas, provocando Clemente Mariani, então Ministro da Educação, e o jornalista Carlos Lacerda. Darcy se projeta e fala em nome dos ideais dos pioneiros. Ele ficou conhecido como **a figura que uniu a cultura popular, a pedagogia do oprimido** ao se posicionar em defesa incondicional da escola pública de direito. Ou seja, a memória que liga o sentido de cidadania à revolução do oprimido foi usada nesse momento para legitimar esse projeto de lei.

O sentido que Comenius e Rousseau construíram para a educação a legitimou definitivamente conectada aos interesses e demandas do Estado. E isso é perceptível na contemporaneidade. Ou seja, a cristalização do sentido da educação como direito social e caminho para a cidadania opera sobre uma memória iniciada por pensadores como

³⁰⁶ VARGAS, Getúlio. Op. Cit. p. 249.

³⁰⁷ Ibid. p. 249.

Comenius e Rousseau. Por exemplo, hoje, o Estado brasileiro, diante da demanda que a violência expõe, precisa “sacar” da educação um modelo, uma idéia, uma forma de incluir que amenize o problema. Quando os educadores brasileiros levantam a bandeira da educação cidadã, acreditam que esse é um caminho para construir uma nação que seja uma república democrática, um lugar para o bem comum. Utópico ou não, esse sentido vem sendo revisitado há séculos. Conforme já trabalhado no segundo capítulo, para a maioria dos estudantes que participaram da pesquisa, a escola é citada como possibilidade de ascensão social, futuro melhor, oportunidades de trabalho (Anexo A, B e C). Dos 390 adolescentes, 349 concordaram que as pessoas que estudam menos sofrem mais com o desemprego. Um universo de 89,48%. E, nesse universo, várias falas dão sentidos às pessoas com pouca escolarização. Algumas falas colocam as pessoas com menos estudos como vítimas. Elas dizem: **“é que eles deveriam ter uma chance para eles por eles também são seres humanos”**; **“porque se você estudou pouco no futuro você sofrerá com o desemprego”** ou ainda **“tem menos direito eu acho isso um abeçordo”**. Por outro lado, outras falas desclassificam estas pessoas. Como aparecem nas frases: **“Felismente o mercado de trabalho não emprega pessoas com ‘pouca cultura’**. **Até mesmo para o bem da sua empresa, ou comércio, enfim... As pessoas devem estudar para ser grandes profissionais”**; **“pessoas que não estudam são desclassificadas”**; **“não são ninguém dentro do país”**. Todos esses sentidos delegam à educação um passaporte para a inclusão na possibilidade de produzir e ser útil.

Delimitar o problema de análise dos discursos educacionais construídos na década de 1990 no Brasil, a partir da exposição de várias camadas sociais e de vários tratamentos que foram sendo moldados sobre o conceito de cidadania, permite o mapeamento de várias repetições que marcaram a diferença nos deslizamentos dos sentidos desses discursos. A partir disso permite, também, desenhar possíveis relações entre esses sentidos, clareando o desenho de uma “episteme” dos discursos educacionais contemporâneos no Brasil.

As Diretrizes e Bases da Educação apresentam em seu artigo 2, as três finalidades da educação no Estado brasileiro: 1. o pleno desenvolvimento do educando; 2. o preparo do educando para o exercício da cidadania; 3. a qualificação do educando para o trabalho. Estas finalidades estão apoiadas no princípio da liberdade e dos ideais de solidariedade. Esse discurso possui total conexão com os cinco princípios fundamentais do Estado

brasileiro, apresentados na Constituição e já citados anteriormente. Apesar de não deixar claro, nesse texto, o que seria “pleno desenvolvimento do educando”, a segunda finalidade não deixa dúvidas de que se trata da preparação do infantil-cidadão para a manutenção e reprodução da democracia.

Pensar no sentido de educação deixado nos textos de Comenius, de Rousseau, dos pioneiros da Escola Nova, nas intenções getulistas, revela que, apesar de se tratar de “sítios” diferentes e dizerem sobre contextos históricos diferentes, a nós implicam no mapeamento de possibilidades, muito bem formuladas, que unem cada vez mais compromissadamente o Estado e a educação escolar. Importa ao nosso tempo a percepção de que o modelo democrático de Estado – escolhido por nós a partir da chamada abertura política – precisa da escola como dispositivo para a construção de subjetividades cidadãs.

A leitura de Paul Ricoeur³⁰⁸ sobre a arqueologia em Michel Foucault ajuda a montar uma imagem desses sítios que foram abertos nesta pesquisa e da coleta e descrição que nos importa para esse trabalho. Opondo-se à teoria do arquivo, a arqueologia, diz Ricoeur, “não procura reconstruir o passado, repetir o que foi”³⁰⁹, mas atua, segundo ele, em quatro frentes. E essas frentes de atuação, apontadas na leitura do autor, muito interessam a esta pesquisa. São elas: a novidade, a contradição, a comparação e a transformação.

No momento em que se emprestou o nome de Darcy Ribeiro para a LDB, deu-se uma novidade. O surgimento do nome Darcy Ribeiro conclama a memória do que foi a Escola Nova, em pleno final do século XX. Uma lei que se mostrava nova, original enquanto ruptura com o cenário da Ditadura Militar, mas, ao mesmo tempo, um já dito. Essa frente novidade que a arqueologia faz ver, segundo o autor, “serve de árbitro entre o original, que não é a origem, mas o ponto de ruptura com o já-dito, e o regular, que não é o outro do que desvia, mas o acúmulo do já-dito”³¹⁰.

A partir desse discurso, a escavação foi desenhando suas outras frentes. E a contradição se fez. Em verdade, a arqueologia conta com as coerências, e por isso se foram abrindo outros sítios relacionais para investigar a cidadania em outros estratos. Os sentidos que os pioneiros da educação no Brasil deram às situações vividas e compartilhadas em suas cartas revelam as leituras que fizeram de outros pioneiros, em outros tempos e

³⁰⁸ RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007. p. 210.

³⁰⁹ Ibid. p. 210

³¹⁰ Ibid. p. 210

espaços. Desta forma, as contradições aparecem e “continuam sendo objetos que devem ser descritos por eles mesmos nos quais reencontramos o descompasso, a dissensão, as asperezas do discurso”³¹¹. Nesse momento é inevitável se fazer comparações. Mas esta não aparecem como influências ou reflexos, nem mesmo passam perto de uma hermenêutica do que levou àquela intenção ou motivação. Nas palavras de Ricoeur, essa terceira frente é apenas uma “resenha das formas específicas de articulação”³¹².

E, na quarta frente, a grande aposta da arqueologia – transformação e mudanças –, este trabalho confirmou a imagem do *jazz*, apontada inicialmente. Os discursos oficiais, educacionais, coletados na escavação, sugeriram as dissonâncias. E, utilizando as palavras do autor, as descontinuidades, os cortes, as brechas, aberturas que impedem a continuidade linear da História – contribuição marcante de Foucault para a História. Desta forma, as diferenças foram os principais objetos extraídos dessas escavações.

³¹¹ Ibid. p. 211

³¹² Ibid. p. 211

Reflexões Finais

José Saramago, em seu livro “Ensaio sobre a cegueira”, leva seus personagens até o limite humano. Ele é capaz de provocar desconfortos em seus leitores mais marcados pela assepsia e civilidade. Saramago escancara o possível no território do limite. Sua literatura não é um realismo fantástico ou algo muito longe de uma realidade. Ele mostra aquilo que, no mundo civilizado, não é desejável viver. A cegueira como regra traz à luz outras cegueiras, pelas quais, a civilidade e a subjetividade cidadã produzem, além de oferecer um passo para dentro de si próprio e para o interior da oficina humana.

A situação de limite inquire das subjetividades uma prova do seu grau de civilidade, de solidariedade, de possibilidade de viver coletivamente nos moldes daquilo que o Estado estabeleceu como norma. Se, por um lado, alguns daqueles personagens tentaram, nos primeiros dias, tomar suas decisões dentro de certa democracia, equidade e escuta e negociação com o outro, por outro lado, personagens mostraram desde o início de sua cegueira que valia o “salve-se quem puder”, a lei do desejo, da luta pela vida individual.

Este cenário apresentado por Saramago esteve presente como metáfora no final do desenvolvimento da tese, quando da experiência com as enchentes em Itajaí. Após a banca de qualificação, quando ainda me encontrava envolvida com os dados da pesquisa, especialmente os discursos dos jovens, Itajaí foi assolada pela maior enchente de sua história. As escolas que participaram da pesquisa foram quase todas atingidas pelas cheias. Para ter uma imagem mais clara do impacto, observando o quadro 1, apresentado na Introdução, apenas os bairros Cordeiros, São João, Fazenda, Ariribá e Praia Brava foram parcialmente afetados. Mesmo que os bairros Fazenda, Ariribá e Praia Brava, mais ao sul da cidade, não se encontrem em regiões das cheias dos rios, nos últimos dias de chuvas intensas, sofreram com alagamentos provocados pela limitação dos bueiros. Situação resolvida assim que as chuvas cessaram, enquanto o restante da cidade ainda teve dois dias de águas subindo, mesmo com sol à mostra. Porém, com o espaço físico intacto, apenas a escola Gaspar da Costa Moraes serviu de ponto de distribuição de donativos após as enchentes.

Foi inevitável pensar nos jovens que participaram desta pesquisa durante as enchentes. Onde estariam? Em que abrigo estariam? Como estariam sentindo esse limite humano? Que processos de subjetivação estariam em ato nesses lugares? Foi inevitável

lembrar da questão 28 daquele instrumento de pesquisa e, por alguns dias, não consegui voltar aos dados daquela questão. Ela, hipoteticamente, falava de uma situação semelhante aos abrigos – pessoas muito diferentes passando alguns dias em um mesmo espaço, por conta de uma situação de tragédia. E, mesmo não conseguindo voltar de forma concreta aos dados da pesquisa, elas me vinham sempre à cabeça.

Naquele fatídico domingo, dia 23 de novembro, fui ao Abrigo Dom Bosco, entidade Salesiana, ajudar na recepção de flagelados que estavam sendo resgatados dos bairros Promorar e Cidade Nova. Esta escolha não foi ao acaso: estavam ali, provavelmente, as famílias da comunidade escolar das instituições C. E. Prof. Cacildo Romagnani (CAIC) e E. B. Pedro Paulo Rebello. E, enquanto trabalhava, pensava neles, em suas respostas – aquelas desprovidas de sentidos coletivos e aquelas solidárias e cidadãs –, até que uma jovem me reconheceu. Ela havia se separado da família no momento do resgate, não tinha como saber em que abrigo seus pais e irmãos foram levados, mas parecia segura com seus vizinhos e tinha sempre por perto um grupo de crianças menores. Foi inevitável pensar no que ela teria respondido naquele questionário um ano antes, como foi inevitável, também, observar suas atitudes com aquelas crianças, filhas de seus vizinhos. Sem a tutela dos pais, ela se mostrou autônoma e responsável pelas crianças menores.

Depois que as ações mais imediatas foram garantidas, como roupas secas, comida e teto, e as pessoas esperavam apenas que as doações de colchões e cobertores chegassem para todos, verificamos que as águas subiam rapidamente e ameaçavam entrar em parte do abrigo. Todos que estavam trabalhando ali eram voluntários e, se fossem embora, não conseguiriam entrar na rua no outro dia. A situação exigia autonomia dos desabrigados, e esta foi a solicitação da coordenação dos trabalhos. A coordenadora, funcionária da instituição, iria permanecer abrigada ali, os voluntários iriam embora e os abrigados assumiriam as tarefas. Assim que os voluntários foram se retirando da organização das roupas, aquela jovem foi assumindo o posto, junto com as outras crianças. Ela foi a única desabrigada que, até aquele momento, se mostrou com iniciativa solidária e coletiva. Como foi a sua resposta no instrumento de pesquisa, não é possível nunca saber. Mas havia, ali, uma subjetividade em ato.

Os dias se seguiram e não voltei àquele lugar. Mas meus olhos me surpreenderam em outros locais da cidade. Não encontrei nenhum outro jovem da pesquisa, mas eu os via em

cada olhar de cada jovem que eu encontrava. O que estariam apreendendo de tudo aquilo? Que cegueiras estariam sendo decretadas? Que novos olhares se abriam? Mesmo concordando com os discursos acadêmicos que utilizei na tese, que defendem a existência de relações de forças em todas as situações, mesmo conseguindo perceber que as condições de limites fazem essas forças se evidenciarem e se mostrarem de forma muito caricaturizadas, durante o período das enchentes e no primeiro mês que se seguiu depois que as águas baixaram, foi insuportável ver essas forças. Tomar a liberdade à força, fazer valer os interesses pessoais e ou de grupos específicos foi intolerável naquele cenário. Voltar à tese foi difícil! Quando lembrava os discursos dos jovens, procurava evidenciar aqueles assujeitados ao projeto democrático de cidadania. Pensar que o projeto estatal, em alguma medida, é funcional trazia um acalanto. Ele fazia possível vislumbrar um caos menor. Senti-me completamente assujeitada e sem forças diante da tamanha promessa do consenso.

O fechamento desta tese foi marcado por este olhar que viu nas transgressões ameaças à vida, em uma situação real. E a sensação de ameaça foi assustadora. Soubemos de amigos que foram feitos reféns pelo tráfico durante a distribuição de marmitas em uma noite, nos bairros Promorar e Cidade Nova. O barco em que estavam ficou à disposição dos transportes de armas e drogas daquele grupo de marginais durante toda a madrugada. Apesar de ninguém esperar do tráfico alguma atitude de cidadania, este fato evidenciou a ausência da força ostensiva e a lembrança de que a gana individual continuava, apesar da tragédia. Foi o momento de dar conta de que as ações policiais estavam todas direcionadas aos resgates e ao atendimento assistencialista, necessárias naquele momento. Foi o dar-se conta de que a cidade estava desprotegida, e, nesse momento, as análises dos discursos que já estavam prontas na tese, acerca das descrenças na força policial, do medo e do descrédito que os jovens construíram sobre a polícia, agora, diante de um real do limite humano e do estado de exceção, foram questionadas. O desejo de sentir, mesmo ilusoriamente, a mínima segurança na cidade era inevitável. Havia de sobreviver algo no contrato social que se empenhasse na segurança da cidade.

Após as águas baixarem, não apenas os grupos marginais saqueavam as ações voluntárias, mas alguns grupos saqueavam os comércios dos bairros. Diante da narrativa de conhecidos sobre o tempo de espera na fila para conseguir água, comida, e outros produtos

de primeira necessidade, nos pontos de distribuição, foi impossível não pensar nas respostas dos jovens que afirmaram os sentimentos individualistas em detrimento das decisões coletivas. Dentro de todas as limitações do estado de exceção, o município, com a ajuda de milhares de voluntários, recebia as toneladas de doações, separava em pequenos kits, tendo em vista as famílias menores, os kits médios, pensando em pequenos abrigos, e os carregamentos maiores, pensando nos grandes abrigos. Esses pequenos kits eram transportados em caminhões pela cidade até os pontos de distribuição nos bairros. Nesses pontos, as pessoas esperavam chegar os carregamentos, e, no caso de colchões, remédios e outros produtos mais escassos, era necessária uma inscrição prévia. Ou seja, aquilo que era pensando a partir dos limites do que se tinha e no coletivo atingido, tentando garantir o máximo de equidade na distribuição, era, evidentemente, o caminho mais difícil! Os limites de garantia de igualdade e de assistência estavam caricaturizados nas ações coletivas e expunham os limites do burocrático – maneira de agir do Estado. Não foram poucos os relatos posteriores sobre a luta para conseguir chegar à casa com um galão de água ou uma cesta básica. Havia um controle popular daqueles que conseguiam provisões, mesmo depois de horas em uma fila no sol. Diante disso, a gana pela sobrevivência, pela garantia de provisões, somadas ao baixo senso de coletividade, resultava nos saques.

O individualismo exacerbado era tão evidente, em algumas situações, que fazia pessoas venderem produtos que vinham nos kits doados, como fraldas e produtos de higiene. Isso, após alguns dias depois de serem atendidos por redes de solidariedades, enquanto passavam fome e sede em algum sótão do bairro. Além daqueles comerciantes, que ergueram os preços dos produtos diante do aumento da procura, ou daqueles donos de pequenos caminhões e camionetes que cobravam para resgatar pessoas, ou ainda daqueles que preferiram carregar madeiras e materiais de construção recolhidos na água a salvar o vizinho preso em algum ponto mais alto da casa. Os relatos de pessoas que salvaram televisores nos barcos em detrimento de salvar seus animais de estimação, que salvaram seus eletrodomésticos em detrimento de salvar vizinhos, não foram poucos. E, a cada relato de notícia com esse caráter, era impossível não lembrar alguns discursos elaborados um ano antes pelos jovens da pesquisa. Alguns daqueles discursos poderiam ser concretizados em práticas neste momento, desta forma. E era mais suportável esquecer a existência delas.

Ao contrário, foram apaziguadoras as inumeráveis cenas de solidariedade que se espalharam pela cidade. Anônimos ajudando anônimos. As diferenças étnicas, de classe, de gênero, religiosas, em determinados momentos, eram quase imperceptíveis. Ou foram os meus olhos que se cegaram para as diferenças. As centenas de “bateiras”, canoas, pequenos barcos que se espalharam pela cidade, a princípio resgatando pessoas, depois levando provisões àqueles que ficaram ilhados na parte superior de suas casas, eram dirigidas apenas por subjetividades que transbordavam solidariedade. Talvez, o sentimento de impotência fosse tamanho que a ação vinha a galope. O desejo de salvar vidas era mapeado em toda a cidade, e ver esse consenso era reconfortante. As imagens de surfistas molhados, carregando pequenos barcos, de correntes de jovens descarregando carretas de doações, de grupos de senhoras nas cozinhas comunitárias que se espalharam pela cidade eram provocadoras para pensar que as subjetividades mais coletivas, o consenso, a consideração ao outro, a igualdade seriam a regra.

No entanto, cada vez mais a cegueira confortável da igualdade e do consenso era perturbada pelos caminhões do exército espalhados pela cidade, escoltados pela polícia civil; pelos helicópteros voando baixo e os pontos de campanha das Forças Armadas, e por todos os esforços para manter a ordem no cotidiano de exceção. Eles foram sendo montados, e cada dia pareciam mais sofisticados, exatamente, porque ali, havia um cenário caricaturizado daquilo que somos – um estado de guerra. E, diante desse limite, eram observáveis duas reações humanas muito primitivas: avançar naquilo que se deseja, mesmo que isso implique matar o outro ou se juntar em grupos, por ser o bando um jeito mais seguro para sobreviver. Essa segunda opção exigiria uma construção de regras, negociações e solidariedade. Qual seria a opção escolhida por aqueles jovens? As intolerâncias, tão marcadas na questão 28 do instrumento, ou as tolerâncias intolerantes, como estariam sendo significadas em ato?

Apesar de optar auditivamente pelo *jazz*, identificar-me com tudo aquilo que foi algum dia convencionalmente reconhecido como um erro, procurar as descontinuidades, destacar os desvios, buscar as transgressões, elas me foram insuportáveis em uma situação real de limite. A enchente escancarou a falta, a impotência, a fragilidade humana. E, diante disso, restou o desejo de completude, de consenso, de continuidade, de certezas, e uma vontade de acreditar em um contrato social qualquer, mesmo que imaginário. Diante dessa

experiência, pareceu claro que o esforço acadêmico de andar por desvios, nada mais expressa do que estar diante de um espelho e apontar aquilo que falta. Lembrando aqui de Walter Benjamin, em toda a sua obra, ele expressa a fusão entre sujeito pesquisador e objeto pesquisado.

O desejo, pensado na Psicanálise como falta, parece fazer sentido nessa reflexão. O desejo do Estado de construir subjetividades cidadãs é observável em cada documento oficial que remete à educação brasileira. As estratégias de conquistar esse desejo são planejadas em uma lógica de continuidade, de segmentação, todavia, esta pesquisa mostrou a fragilidade desse projeto expondo as descontinuidades, as fragmentações e as múltiplas formas de interpretações dos discursos à disposição para o consumo. A mostra mais evidente disso foi a tentativa desta pesquisa de correlacionar as análises dos livros didáticos às respostas dos estudantes. A organização inicial da fala dos jovens, separada em dois blocos de acordo com a coleção de livros estudada, mostrou que, independentemente dos livros utilizados no ensino de História, as respostas dos jovens eram semelhantes. Apesar das análises dos discursos dos livros mostrarem que as duas editoras e os autores possuíam locais de fala distintos com relação à didática e a concepção de História, ambos se mostraram afinados com o discurso do mercado editorial e as exigências mínimas do Programa Nacional do Livro Didático. Ou seja, ambos respondiam as expectativas que conferiam a eles a regulação de subjetividades cidadãs em construção.

Talvez outra pesquisa, metodologicamente diferente, sobre os usos (e abusos) dessas coleções, tanto pelos professores quanto pelos alunos, indicasse algum outro parâmetro sobre essa possível correlação. Quando, nesta pesquisa, se escolheu organizar os discursos dos jovens a partir do perfil do local social deles, considerando o bairro, a estrutura escolar, os outros consumos ou promessas de consumo, as descontinuidades apareceram. Ou seja, o que é planejado oficialmente possui variantes muito além daquilo que pode ser previsto como futuro. Os consumos dos jovens, a vida real de desigualdades, operam em outro lugar não pensado quando da produção dos discursos da maquinaria de subjetividades cidadãs.

Ao abrir “sítios” arqueológicos a partir dos discursos educacionais contemporâneos, a emergência de novos sentidos para o conceito cidadania foi se fazendo. Este movimento fez possível perceber várias durações desses sentidos, ao mesmo tempo em que se processam também as rupturas. Por exemplo, o sentido que a Escola Nova se esforçava para construir

na educação, no início do século XX, sugeria várias rupturas com aqueles produzidos desde os jesuítas e regulados pela Igreja. No entanto, o último dissidente desta escola – o professor Darcy Ribeiro –, ao emprestar seu nome para a LDB atual, ainda assistiu, previsto nessa lei, à permanência de acordos que facilitam a gerência das escolas privadas – local onde a igreja reina quase soberana no quesito qualidade tradicional de educação no país. Além de regularizar a proliferação de Instituições do Ensino Superior sem regulação sistemática.

Mesmo que os discursos educacionais defendam uma igualdade educacional nas justificativas para se ter um sistema educacional brasileiro, respondem também ao princípio democrático do direito a expressões da diferença. Desta forma, a tensão entre local e global que aparece nos discursos se potencializa nos processos de construção de subjetividades. As acirradas discussões, lugares comuns nas salas de professores, acerca do que privilegiar, considerando os assuntos convencionais a serem discutidos – a exemplo dos sumários dos livros didáticos – e as necessidades locais, parecem não dizer sobre o que de fato acontece no cotidiano que produz essas angústias. Aquele sujeito pelo qual os documentos oficiais projetam, os sujeitos do conhecimento que os professores apreendem durante sua formação docente, parece não ser equivalente àquelas subjetividades em construção. Os jovens que esta pesquisa ouviu estão muito mais próximos daquela adolescência metamorfoseada com o monstro das histórias infantis que os príncipes e princesas deveriam dominar para conquistar o “felizes para sempre”, como foi refletido no primeiro capítulo desta tese.

As inconstâncias, dissonâncias, descontinuidades, incertezas dos jovens escancaram de forma muito caricaturizadas as fragilidades do projeto de segurança, de certeza, de consonância, de consenso da cidadania e de identidade. Dominar esses monstros que ameaçam a cultura democrática, que fazem balançar as estruturas identitárias mais convencionais parece uma tarefa árdua e de proporções maiores do que a instituição escolar. A frase “a escola está falida” começa a fazer parte do cotidiano de educadores, mas as apostas nas mesmas tecnologias educativas continuam. Ainda faz parte do imaginário da maioria dos jovens uma educação redentora, que promoverá a ascensão social, a garantia de emprego, e por parte dos professores e das instituições de assistências sociais, está na escola a possibilidade de salvação dos jovens em estado de risco ou já iniciados no mundo marginal. A idéia de continuidade entre aquilo que se projeta em termos de objetivos

educativos e aquilo em que se transforma a escola é muito forte. Existe uma crença de que ao final da esteira da maquinaria escolar nasce um futuro adulto, no final de sua fase de transição, com estrutura para “matar” o seu monstro adolescente ou trancá-lo seguramente e se efetivar em identidades mais fixas (de gênero, profissional, de classe) em um “felizes para sempre”. Ou parafraseando os PCNs: “desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania³¹³”.

No entanto, essa cegueira na continuidade impede reconhecer todos os outros consumos além dos escolares, todos os currículos disponíveis e as relações imbricadas nos processos de subjetivação daqueles jovens. Entender o projeto estatal de educação, por si só, como competência máxima para construir essas identidades cidadãs é embargar o projeto em seu nascedouro. A escola, esse lugar que é apenas um dos lugares que os jovens freqüentam, muitas vezes não é o mais desejado. Ao contrário, apesar de fazer parte do imaginário de uma necessidade primordial, não ocupa, para muitos, um desenho muito desejável. A escola pública é vista como feia, esteticamente comprometida, sem estrutura, sem manutenção, um patrimônio depredado.

Na esteira do pior e mais feio estão, também, os postos de saúde. Enquanto os setores privados de ensino e saúde ocupam, no imaginário dos jovens, as melhores condições de atendimento. Este dado, somado ao fato de que não se sentem seguros onde moram, não confiam nas polícias e nas possibilidades de proteção e de justiça, concretiza as descontinuidades do projeto de construção de subjetividades cidadãs. A relação indivíduo e estado nasce pautada em uma perversão.

A “genearqueologia” fez emergir sentidos da cidadania que são salpicados nesse espaço contemporâneo. Diante da perversão, fruto de uma descrença nas instituições jurídicas especialmente, os sentidos de cidadania promovidos pela religião, por exemplo, aparecem muito fortes entre os jovens. De acordo com os discursos juvenis, um sentido capaz de promover ações concretas de justiça e honestidade. Ao contrário, quando o

³¹³ BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: introdução. Brasília: MEC, 1998. p. 55.

assunto era pautado pela política ou pelo direito, cerca de 100% deles não vêm problemas em apropriação ilícita de riquezas, por exemplo.

Nas questões aqui pensadas, o Ensino de História, materializado nas duas coleções de livros didáticos, apareceu como cúmplice no grande projeto de construção de subjetividades cidadãs. Porém, as respostas dos alunos não sofreram alterações a partir do uso de uma ou outra coleção de livros. Esse dado, constatado, fez surgir novas perguntas. Se o currículo do ensino fundamental é pensado a partir da idéia de continuidade e construção de futuro, e, se essa continuidade foi questionada, qual é a relação efetiva do currículo de História na construção dessas subjetividades da forma como se manifestaram? Existe essa relação?

As reflexões produzidas nesta tese apontam para uma continuidade do trabalho. Durante a aplicação desta pesquisa, a exibição do filme e o debate posterior serviram como leitura daquele cotidiano, que não seria possível apenas com a aplicação do instrumento impresso. Foi fundamental a organização dos dados em grupos de escolas pelo seu perfil que serviu para levantar perguntas durante a pesquisa. Se as discontinuidades entre o planejado e o vivido foram evidentes, não há nenhuma garantia de que o currículo é desenvolvido na forma aproximada do que foi pensado. Não há nenhuma evidencia de que os assuntos da disciplina História, por exemplo, são desenvolvidos como foram pensados nos livros analisados. A discontinuidade rechaça qualquer pretensão de verificação e pesquisa afinada com a proposta de continuidade na construção de um futuro.

Os jovens ouvidos nesta pesquisa mostraram-se, muitas vezes, afinados ao projeto *capitalístico*, utilizando uma palavra de Guattari e Rolnik, e este não percorre outro caminho, contrário àquele proposto no próprio livro didático e no mundo escolar. Mostram-se, em grande medida, assujeitados às idéias cidadãs e àqueles caminhos permitidos para as dissonâncias. E nesses espaços permitidos também operam em uma apatia. Eles conseguem emitir opiniões sobre a política, a segurança pública, a educação, a saúde, mas não se mostram autônomos a ponto de participar ativamente nas questões sobre a cidade. Além disso, as exceções nessa dissonância, mesmo que permitida, já se fazem mapeáveis; a ruptura com as instituições estatais se mostrou visível em alguns discursos.

Enquanto terminava a escrita desta tese, além do “Ensaio sobre a cegueira”, de Saramago e da experiência com a enchente, os poemas de Manoel de Barros também foram muito bem-vindos. Eles fazem pensar na estranha mania de ver os erros, de ver as

dissonâncias, as discontinuidades. Existe a opção de acreditar no que é seguro, no que promete o consenso, a continuidade, a certeza. Isso foi desejável durante a enchente. Mas existe um prazer de destacar os desvios. Manoel de Barros escreve sobre isso e serão as palavras dele as mais apropriadas para terminar esta tese, escalena. Terminar não em ponto final, mas em reticências... porque a ausência de final deixa uma porta aberta para o recomeço.

Descobri aos 13 anos que o que me dava prazer nas
leituras não era a beleza das frases, mas a doença delas.
Comuniquei ao Padre Ezequiel, um meu Preceptor, esse gosto esquisito.
Eu pensava que fosse um sujeito escaleno.
- Gostar de fazer defeitos na frase é muito saudável, o Padre me disse.
Ele fez um limpamento em meus receios.
O Padre falou ainda: Manoel, isso não é doença,
pode muito que você carregue para o resto da vida um certo gosto por nada...
E se riu.
Você não é de bugre? - ele continuou.
Que sim, eu respondi.
Veja que bugre só pega por desvios, não anda em estradas -
Pois é nos desvios que encontra as melhores surpresas e os aritícos maduros.
Há que apenas saber errar bem o seu idioma.
Esse Padre Ezequiel foi o meu primeiro professor de
gramática.

REFERÊNCIAS

Fontes:

<<http://www.itajai.sc.gov.br>> Acesso em 11/11/2008.

<<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 08/2004.

<<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em 11/11/2008

BARROS, Manoel de. **Livro sobre Nada**. 5.ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

BRASIL. Conselho da Educação Básica. **Parecer n. 04/98**. <Disponível em <http://www.mec.gov.br>> Acesso em 08/2004.

BRASIL. Conselho da Educação Básica. **Resolução n. 2**, de 07 de abril de 1998. <Disponível em <http://www.mec.gov.br>> Acesso em 08/2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. <Disponível em <http://www.senado.gov.br>> acesso em 08 de abril de 2008

BRASIL. **Guia PNLD**, (5ª a 8ª série). 2005.

BRASIL. **Mensagem Presidencial de nº 330**, de 18 de junho de 1985. <Disponível em <http://www.senado.gov.br>> acesso em 06 de abril de 2008

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**, 2001. <Disponível em <http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 09 de abril de 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC, 1998.

FILHO LOURENÇO, M. B. Carta a Anísio Teixeira, São Paulo, 1 nov. 1929.

FILHO LOURENÇO, M. B. **Educação Comparada**. São Paulo: Melhoramentos, 1961.

FUNDAÇÃO GENÉSIO MIRANDA LINS. **Anuário de Itajaí**. 2005-2006.

Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC – Arquivo Anísio Teixeira – Atc29.11.01.

Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC – Arquivo Anísio Teixeira – Atc31.12.27.

LOURENÇO FILHO. Carta a Anísio Teixeira, São Paulo, 19 mar. 1933.

PELLEGRINI, Augusto. **Jazz**. Das raízes ao pós-bop. São Paulo: Códex, 2004.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História & Vida Integrada**. São Paulo: Ática, 2002.

QUANTO vale ou é por quilo? Direção: Sergio Bianchi. Produção: Patrick Leblanc. Brasil: 2005. 1 DVD (104 min), colorido.

Revista Época, n. 500. São Paulo: Abril. dez/2008.

SCHIMEDT, Mario Furley. **Nova História Crítica**. São Paulo: Nova Geração, 2002.

SIDE Ways. Entre umas e outras. Direção: Alexandre Payne. Produção: Fox Searchlight Pictures. Brasil: 2004. DVD (126 min), colorido.

TEIXEIRA, Anísio. Carta a Alberto Venâncio Filho, New York, 28 jun. 1960. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC – Arquivo Anísio Teixeira – Atc30.14.02.

TEIXEIRA, Anísio. Carta a Monteiro Lobato, [a bordo do Queen Elizabeth], 29 jan. 1947. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC – Arquivo Anísio Teixeira – Atc28.06.22.

TEIXEIRA, Anísio. Carta a Monteiro Lobato. Sl, [1936(?)]. Carta publicada no livro *Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato*. Salvador; Fundação Cultural do Estado da Bahia, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 1986

TRIUNFO da vontade. Direção: Leni Riefenstahl. Produção: Leni Riefenstahl. Alemanha: 1934. 1 DVD (110 min), Dolby Digital 5.1, pb.

VARGAS, Getúlio. **As Diretrizes da Nova política do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olimpio. [-20?].

Bibliografia

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**. Destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ALTHUSSER, L. **Aparelho ideológico de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BENJAMIM, Walter. Sobre o Conceito de História. In: _____, **Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas; v.1)

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BERGSON, Henri. 1999. **Matéria e Memória**. São Paulo[0]: Martins Fontes, 1999.

BHABHA, Homi K. **Local da Cultura**. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo horizonte: UFMG, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: História, produção e memória do livro didático. Educação e Pesquisa. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, set/dez, 2004.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BORGES, Zacarias Pereira. **Política e Educação**: análise de uma perspectiva partidária. Campinas: Graf, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo caminho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CHESNEAUX, Jean, **Devemos fazer tábula rasa do passado?** Sobre a História e os historiadores. São Paulo: Ática, [20-?].

COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Pedagogia dos monstros**. Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

COMENIUS. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CORAZZA, Sandra Mara. **Governamentabilidade moral do currículo brasileiro**. (cópia gentilmente concedida pela autora)

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil**. Subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**. Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DIAS, Maria Odila Silva. Hermenêutica do Quotidiano na Historiografia Contemporânea, São Paulo, PUC, SP, **Revista do Programa de estudos Pós-Graduados em História**, nº 17, nov, 1998.

FINKELSTEIN, Bárbara. Incorporando as crianças à História da Educação. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 06, 1992. p. 183-209.

FOUCAULT, Michel **A Arqueologia do Saber**. 5. ed. Tradução Luiz Felipe Beata Neves. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Tradução Márcio Alves da Fonseca; Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção Tópicos)

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Coleção Tópicos)

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 14. ed. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FREUD, Sigmund. **O Mal-estar da civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Coleção Pensadores em Educação)

GALLO, Silvio D. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

GÉLIS, Jacques. A individuação da criança. In: CHARTIER, Roger (Org.). **História da Vida Privada 3**: da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Cia das Letras, 1991.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Cidades-estado na antiguidade clássica. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

GUATTARI, Félix. ROLNIK, Sueli. **Micropolítica**. Cartografias do desejo. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. 6.ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HARDT, Michel; NEGRI, Antonio. **Multidão**. Guerra e democracia de era do Império. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HOORNAERT, Eduardo. As comunidades cristãs dos primeiros séculos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

HUSSERL, Edmund. **Fenomenologia de la consciencia del tiempo inmanente**. Tradução de Ivonne Picard. Editorial Nova Buenos Aires, 1959.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: _____; SKLIR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARROSA, Jorge. La operación ensayo: sobre el ensayar y el ensayarse en el pensamiento, en la escritura y en la vida. In: FALCÃO, Luiz Felipe; SOUZA, Pedro. (Org.). **Michel Foucault**: Perspectivas. Florianópolis, 2005.

LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. **La monadologie**. Paris : Librairie Général Française, 1991.

LUCINI, Marizete. **Memória e História na formação da identidade sem terra no assentamento Conquista da Fronteira**. Tese de doutorado em Educação. Campinas: Unicamp, 2007. p. 103

LUCINI, Marizete; OLIVEIRA, Sandra Regina F.; MIRANDA, Sonia. Na esteira da Razão Histórica: olhares e diálogos com a obra de Jörn Rüsen. In: ZAMBONI, Ernesta. (Org.). **Digressões sobre o Ensino de História**. Itajaí: Maria do Cais, 2007.

MALDIDIER, Denise. **A Inquietação de discurso**. (Re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Ó. Jorge Ramos do. Notas sobre Foucault e a governamentalidade. In: FALCÃO, Luis Felipe, SOUZA, Pedro de. (Org.). **Perspectivas**. Florianópolis: Achiamé, 2005.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso**. Princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni P. **A Linguagem e seu funcionamento**. As formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**. Princípios & Procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni P. O objeto de ciência também merece que se lute por ele. In: MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje**. Tradução Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni, P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.

PECHEUX, Michel. **O Discurso**. Estrutura ou Acontecimento. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 1988.

PERROT, Michelle O intolerável. In: FORO Internacional sobre a Intolerância. **A Intolerância: Foro Internacional sobre a Intolerância**, UNESCO, 27 març. 1997, La Sorbone, 1997. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

RAGO, Margareth. Introdução. In: JENKINS, Keith. **A História Repensada**. São Paulo: Contexto, 2001.

RANCIÈRE, Jacques. **O Desentendimento**. Política e Filosofia. São Paulo: 34, 1996.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada**. Tradução, apresentação e notas Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Brasiliense, 1982.

SARLO, Beatriz. **Cenas da Vida Pós-moderna**. Intelectuais, Artes e videocultura na Argentina. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____, (Org.). **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Rosângela. Adolescência: monstruosidade cultural? In: **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.25 n.2 jul./dez. 2000 p. 151-159

SORJ, Bernardo; MARTUCCELLI, Danilo. **O Desafio Latino-Americano**. Coesão social e democracia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

TOURAINÉ, Alain. **Igualdade e diversidade**. O sujeito democrático. Bauru: Edusc, 1998.

VENERA, Raquel Alvarenga Sena; PÁDUA, Alexia Franco. A memória e o Ensino de História hoje: um desafio nos deslizamentos de sentidos. In: ZAMBONI, Ernesta. (Org.). **Digressões sobre e o Ensino de História**. Memória, História Oral e Razão Histórica. Itajaí: Maria do Cais, 2007.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Como ensinar. Porto Alegre: Art Méd, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa de tese: **AFINANDO OS INSTRUMENTOS: CONSONÂNCIA OU DISSONÂNCIA DEMOCRÁTICA?** Uma análise do funcionamento dos discursos educacionais sobre cidadania nos Materiais Didáticos de História mais utilizados nos anos finais do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Educação do Município de Itajaí, SC

Doutoranda: Mestre Raquel Alvarenga Sena Venera

Orientadora: Doutora Ernesta Zamboni

Instituição financiadora do projeto: **UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ - UNIVALI**

Curso de História da Univali – Grupo de Pesquisa Identidade, Memória e Ensino de História

Instrumento de Pesquisa

Caro aluno, Cara aluna,

Esse questionário é uma pesquisa que desenvolvo sobre a vida social de jovens. Você, que é formando da 8ª série da Rede Municipal de Itajaí, já construiu seus pontos de vista sobre o mundo que o cerca e pode me ajudar a entender como os jovens da cidade têm se organizado no seu grupo social. O resultado dessa pesquisa pode nos mostrar um pouco da cultura jovem e, assim, nos indicar caminhos para pensar a política e a educação do município.

Por isso, suas respostas são muito importantes! Conto com sua participação atenciosa!

Obrigada!

1. Quais os documentos pessoais você possui: (marque quantas opções forem necessárias)

☐ certidão de nascimento

☐ carteira de identidade ou RG

☐ CPF

☐ Carteira de Trabalho

☐ Título de eleitor

☐ Passaporte

☐ outros _____.

2. Quais os espaços de Itajaí você frequenta? (marque quantas opções forem necessárias)

☐ praça

☐ lan house

☐ parques

☐ shopping

☐ pista de skait

☐ igreja

☐ ginásios e quadras

☐ teatro

☐ cinema

☐ museu

☐ bibliotecas

☐ outros. Quais? _____

3.A liberdade é um direito. Por quê?

4.Você sempre estudou em escola pública?

() sim

() não.

Apenas para quem marcou “não”.

Há quanto tempo você estuda em escola pública? _____.

Por que você mudou de escola? _____.

5.Você gosta da sua escola?

() sim. Por quê? _____.

() não. Por quê? _____.

6. Como deve ser uma boa escola pública?

7.Qual a sua opinião sobre as escolas públicas, tomando como referencia as escolas particulares de Itajaí?

() igual. Por quê? _____

() diferente. Por quê? _____

() só conheço as escolas públicas e não posso comparar.

8. Você utiliza os postos de saúde e hospitais públicos, quando necessário?

() sim

() não

Apenas para quem marcou “não”.

Onde você vai quando precisa de atendimento médico?

9. Qual a sua opinião sobre o serviço público de saúde de Itajaí em relação aos serviços prestados pelos planos de saúde?

() iguais. Por quê? _____

() diferente. Por quê? _____

() minha família só utiliza o serviço público de saúde e não posso comparar.

10. Você já utilizou os serviços de segurança pública disponíveis em Itajaí? (policiais civis, militares e federais)

() sim. Em quais situações? _____

() não. Porque motivos? _____

11. Os serviços de educação e saúde são oferecidos no setor privado e na rede pública. Os serviços das polícias são apenas públicos. Por quê?

12. Você se sente seguro com os serviços das nossas polícias?

() sim. Por quê? _____

() não. Por quê? _____

13. As verbas para a manutenção das escolas, serviços de saúde e seguranças do município, vêm de: (marque um X em quantas opções forem necessárias)

Fundos de recursos	Educação	Saúde	Segurança
Impostos municipais			
Impostos estaduais			
Associações e ongs			
Festas municipais			
Impostos federais			
Doações de voluntários			
Das igrejas			

14. Você é filiado a algum grupo, associações ou ONGs? Ex. (escoteiros, partido político, grupo de jovens, grêmios estudantis, ações de voluntários, etc)

() sim. Qual ou quais? _____

() não. Por quê? _____

15. Você conhece o trabalho da Associação de pais da sua escola e da Associação dos moradores do seu bairro?

- Associação de pais

() sim

() não

- Associação de moradores

() sim

() não

16. Qual a sua opinião sobre essas associações (apenas uma resposta)

Respostas	Associação de pais	Associação dos moradores
Elas não são necessárias		
Elas são importante		
Nunca soube que elas existiam		
Não as conhecia, mas gostaria de conhecer		

17. Participar de Associações significa _____

18. Essa pergunta é apenas para quem já possui título de eleitor.

Você já ficou sem votar em alguma eleição?

☐ sim. Por quê? _____

☐ não

19. Você conhece o trabalho dos vereadores da Câmara de Itajaí?

☐ sim. Qual a sua opinião?

☐ não.

20. Qual a sua opinião sobre a Câmara dos Vereadores de Itajaí?

☐ É importante que as decisões sobre a cidade sejam discutidas e decididas na câmara.

☐ Nunca soube do trabalho da Câmara dos Vereadores na cidade.

☐ Nunca soube do trabalho da Câmara dos Vereadores na cidade, mas gostaria de conhecer.

21. Além do estudo, você exerce uma atividade profissional remunerada?

☐ sim. Por quê? _____

☐ não.

22. O trabalho com carteira assinada é importante?

☐ sim. Por quê? _____

☐ não. Por quê? _____

23. O que é a CLT? _____

24. As leis foram criadas para garantir melhores condições aos trabalhadores. Por que?

Marque a opção que faz mais sentido diante das frases: (apenas uma)

☐ porque os trabalhadores reivindicaram seus direitos.

☐ porque os trabalhadores explorados podem representar perigo de revolução social.

☐ porque alguns políticos deram aos trabalhadores aquilo que sempre foi merecido.

☐ porque os políticos precisam conquistar os votos dos trabalhadores.

25. O desemprego é uma realidade brasileira. Quem sofre mais com o desemprego? Marque

a opção que faz mais sentido diante: (apenas uma)

☐ pessoas que estudaram pouco.

☐ pessoas com escolaridade.

☐ pessoas que não possuem quem as indique.

Justifique:

26. Você se sente um cidadão, ou uma cidadã?

() sim

() não

27. Quem é um cidadão hoje?

28. Se você tivesse de ficar trancado com alguém em uma casa, em uma situação acidental (uma tempestade, um desmoronamento, uma enchente, etc) e pudesse escolher as pessoas, quais você **jamaiz** escolheria na lista abaixo:

() uma pessoa idosa	() uma criança bem mais nova que você
() um padre católico	() um pastor evangélico
() um islâmico	() um judeu
() um negro velho do terreiro de umbanda	() uma pessoa negra
() um político de um partido de direita	() um político de um partido de esquerda
() uma pessoa obesa	() uma pessoa muito pobre
() uma pessoa muito rica	() um homossexual masculino
() uma homossexual feminino	() um ex-presidiário
() um emo	() uma pessoa com necessidades especiais
() um roqueiro	() um pagodeiro
() uma “patricinha”	() uma prostituta
() não teria problemas em ficar com qualquer uma dessas pessoas da lista	

Justifique:

ANEXOS

ANEXO A – Quadros dos dados por perfil de escolas Grupo 1

**Quadros dos dados por perfil de escolas
Grupo 1**

Total de escolas que participaram da pesquisa: 06

Total de turmas de 8ª séries que participaram da pesquisa: 06

Total de alunos que participaram da pesquisa: 151

1) Quais os documentos pessoais que você possui	
Categorias	quantificação
Certidão de nascimento	151
Carteira de Identidade ou RG	115
CPF	32
Carteira de Trabalho	3
outros	9
Categoria outros	
não especificou	1
Carteira de estudante	2
cartão de banco	2
convênio médico	2
Carteira de vacinação	2

2) Quais os espaços de Itajaí você frequenta?	
Categorias	quantificação
praça	85
parques	59
pista de skait	33
ginásio e quadras	75
cinema	95
bibliotecas	54
lan house	101
shopping	123
igreja	109
teatro	29
museu	23
outros	36
Categoria outros	
praias	13
restaurantes	2
casa de parentes/namoro/amigos	4
cadeia pública	4
favelas	1
local de trabalho	1
casas noturnas/bares	8
festa da cidade (Marejada)	3
campo/estádio de futebol	4
escolas extra turno	1
fliperama	1
Zoológicos	1
não especificou	1

3) A liberdade é um direito. Por que?	
Categorias	quantificação
A liberdade garante um livre-arbítrio desvinculado as regras coletivas	22
A liberdade garante um livre-arbítrio vinculado as regras coletivos	26
A liberdade garante o direito de pensamento, expressão e movimento	20
A liberdade garante a igualdade entre todos	14
A liberdade é o contrário da pena de prisão e escravidão	19
Relacionou a liberdade com o direito a vida	8
A liberdade é a diferença entre humanos e animais (natureza humana)	14
Relacionou com experiências familiares	7
Relacionou com o sentimento de segurança	8
Repetiu a afirmação da pergunta	1
Não respondeu	13
Afirmou não saber sobre o assunto	5
Discordou da afirmação.	6
Categoria discordou da afirmação	
Afirmou não existir lei	1
Afirmou que a liberdade existe para os maiores de 18 anos	1
Afirmou que a ausência de liberdade começa com as relações conjugais	1
Sugeriu que para quem não cumpre a lei não deveria existir liberdade	1
Afirmou que a lei não garante a liberdade	1

4) Você sempre estudou em escola pública?	
Categorias	quantificação
sim	131
não	20
Categoria não Há quanto tempo você estuda em escola pública?	
há menos de um ano	1
1 a 3 anos	3
4 a 6 anos	6
7 a 9 anos	8
mais de 10 anos	1
não respondeu	0
Categoria não Por que você mudou de escola?	
educação infantil	1
questões relacionadas a família	9
para não reprovar	1
espaço com mais sociabilidade	1
não gostava da escola particular	2
não respondeu	2

5) Você gosta da sua escola?	
Categorias	quantificação
sim	118
não	31
não respondeu	1
as vezes	1

categoria sim		categoria não	
Categorias	quantificação	Categorias	quantificação
qualidade do ensino	37	qualidade do ensino	5
qualidade dos professores/equipe	23	qualidade dos professores/equipe	9
qualidade da infraestrutura/segurança/esporte e lazer	17	qualidade da infraestrutura/segurança/esporte e lazer	4
oferece liberdade/igualdade	2	não oferece liberdade/igualdade	2
é o espaço de sociabilidade	23	problemas de identificação com a escola	8
identificação pessoal com a escola	24	não respondeu	3
não respondeu	9		

6) Como deve ser uma boa escola pública?	
Categorias	quantificação
ensino de qualidade	40
professores/equipe qualificados	60
alunos estudiosos, disciplinados e educados	19
Infraestrutura de qualidade (estética, higiene, segurança, esporte e lazer)	68
promover cidadania (liberdade e igualdade)	20
espaço de sociabilidade	10
igual a escola que estuda	9
igual uma escola particular	4
afirmou não gostar que qualquer escola	1
não respondeu	6
afirmou não saber sobre o assunto	8
ilegível	1

7) Qual a sua opinião sobre as escolas públicas, tomando como referencia as escolas particulares de Itajaí?	
Categorias	quantificação
igual	29
diferente	70
só conheço a escolas públicas e não posso comparar	52

Categoria igual		Categoria diferente	
categorias	quantificação	categorias	quantificação
o ensino é igual	22	a qualidade do ensino das privadas é melhor	26
muitos professores trabalham nas duas escolas	3	a qualidade dos professores/equipe das privadas é melhor	5
as pessoas que freqüentam as duas escolas são iguais	1	os alunos são diferentes	11
os materiais didáticos são os mesmos	2	a infraestrutura das privadas é melhor	26
não respondeu	1	atendimento/atenção as famílias e alunos nas privadas é melhor	2
afirmou não saber	1	expressou preconceitos de classe	20
		não respondeu	2
		afirmou não saber	1

8) Você utiliza os postos de saúde e hospitais públicos, quando necessário?	
categorias	quantificação
sim	144
não	7
Categoria não	
Onde você vai quando precisa de atendimento médico?	
categorias	quantificação
clínicas e hospitais conveniados	5
hospital que a mãe trabalha	1
cura divina	1

9) Qual a sua opinião sobre os serviços públicos de saúde de Itajaí em relação aos serviços prestados pelos planos de saúde?	
categorias	quantificação
igual	18
diferente	71
minha família só utiliza o serviço público de saúde e não posso comparar	61
não respondeu	1

categoria igual		categoria diferente	
categorias	quantificação	categorias	quantificação
os médicos/equipe são os mesmos	7	os médicos/equipe são melhores nas clínicas e hospitais privados	1
os cuidados/atendimento são os mesmos	8	o público oferece atendimento dos agentes domiciliares e por isso é melhor	3
afirmou não saber	3	os pacientes são diferentes	2
		os cuidados/atendimento da rede privada é melhor e mais rápido	49
		as clínicas e hospitais privados possuem mais recursos/infraestrutura	13
		tudo na rede privada é pago	3
		tudo que é pago é melhor	1
		não respondeu	5
		ilegível	1

10) Você já utilizou os serviços de segurança pública disponíveis em Itajai?	
categorias	quantificação
sim	57
não	91
não respondeu	3

Categoria sim						categoria não	
Categorias relacionadas à força ostensiva		Categorias relacionadas a prevenção/educação/apoio social		Categoria outros			
categorias	quantificação	categorias	quantificação	categorias	quantificação	categorias	quantificação
roubo/assalto/furto	24	socorro/resgate	1	situações várias	3	nunca precisou	69
brigas de rua	2			prefere não comentar na escola	2	afirmou não diferenciar policiais de bandidos	3
acidente de transito	2			para fazer trotes	2	afirmou estar entre bandidos e ser protegido por eles	5
ameaça de estupro/assédio	1					não respondeu	14
barulhos em hora imprópria	3						
perseguições	1						
problemas de família	8						

11) Os serviços de educação e saúde são oferecidos na rede particular e pública. Os serviços das polícias são apenas públicos. Por que?	
categorias	quantificação
garantia de atendimento com igualdade entre as classes	48
a proteção é um direito de todos e dever do Estado	26
a necessidade da polícia depende da classe social (os pobres precisam mais)	7
porque é intencional ter um serviço ruim	3
repetiu o enunciado	3
não respondeu	36
afirmou não saber	25
ilegível	1
discordou do enunciado	2
Categoria discordou do enunciado	
não existe segurança pública para quem não paga	1
existem milícias nas favelas	1

12) Você se sente seguro com os serviços das nossas polícias?	
categorias	quantificação
sim	48
não	101
não respondeu	2

Categoria sim		Categoria não	
categorias	quantificação	categorias	quantificação
possuem formação para fazer o trabalho	6	as polícias não oferecem um serviço de qualidade (desconfiança na polícia)	73
oferecem serviços de qualidade	28	estão em desvantagens em relação ao número e estrutura dos bandidos	19
moro num bairro tranquilo	3	demonstrou intolerância com as policias	12
não respondeu	10	não respondeu	9
afirmou não saber	1		

13) As verbas para a manutenção das escolas, serviços de saúde e seguranças do município, vêm de:			
	educação	saúde	segurança
Impostos municipais	104	79	71
Impostos estaduais	62	63	56
impostos federais	37	44	66
associações e ONGs	26	30	31
doações de voluntários	31	44	19
das igrejas	28	23	10
festas municipais	26	21	27
não respondeu	16	21	24

14) Você é filiado a algum grupo, associação ou ONG?	
categorias	quantificação
sim	48
não	96
não respondeu	7

Categoria sim		Categoria não	
categorias	quantificação	categorias	quantificação
ligado ao esporte	11	afirmou não gostar	44
ligado a cultura	5	afirmou não querer	20
escoteiros	2	firmou não poder	8
tribos urbanas	1	afirmou não conhecer nenhum grupo que eu possa me filiar	11
fã clube	1	afirmou ter vergonha de participar	1
ações voluntarias diversas	2	não respondeu	12
ligado a igreja	25	afirmou não saber	2
ajuda nas ações da escola	1	ilegível	1
ligado ao tráfico	5		
preferiu não divulgar na escola	1		
não respondeu	5		

15) Você conhece o trabalho da Associação de pais da sua escola e da Associação dos moradores do seu bairro?			
Associação de pais		Associação de moradores	
sim	49	sim	27
não	96	não	118
não respondeu	6	não respondeu	6

16) Qual a sua opinião sobre essas associações?		
	Associação de pais	Associação de moradores
Elas não são necessárias	17	11
Elas são importantes	59	59
Nunca soube que elas existiam	27	27
Não as conhecia, mas gostaria de conhecer	31	30
não respondeu	9	16
anulou a questão	8	8

17) Participar de Associações significa	
categorias	quantificação
ajudar/doação/caridade	50
cidadania/colaboração/coletividade/participação social	34
ser importante ao representar dos seus iguais	20
pensar na melhoria da cidade	8
ser informado/entender sobre a realidade que se vive	3
ter um espaço de sociabilidade	2
demonstrou intolerância aos trabalhos coletivos	9
não respondeu	24
afirmou não saber	16

Questão 18. Essa questão foi direcionada para quem já possui título de eleitor. Nenhum estudante respondeu.

19) Você conhece o trabalho dos vereadores da Câmara de Itajaí?	
categorias	quantificação
sim	18
não	132
não respondeu	1

Categoria sim	
Qual a sua opinião?	
categorias	quantificação
eles fazem um trabalho sério	1
são necessários (mal necessário)	1
descrédito/desqualificação com o trabalho político	8
não respondeu	7
preferiu não comentar	1

20) Qual a sua opinião sobre a Câmara dos vereadores de Itajaí?	
categorias	quantificação
É importante que as decisões sobre a cidade sejam discutidas e decididas na câmara	66
Nunca soube do trabalho da Câmara dos Vereadores na cidade	35
Nunca soube do trabalho da Câmara dos Vereadores na cidade, mas gostaria de conhecer	43
não respondeu	7

21) Além do estudo você exerce uma atividade profissional remunerada?	
categorias	quantificação
sim	25
não	122
não respondeu	4

Categoria sim	
Por quê?	
categorias	quantificação
porque quero/gosto	6
para ajudar na renda familiar	4
amadurecimento para a minha vida	7
para me sustentar	5
passar o tempo	1
não respondeu	6

22) O trabalho com carteira assinada é importante?	
categorias	quantificação
sim	143
não	6
não respondeu	2

Categoria sim		Categoria não	
Por que?		Por que?	
categorias	quantificação	categorias	quantificação
garantia de previdencia	27		
garantia dos direitos trabalhistas	40		
garantia de segurança no trabalho	15		
garantia de um salário maior	7		
garantia de respeito/identidade de trabalhador	14		
comprovação de experiência	20		
porque é bom	2		
não respondeu	16		
afirmou não saber	4		

23) O que é CLT?	
categorias	quantificação
não respondeu	23
afirmou não saber sobre o assunto	117
alguma coisa relacionada ao trabalho	3
inventou um conjunto de palavras com as iniciais	5

24) As leis foram criadas para garantir melhores condições aos trabalhadores. Por que?	
categorias	quantificação
porque os trabalhadores reivindicaram seus direitos	65
porque os trabalhadores explorados podem representar perigo de revolução social	12
porque alguns políticos deram aos trabalhadores aquilo que sempre foi merecido	15
porque os políticos precisam conquistar os votos dos trabalhadores	49
Não respondeu	10

25) O desemprego é uma realidade brasileira. Quem sofre mais com o desemprego?	
categorias	quantificação
peessoas que estudam pouco	137
peessoas com escolaridade	9
peessoas que não possuem quem as indique	5

Categoria pessoas que estudam pouco		Categoria pessoas com escolaridade		Categoria pessoas que não possuem quem as indique	
Justifique:		Justifique:		Justifique:	
categorias	quantificação	categorias	quantificação	categorias	quantificação
pessoas que estudam pouco possuem menos direitos sociais	4	falta emprego com um salário justo para quem estuda muito	1	emprego é fruto de força de vontade	1
pessoas que não estudaram não possuem conhecimento para o trabalho	20	o estudo não garante o emprego	1	pessoas que não tem força de vontade precisa de indicação	1
pessoas que não estudaram não são ninguém na vida	10	não respondeu	6	não respondeu	4
afirmou ser o estudo uma forma de enfrentar a concorrência por um emprego	17	afirmou não saber sobre o assunto	1		
relacionou o estudo como ascensão social	29				
o mercado exige estudo	40				
expressou intolerância para discutir questões sociais	4				
não respondeu	24				
afirmou não saber sobre o assunto	4				

26) Você se sente um cidadão, ou uma cidadã?	
categorias	quantificação
sim	135
não	11
não respondeu	5

27) Quem é um cidadão hoje?	
categorias	quantificação
todos/nós	32
quem possui documentos de identificação	7
quem trabalha/estuda	24
quem exerce a cidadania (direitos e deveres)	48
quem se preocupa em ter uma cidade melhor	15
quem ajuda/caridade/doação	19
quem é maior de 18 anos	1
os pais de família	2
relacionado ao caráter/honestidade	17
todos os seres humanos	2
todos os filhos de Deus	9
quem tem consciência ecológica	1
quem é rico	1
não respondeu	14
afirmou não saber sobre o assunto	7
ilegível	1

28) Se você tivesse de ficar trancado com alguém em uma casa, em uma situação acidental (uma tempestade, um desmoronamento, uma enchente, etc) e pudesse escolher as pessoas, quais você jamais escolheria na lista abaixo:	
categorias	quantificação
uma pessoa idosa	20
um padre católico	26
um islâmico	31
um negro velho do terreiro de umbanda	35
um político de um partido de direita	26
uma pessoa obesa	19
uma pessoa muito rica	12
uma homossexual feminino	33
um emo	38
um roqueiro	31
uma "patricinha"	25
uma criança bem mais nova que você	21
um pastor evangélico	21
um judeu	23
uma pessoa negra	11
um político de um partido de esquerda	24
uma pessoa muito pobre	11
um homossexual masculino	36
um ex-presidiário	36
uma pessoa com necessidades especiais	19
um pagodeiro	19
uma prostituta	28
não teria problemas em ficar com qualquer uma dessas pessoas	76

ANEXO B – Quadros dos dados por perfil de escolas Grupo 2

**Quadros dos dados por perfil de escolas
Grupo 2**

Total de escolas que participaram da pesquisa: 05

Total de turmas de 8ª séries que participaram da pesquisa: 05

Total de alunos que participaram da pesquisa: 121

1) Quais os documentos pessoais que você possui	
Categorias	quantificação
Certidão de nascimento	114
Carteira de Identidade ou RG	27
CPF	5
Carteira de Trabalho	1
outros	9
Categoria outros	
carteira de estudante	4
carteira de motorista	1
carteira de vacinação	2
convênio médico	2

2) Quais os espaços de Itajaí você frequenta?	
Categorias	quantificação
praça	64
parques	23
pista de skait	19
ginásio e quadras	49
cinema	70
bibliotecas	33
lan house	58
shopping	107
igreja	84
teatro	8
museu	25
outros	13
Categoria outros	
praias	7
restaurantes	1
casa de parentes/namoro/amigos	2
casas noturnas/bares	2

3) A liberdade é um direito. Por que?	
Categorias	quantificação
A liberdade garante um livre-arbítrio desvinculado as regras coletivas	22
A liberdade garante um livre-arbítrio vinculado as regras coletivos	26
A liberdade garante o direito de pensamento, expressão e movimento	20
A liberdade garante a igualdade entre todos	14
A liberdade é o contrário da pena de prisão e escravidão	19
Relacionou a liberdade com o direito a vida	8
A liberdade é a diferença entre humanos e animais (natureza humana)	14
Relacionou com experiências familiares	7
Repetiu a afirmação da pergunta	8
Não respondeu	1
Afirmou não saber sobre o assunto	13
Discordou da afirmação.	5
Categoria discordou da afirmação	
Afirmou ser a liberdade um privilégio.	1

4) Você sempre estudou em escola pública?	
Categorias	quantificação
sim	101
não	19
anulou	1
Categoria não Há quanto tempo você estuda em escola pública?	
1 a 3 anos	8
4 a 6 anos	5
7 a 9 anos	2
não respondeu	5
Categoria não Por que você mudou de escola?	
Punição	1
educação infantil	3
questões relacionadas a família	9
não gostava da escola particular	4
não respondeu	2

5) Você gosta da sua escola?	
Categorias	quantificação
sim	95
não	22
não respondeu	4

categoria sim		categoria não	
Categorias	quantificação	Categorias	quantificação
qualidade do ensino	27	qualidade do ensino	2
qualidade dos professores/equipe	20	qualidade dos professores/equipe	2
qualidade da infraestrutura/segurança/esporte e lazer	15	qualidade da infraestrutura/segurança/esporte e lazer	8
oferece liberdade/igualdade	3	não oferece liberdade/igualdade	1
é o espaço de sociabilidade	28	problemas de identificação com a escola	6
identificação pessoal com a escola	11	não respondeu	2
repetiu o enunciado	1	não interpretável	1
não respondeu	8		
Ilegível	1		

6) Como deve ser uma boa escola pública?	
Categorias	quantificação
ensino de qualidade	40
professores/equipe qualificados	50
alunos estudiosos, disciplinados e educados	9
Infraestrutura de qualidade (estética, higiene, segurança, esporte e lazer)	46
promover cidadania (liberdade e igualdade)	25
espaço de sociabilidade	9
igual a escola que estuda	9
igual uma escola particular	1
afirmou não gostar que qualquer escola	1
não respondeu	5
afirmou não saber sobre o assunto	2

7) Qual a sua opinião sobre as escolas públicas, tomando como referencia as escolas particulares de Itajaí?	
Categorias	quantificação
igual	13
diferente	57
só conheço a escolas públicas e não posso comparar	50
não respondeu	1

Categoria igual		Categoria diferente	
categorias	quantificação	categorias	quantificação
o ensino é igual	6	a qualidade do ensino das privadas é melhor	33
muitos professores trabalham nas duas escolas	3	a qualidade dos professores/equipe das privadas é melhor	4
as pessoas que freqüentam as duas escolas são iguais	4	remuneração do professor é mais justa nas privadas	1
afirmou não saber	1	os alunos são diferentes	4
		a infraestrutura das privadas é melhor	11
		na escola privada existe liberdade de expressão	1
		atendimento/atenção as famílias e alunos nas privadas é melhor	2
		expressou preconceitos de classe	6
		não respondeu	4

8) Você utiliza os postos de saúde e hospitais públicos, quando necessário?	
categorias	quantificação
sim	111
não	9
não respondeu	1
Categoria não	
Onde você vai quando precisa de atendimento médico?	
categorias	quantificação
clínicas e hospitais conveniados	5
clínicas e hospitais da rede privada	3
não respondeu	1

9) Qual a sua opinião sobre os serviços públicos de saúde de Itajaí em relação aos serviços prestados pelos planos de saúde?	
categorias	quantificação
igual	12
diferente	51
minha família só utiliza o serviço público de saúde e não posso comparar	57
não respondeu	1

categoria igual		categoria diferente	
categorias	quantificação	categorias	quantificação
os médicos/equipe são os mesmos	1	os médicos/equipe são melhores nas clínicas e hospitais privados	6
os cuidados/atendimento são os mesmos	8	o público oferece atendimento dos agentes domiciliares e por isso é melhor	13
não respondeu	3	os pacientes são diferentes	1
		os cuidados/atendimento da rede privada é melhor e mais rápido	19
		as clínicas e hospitais privados possuem mais recursos/infraestrutura	8
		tudo na rede privada é pago	2
		tudo que é pago é melhor	5
		não respondeu	3

10) Você já utilizou os serviços de segurança pública disponíveis em Itajaí?	
categorias	quantificação
sim	33
não	88
não respondeu	0

Categoria sim						categoria não	
Categorias relacionadas à força ostensiva		Categorias relacionadas a prevenção/educação/apoio social		Categoria outros			
categorias	quantificação	categorias	quantificação	categorias	quantificação	categorias	quantificação
roubo/assalto/furto	19	proteção a festas, shows e passeatas na cidade	1	situações várias	1	nunca precisou	80
brigas de rua	3	educação/informação sobre segurança, violência, drogas, transito e outros	2	prefere não comentar na escola	1	afirmou não diferenciar policiais de bandidos	2
acidente de transito	3	socorro/resgate	2			não respondeu	5
seqüestro	1					afirmou não saber	1
problemas de família	3						
não respondeu	1						

11) Os serviços de educação e saúde são oferecidos na rede particular e pública. Os serviços das polícias são apenas públicos. Por que?	
categorias	quantificação
garantia de atendimento com igualdade entre as classes	43
a proteção é um direito de todos e dever do Estado	26
a necessidade da polícia depende da classe social (os pobres precisam mais)	6
porque é intencional ter um serviço ruim	1
repetiu o enunciado	1
não respondeu	30
afirmou não saber	13
discordou do enunciado	6
Categoria discordou do enunciado	
não existe segurança pública para quem não paga	3
afirmou existir as milícias	1
afirmou que existem policiais que cobram	1
afirmou que existem policiais que cobram e são os melhores	1

12) Você se sente seguro com os serviços das nossas polícias?	
categorias	quantificação
sim	49
não	67
não respondeu	4

Categoria sim		Categoria não	
categorias	quantificação	categorias	quantificação
oferecem serviços de qualidade	36	as polícias não oferecem um serviço de qualidade (desconfiança na polícia)	51
relativizou sua afirmação	1	estão em desvantagens em relação ao número e estrutura dos bandidos	5
moro num bairro tranquilo	3	demonstrou intolerância com as policias	14
não respondeu	9	não respondeu	8
		afirmou não saber	2

13) As verbas para a manutenção das escolas, serviços de saúde e seguranças do município, vêm de:			
	educação	saúde	segurança
Impostos municipais	96	81	71
Impostos estaduais	55	64	49
impostos federais	43	38	65
associações e ONGs	22	21	18
doações de voluntários	26	74	7
das igrejas	23	10	7
festas municipais	25	11	13
não respondeu	6	7	8

14) Você é filiado a algum grupo, associação ou ONG?	
categorias	quantificação
sim	38
não	82
não respondeu	1

Categoria sim		Categoria não	
categorias	quantificação	categorias	quantificação
ligado ao esporte	11	afirmou não gostar	40
ligado a cultura	9	afirmou não querer	4
tribos urbanas	1	firmou não poder	9
ligado a igreja	15	afirmou não conhecer nenhum grupo que eu possa me filiar	13
ajuda nas ações da escola	2	não respondeu	14
não interpretável	1	afirmou não saber	2

15) Você conhece o trabalho da Associação de pais da sua escola e da Associação dos moradores do seu bairro?			
Associação de pais		Associação de moradores	
sim	52	sim	31
não	63	não	85
não respondeu	6	não respondeu	5

16) Qual a sua opinião sobre essas associações?		
	Associação de pais	Associação de moradores
Elas não são necessárias	14	11
Elas são importantes	60	55
Nunca soube que elas existiam	11	14
Não as conhecia, mas gostaria de conhecer	21	24
não respondeu	8	11
anulou a questão	7	6

17) Participar de Associações significa	
categorias	quantificação
ajudar/doação/caridade	19
cidadania/colaboração/coletividade/participação social	25
ser importante ao representar dos seus iguais	16
pensar na melhoria da cidade	12
ser informado/entender sobre a realidade que se vive	7
ter um espaço de sociabilidade	4
demonstrou intolerância aos trabalhos coletivos	3
não respondeu	22
afirmou não saber	15

Questão 18. Essa questão foi direcionada para quem já possui título de eleitor. Nenhum estudante respondeu.

19) Você conhece o trabalho dos vereadores da Câmara de Itajaí?	
categorias	quantificação
sim	6
não	114
não respondeu	1

Categoria sim	
Qual a sua opinião?	
categorias	quantificação
eles fazem um trabalho sério	1
descrédito/desqualificação com o trabalho político	2
não respondeu	3

20) Qual a sua opinião sobre a Câmara dos vereadores de Itajaí?	
categorias	quantificação
É importante que as decisões sobre a cidade sejam discutidas e decididas na câmara	56
Nunca soube do trabalho da Câmara dos Vereadores na cidade	37
Nunca soube do trabalho da Câmara dos Vereadores na cidade, mas gostaria de conhecer	26
não respondeu	2

21) Além do estudo você exerce uma atividade profissional remunerada?	
categorias	quantificação
sim	18
não	100
não respondeu	3

Categoria sim	
Por quê?	
categorias	quantificação
porque quero/gosto	4
para ajudar na renda familiar	5
amadurecimento para a minha vida	1
para me sustentar	6
não respondeu	4
possui bolsa de um curso profissionalizante	2

22) O trabalho com carteira assinada é importante?	
categorias	quantificação
sim	120
não	1

Categoria sim		Categoria não	
Por que?		Por que?	
categorias	quantificação	categorias	quantificação
garantia de previdencia	31		
garantia dos direitos trabalhistas	33		
garantia de segurança no trabalho	9		
garantia de um salário maior	7		
garantia de respeito/identidade de trabalhador	19		
comprovação de experiência	11		
porque é bom	1		
não respondeu	9		
afirmou não saber	3		
não interpretável	1		

23) O que é CLT?	
categorias	quantificação
não respondeu	15
afirmou não saber sobre o assunto	96
alguma coisa relacionada ao trabalho/impostos	2
inventou um conjunto de palavras com as iniciais	6
Consolidação das Leis do Trabalho	1
Alguma coisa relacionada com o governo de Getúlio Vargas	1

24) As leis foram criadas para garantir melhores condições aos trabalhadores. Por que?	
categorias	quantificação
porque os trabalhadores reivindicaram seus direitos	57
porque os trabalhadores explorados podem representar perigo de revolução social	11
porque alguns políticos deram aos trabalhadores aquilo que sempre foi merecido	17
porque os políticos precisam conquistar os votos dos trabalhadores	28
Não respondeu	7
anulou a questão	1

25) O desemprego é uma realidade brasileira. Quem sofre mais com o desemprego?	
categorias	quantificação
peessoas que estudam pouco	106
peessoas com escolaridade	4
peessoas que não possuem quem as indique	10
Anulou a questão	1

Categoria pessoas que estudam pouco		Categoria pessoas com escolaridade		Categoria pessoas que não possuem quem as indique	
Justifique:		Justifique:		Justifique:	
categorias	quantificação	categorias	quantificação	categorias	quantificação
peessoas que estudam pouco possuem menos direitos sociais	5	todos possuem dificuldades	1	a indicação é necessária	3
peessoas que não estudaram não possuem conhecimento para o trabalho	4	peessoas muito qualificadas não conseguem emprego compatível	1	falta futuro para quem não recebe apoio	3
peessoas que não estudaram não são ninguém na vida	16	falta emprego para todos	1	não respondeu	1
afirmou ser o estudo uma forma de enfrentar a concorrência por um emprego	9				
relacionou o estudo como ascensão social	14				
o mercado exige estudo	40				
expressou intolerância para discutir questões sociais	12				

26) Você se sente um cidadão, ou uma cidadã?	
categorias	quantificação
sim	111
não	8
não respondeu	2

27) Quem é um cidadão hoje?	
categorias	quantificação
todos/nós	38
quem possui documentos de identificação	11
quem trabalha/estuda	12
quem exerce a cidadania (direitos e deveres)	34
quem se preocupa em ter uma cidade melhor	15
quem ajuda/caridade/doação	9
quem é maior de 18 anos	1
relacionado ao caráter/honestidade	10
todos os seres humanos	4
todos os filhos de Deus	2
quem é rico	1
não respondeu	7
afirmou não saber sobre o assunto	3

28) Se você tivesse de ficar trancado com alguém em uma casa, em uma situação acidental (uma tempestade, um desmoronamento, uma enchente, etc) e pudesse escolher as pessoas, quais você jamais escolheria na lista abaixo:	
categorias	quantificação
uma pessoa idosa	12
um padre católico	12
um islâmico	14
um negro velho do terreiro de umbanda	11
um político de um partido de direita	14
uma pessoa obesa	8
uma pessoa muito rica	7
uma homossexual feminino	15
um emo	12
um roqueiro	8
uma "patricinha"	15
uma criança bem mais nova que você	12
um pastor evangélico	17
um judeu	14
uma pessoa negra	4
um político de um partido de esquerda	14
uma pessoa muito pobre	5
um homossexual masculino	18
um ex-presidiário	16
uma pessoa com necessidades especiais	6
um pagodeiro	7
uma prostituta	12
não teria problemas em ficar com qualquer uma dessas pessoas	76

ANEXO C – Quadros dos dados por perfil de escolas Grupo 3

**Quadros dos dados por perfil de escolas
Grupo 3**

Total de escolas que participaram da pesquisa: 05

Total de turmas de 8ª séries que participaram da pesquisa: 05

Total de alunos que participaram da pesquisa: 118

1) Quais os documentos pessoais que você possui	
Categorias	quantificação
Certidão de nascimento	118
Carteira de Identidade ou RG	107
CPF	25
Carteira de Trabalho	3
outros	1
Categoria outros	
carteira de vacinação	1

2) Quais os espaços de Itajaí você frequenta?	
Categorias	quantificação
praça	63
parques	38
pista de skait	19
ginásio e quadras	49
cinema	59
bibliotecas	30
lan house	59
shopping	95
igreja	84
teatro	21
museu	33
outros	17
Categoria outros	
praias	5
restaurantes	1
casas noturnas/bares	5
escolas extra turno	2
observação	
frequenta os lugares indicados, porém na cidade de Brusque	7

3) A liberdade é um direito. Por que?	
Categorias	quantificação
A liberdade garante um livre arbítrio desvinculado as regras coletivas	20
A liberdade garante um livre arbítrio vinculado as regras coletivos	15
A liberdade garante o direito de pensamento, expressão e movimento	40
A liberdade garante a igualdade entre todos	16
A liberdade é o contrário da pena de prisão e escravidão	14
Relacionou a liberdade com o direito a vida	4
A liberdade é a diferença entre humanos e animais (natureza humana)	6
Relacionou com experiências familiares	4
Relacionou com o sentimento de segurança	13
Repetiu a afirmação da pergunta	4
Não respondeu	8
Discordou da afirmação.	1
Categoria discordou da afirmação	
afirmou que sem segurança pública não se tem liberdade	1

4) Você sempre estudou em escola pública?	
Categorias	quantificação
sim	109
não	9
Categoria não Há quanto tempo você estuda em escola pública?	
1 a 3 anos	3
4 a 6 anos	5
7 a 9 anos	1
Categoria não Por que você mudou de escola?	
educação infantil	1
questões relacionadas a família	5
a escola fechou	1
não gostava da escola particular	2

5) Você gosta da sua escola?	
Categorias	quantificação
sim	98
não	19
não respondeu	1

categoria sim		categoria não	
Categorias	quantificação	Categorias	quantificação
qualidade do ensino	18	qualidade do ensino	1
qualidade dos professores/equipe	21	qualidade dos professores/equipe	4
qualidade da infraestrutura/segurança/esporte e lazer	19	qualidade da infraestrutura/segurança/esporte e lazer	6
oferece liberdade/igualdade	2	não oferece liberdade/igualdade	1
é o espaço de sociabilidade	28	problemas de identificação com a escola	5
identificação pessoal com a escola	23	não respondeu	2
não respondeu	6		

6) Como deve ser uma boa escola pública?	
Categorias	quantificação
ensino de qualidade	33
professores/equipe qualificados	39
alunos estudiosos, disciplinados e educados	20
Infraestrutura de qualidade (estética, higiene, segurança, esporte e lazer)	64
promover cidadania (liberdade e igualdade)	24
espaço de sociabilidade	4
diferente da escola que estuda	1
igual uma escola particular	1
lugar e pessoas simples	1
afirmou não gostar que qualquer escola	2
não respondeu	4
afirmou não saber sobre o assunto	1

7) Qual a sua opinião sobre as escolas públicas, tomando como referencia as escolas particulares de Itajaí?	
Categorias	quantificação
igual	15
diferente	44
só conheço a escolas públicas e não posso comparar	57
não respondeu	2

Categoria igual		Categoria diferente	
categorias	quantificação	categorias	quantificação
o ensino é igual	12	a qualidade do ensino das privadas é melhor	19
não respondeu	2	a qualidade de ensino das públicas é melhor	4
afirmou não saber	1	a qualidade dos professores/equipe das privadas é melhor	5
		remuneração do professor é mais justa nas privadas	1
		os alunos são diferentes	2
		a infraestrutura das privadas é melhor	5
		expressou preconceitos de classe	16
		não respondeu	1

8) Você utiliza os postos de saúde e hospitais públicos, quando necessário?	
categorias	quantificação
sim	110
não	7
não respondeu	1
Categoria não	
Onde você vai quando precisa de atendimento médico?	
categorias	quantificação
clínicas e hospitais conveniados	5
cuidados da mãe	1
expressou desabafos sobre a saúde pública	1

9) Qual a sua opinião sobre os serviços públicos de saúde de Itajaí em relação aos serviços prestados pelos planos de saúde?	
categorias	quantificação
igual	11
diferente	51
minha família só utiliza o serviço público de saúde e não posso comparar	54
não respondeu	2

categoria igual		categoria diferente	
categorias	quantificação	categorias	quantificação
os médicos/equipe são os mesmos	2	os médicos/equipe são melhores nas clínicas e hospitais privados	3
os cuidados/atendimento são os mesmos	9	a remuneração dos médicos é melhor	1
não respondeu	2	o público oferece atendimento dos agentes domiciliares e por isso é melhor	7
		os cuidados/atendimento da rede privada é melhor e mais rápido	33
		as clínicas e hospitais privados possuem mais recursos/infraestrutura	5
		tudo na rede privada é pago	3
		tudo que é pago é melhor	5
		não respondeu	1

10) Você já utilizou os serviços de segurança pública disponíveis em Itajaí?	
categorias	quantificação
sim	29
não	85
não respondeu	4

Categoria sim						categoria não	
Categorias relacionadas à força ostensiva		Categorias relacionadas a prevenção/educação/apoio social		Categoria outros			
categorias	quantificação	Categorias	quantificação	categorias	quantificação	categorias	quantificação
roubo/assalto/furto	15	proteção a festas, shows e passeatas na cidade	1			nunca precisou	72
brigas de rua	7					afirmou não diferenciar policiais de bandidos	1
acidente de transito	3					firmou que a polícia não atende a área rural onde mora	1
barulhos em hora imprópria	1					afirmou estar entre bandidos e ser protegido por eles	1
problemas de família	2					não respondeu	7
não respondeu	1					afirmou não saber	2

11) Os serviços de educação e saúde são oferecidos na rede particular e pública. Os serviços das polícias são apenas públicos. Por que?	
categorias	quantificação
garantia de atendimento com igualdade entre as classes	39
a proteção é um direito de todos e dever do Estado	18
a necessidade da polícia depende da classe social (os pobres precisam mais)	2
porque é intencional ter um serviço ruim	2
repetiu o enunciado	1
não respondeu	35
afirmou não saber	17
ilegível	1
discordou do enunciado	1
Categoria discordou do enunciado	
afirmou que as polícias nunca servem a quem precisa	1

12) Você se sente seguro com os serviços das nossas polícias?	
categorias	quantificação
sim	40
não	65
não respondeu	20

Categoria sim		Categoria não	
categorias	quantificação	categorias	quantificação
possuem formação para fazer o trabalho	1	as polícias não oferecem um serviço de qualidade (desconfiança na polícia)	53
oferecem serviços de qualidade	27	estão em desvantagens em relação ao número e estrutura dos bandidos	8
relativizou sua afirmação	5	demonstrou intolerância com as policias	1
não respondeu	6	não respondeu	4
afirmou não saber	1	ilegível	1

13) As verbas para a manutenção das escolas, serviços de saúde e seguranças do município, vêm de:			
	educação	saúde	segurança
Impostos municipais	82	48	69
Impostos estaduais	57	57	50
impostos federais	34	40	57
associações e ONGs	26	24	17
doações de voluntários	14	21	9
das igrejas	21	15	11
festas municipais	20	16	23
não respondeu	15	17	20

14) Você é filiado a algum grupo, associação ou ONG?	
categorias	quantificação
sim	36
não	76
não respondeu	6

Categoria sim		Categoria não	
categorias	quantificação	categorias	quantificação
ligado ao esporte	12	afirmou não gostar	31
ligado a cultura	6	afirmou não querer	9
ligado as questões ecológicas	2	firmou não poder	14
ligado ao exercício militar	1	afirmou não conhecer nenhum grupo que eu possa me filiar	16
escoteiros	2	não respondeu	4
gremio estudantil	1	afirmou não saber	1
ações voluntarias diversas	2	não interpretável	1
ligado a igreja	16		
ajuda nas ações da escola	1		

15) Você conhece o trabalho da Associação de pais da sua escola e da Associação dos moradores do seu bairro?			
Associação de pais		Associação de moradores	
sim	56	sim	51
não	51	não	59
não respondeu	11	não respondeu	8

16) Qual a sua opinião sobre essas associações?		
	Associação de pais	Associação de moradores
Elas não são necessárias	11	5
Elas são importantes	61	57
Nunca soube que elas existiam	8	10
Não as conhecia, mas gostaria de conhecer	21	28
não respondeu	10	14
anulou a questão	4	4

17) Participar de Associações significa	
categorias	quantificação
ajudar/doação/caridade	32
cidadania/colaboração/coletividade/participação social	20
ser importante ao representar dos seus iguais	14
pensar na melhoria da cidade	18
ser informado/entender sobre a realidade que se vive	5
ter um espaço de sociabilidade	2
demonstrou intolerância aos trabalhos coletivos	2
não respondeu	21
afirmou não saber	9
ilegível	1

Questão 18. Essa questão foi direcionada para quem já possui título de eleitor. Nenhum estudante respondeu.

19) Você conhece o trabalho dos vereadores da Câmara de Itajaí?	
categorias	quantificação
sim	11
não	103
não respondeu	4

Categoria sim	
Qual a sua opinião?	
categorias	quantificação
eles fazem um trabalho sério	3
são necessários (mal necessário)	1
descrédito/desqualificação com o trabalho político	3
não respondeu	4

20) Qual a sua opinião sobre a Câmara dos vereadores de Itajaí?	
categorias	quantificação
É importante que as decisões sobre a cidade sejam discutidas e decididas na câmara	46
Nunca soube do trabalho da Câmara dos Vereadores na cidade	34
Nunca soube do trabalho da Câmara dos Vereadores na cidade, mas gostaria de conhecer	33
não respondeu	5

21) Além do estudo você exerce uma atividade profissional remunerada?	
Categorias	quantificação
Sim	24
Não	79
não respondeu	5

Categoria sim	
Por quê?	
Categorias	quantificação
porque quero/gosto	6
para ajudar na renda familiar	10
amadurecimento para a minha vida	8
para me sustentar	1
não respondeu	3
não interpretável	1

22) O trabalho com carteira assinada é importante?	
Categorias	quantificação
Sim	101
Não	7
não respondeu	
afirmou não saber sobre o assunto	4

Categoria sim		Categoria não	
Por que?		Por que?	
Categorias	quantificação	categorias	quantificação
garantia de previdencia	31		
garantia dos direitos trabalhistas	41		
garantia de segurança no trabalho	11		
garantia de um salário maior	10		
garantia de respeito/identidade de trabalhador	1		
comprovação de experiência	5		
porque é bom	3		
não respondeu	7		
afirmou não saber	4		

23) O que é CLT?	
Categorias	quantificação
Não respondeu	21
Afirmou não saber sobre o assunto	93
Alguma coisa relacionada ao trabalho	1
Alguma coisa relacionada a governo	1
Alguma coisa relacionada a delegacia do menor e do adolescente	1
Inventou um conjunto de palavras com as iniciais	1

24) As leis foram criadas para garantir melhores condições aos trabalhadores. Por que?	
Categorias	quantificação
porque os trabalhadores reivindicaram seus direitos	52
porque os trabalhadores explorados podem representar perigo de revolução social	12
porque alguns políticos deram aos trabalhadores aquilo que sempre foi merecido	11
porque os políticos precisam conquistar os votos dos trabalhadores	32
Não respondeu	7
anulou a questão	4
	4

25) O desemprego é uma realidade brasileira. Quem sofre mais com o desemprego?	
categorias	quantificação
peessoas que estudam pouco	106
peessoas com escolaridade	3
peessoas que não possuem quem as indique	6
não respondeu	1
anulou a questão	2

Categoria pessoas que estudam pouco		Categoria pessoas com escolaridade		Categoria pessoas que não possuem quem as indique	
Justifique:		Justifique:		Justifique:	
categorias	quantificação	categorias	quantificação	categorias	quantificação
pessoas que estudam pouco possuem menos direitos sociais	5	estudam a teoria mas não tem a experiência	1	não respondeu	4
pessoas que não estudaram não possuem conhecimento para o trabalho	21	não interpretável	1		
pessoas que não estudaram não são ninguém na vida	22	não existe emprego para todos	1		
afirmou ser o estudo uma forma de enfrentar a concorrência por um emprego	21				
relacionou o estudo como ascensão social	17				
o mercado exige estudo	39				
não respondeu	15				
afirmou não saber sobre o assunto	2				
ilegível	1				
não interpretável	1				

26) Você se sente um cidadão, ou uma cidadã?	
categorias	quantificação
sim	109
não	8
não respondeu	1

27) Quem é um cidadão hoje?	
categorias	quantificação
todos/nós	37
quem possui documentos de identificação	14
quem trabalha/estuda	10
quem exerce a cidadania (direitos e deveres)	35
quem se preocupa em ter uma cidade melhor	17
quem ajuda/caridade/doação	12
quem é maior de 18 anos	1
relacionado ao caráter/honestidade	4
todos os seres humanos	3
todos os filhos de Deus	6
quem tem consciência ecológica	3
quem é rico	3
afirmou não saber sobre o assunto	1

28) Se você tivesse de ficar trancado com alguém em uma casa, em uma situação acidental (uma tempestade, um desmoronamento, uma enchente, etc) e pudesse escolher as pessoas, quais você jamais escolheria na lista abaixo:	
categorias	quantificação
uma pessoa idosa	11
um padre católico	11
um islâmico	15
um negro velho do terreiro de umbanda	15
um político de um partido de direita	15
uma pessoa obesa	11
uma pessoa muito rica	7
uma homossexual feminino	21
um emo	25
um roqueiro	14
uma "patricinha"	20
uma criança bem mais nova que você	12
um pastor evangélico	11
um judeu	16
uma pessoa negra	6
um político de um partido de esquerda	15
uma pessoa muito pobre	4
um homossexual masculino	31
um ex-presidiário	26
uma pessoa com necessidades especiais	12
um pagodeiro	10
uma prostituta	18
não teria problemas em ficar com qualquer uma dessas pessoas	49

ANEXO D – Registro sobre a coleta de dados por perfil de escolas Grupo 1

**Registro sobre a coleta de dados por perfil de escolas
Grupo 1**

Total de escolas que participaram da pesquisa	06
Total de turmas de 8ª séries que participaram da pesquisa	06
Total de alunos que participaram da pesquisa	151

Escola: C. E. Prof. Cacildo Romagnani (CAIC)	Data da aplicação da pesquisa: 16/10/2007

Impressões subjetivas da pesquisadora (relato descritivo)

O CAIC, como é conhecido, é fruto da concepção de grandes escolas integrais. Foi construído para oferecer os serviços educacionais em tempo integral para muitas crianças ao mesmo tempo. Todavia, hoje ele funciona em turnos, mas mantém algumas atividades de contra turno, em parcerias com as Secretarias de Esportes e de Cultura, com ressalvas na administrar das limitações de infraestrutura.

Mesmo considerando todas as iniciativas para manter a escola esteticamente possível, como pinturas e jardinagem, o CAIC nunca me foi uma escola agradável. A percepção que tenho do CAIC é sempre como um lugar onde não gostaria de estar. As flores da entrada ainda não são suficientes para trazer um ar mais acolhedor ao prédio, fica uma promessa de agradabilidade que não se conclui. Em frente há portões de laminas de ferro que ficam sempre abertos. São totalmente abertos apenas no intervalo de “recreio”. Por essa razão a entrada da escola é escura. Muita escura. O teto é baixo, as estruturas de metal ficam aparentes, as escadarias também são de metal e esse conjunto dá um aspecto prisional muito forte. O refeitório da escola não tem uma grande mesa coletiva ou pequenas mesas coletivas, são enfileiradas cadeiras e carteiras comuns das salas de aula que somam mais de 300. Quando estão todas ocupadas é um alarido quase infernal dos barulhos das carteiras se arrastando e os estudantes conversando todos ao mesmo tempo. Mesmo com essa capacidade de acentos a coordenação precisa fazer rodízio nos horários de lanche. Esses momentos de troca, por vezes, parecem incontroláveis.

Aplicar a pesquisa no CAIC foi um exercício de reflexão entre a objetividade e a subjetividade. Entrar como pesquisadora em um uma estrutura que, como docente de estágio, formadoras de professores, eu nunca concordei, daquela forma, com aquele jeito de fazer. Já havia construído uma imagem do CAIC e a suposta neutralidade da pesquisadora é questionada.

Quando entrei e, sala de aula havia uma professora de Português tentando acalmar os ânimos da turma. Havia 15 minutos e nenhum sinal de atendimento. Cheguei com uma dos diretores e a entrada de uma pessoa nova na sala pareceu ser interessante. Eles ouviram a minha fala, aceitaram participar, responderam o instrumento impresso e a partir daí, tudo mudou.

Vieram coordenadores, diretores, professores para instalar a TV e o vídeo na sala. Entre o fio, a extensão, o “T”, que faltaram foram-se mais de 20 minutos. Enquanto isso, a turma se divertia subindo nas janelas (estávamos no segundo andar) e gritando para os amigos na rua, incomodando aqueles que estavam sentados, “botando terror” como gostam de dizer. O professor responsável pela turma resolveu tentar fazer uma revisão da avaliação e foi quase expulso da sala, pelos alunos. Havia um aluno surdo e uma professora acompanhava-o em todas as aulas fazendo a tradução em libras. Esse aluno interagiu com os colegas, mas e as vezes ficava nervoso porque o ritmo dos colegas não possibilitava a tradução. Os atritos, as tensões começaram a se formar.

A sala era pequena para tantos alunos, o cheiro de suor foi ficando insuportável até que finalmente o filme começou. A sensação que eu tive foi de haver formigas em algumas cadeiras. Os meninos, principalmente, não se concentravam em uma sequência de cinco imagens seguidas. Eles se mexiam, mudavam de posição, atrapalhavam os outros, falavam com os personagens do filme, ficavam em pé, colocavam a cadeira na cabeça... voltavam a pedidos do professor. E tudo começava outra vez em cinco minutos.

No entanto, as cenas violentas do filme provocavam atenção. Muita atenção. Foram os raros momentos de silêncio. E nas cenas de violência contra a vida, eles riam da vítima. Faziam comentários como: “Olha lá, olha lá... se fudeu!”, “Volta professora, volta essa parte.”

O debate pode ser iniciado, com fluência, quando o professor responsável tirou um grupo de alunos da sala. Antes disso, não havia como conversar, ouvir. A frase “botar terror” é o que mais expressa o que esse grupo transformava aquela oitava série.

Pesquisa aplicada como planejada	Sim X	Não	Em partes
Alguns sentidos principais das falas dos jovens			
- o mundo é assim mesmo, um perde e outro ganha, cada um tem de ficar esperto. - os políticos que roubam estão no negócio deles e os traficantes são a mesma coisa, é um negócio dele. Mas o político é desonesto porque ele promete ser honesto e o bandido não. - político que rouba de pobre tem de morrer. - a desonestidade na política e o racismo não podem existir, mas infelizmente é isso que acontece em nosso país. Eles se mostraram convencidos do que seria “o certo”, o “justo”, “o honesto”. - casqueiro (meninos que trabalham para os traficantes) que ficam devendo tem de morrer mesmo. Tem de ficar esperto. “Se a parada dá dinheiro, tem de ficar esperto.” - na hipótese de ser a Armínia (personagem do filme) e inventar um terceiro final para o filme 100% ficaria com o dinheiro e fugiria para sempre.			

Escola: E. B. Aníbal César	Data da aplicação da pesquisa: 29/10/2007
Impressões subjetivas da pesquisadora (relato descritivo)	
A Escola Aníbal César é uma grande escola bem localizada em uma esquina da parte central do bairro São Vicente. Sempre ouvi, nas experiências com os Estágios do Curso de História, que o Aníbal, como é conhecido popularmente, é a melhor escola daquela região. Existe um <i>status</i> estudar no Aníbal em detrimento das escolas menores dos bairros vizinhos. Quando entrei na escola, em uma manhã, para aplicar a pesquisa esperei a rotina de entrada dos alunos para a sala de aula, organizada pelos professores e supervisionada pela coordenadora pedagógica. Percebi que ali havia um ritual. Todos foram para a quadra, se formaram em filas frente aos seus professores. A coordenadora deu alguns recados, chamou a atenção de alguns transgressores que falam fora do tempo permitido e saíam da fila e em seguida os liberou para as suas respectivas salas. Fiquei surpresa com aquela cena porque considerei as experiências nas escolas vizinhas e percebi que ali havia a voz dessa coordenadora que funcionava como uma lei. Ela olhava com intensidade nos olhos dos adolescentes, falava com um tom firme e imediatamente era ouvida. As filas eram únicas, meninas à frente e meninos em seguida. Subiam em silêncio as escadas, com raras situações de desvios. Fui informada que um professor precisaria da primeira aula para terminar uma avaliação e eu deveria esperar aquela primeira aula. Enquanto esperava fiquei no pátio. Em seguida veio uma criança, da primeira série, e sentou ao meu lado. Ela trazia uma folha de atividades, um lápis e uma borracha e tentava terminar a tarefa. Perguntei porque ela saiu da sala e ela disse que não sabia ler rápido e era sempre a última a terminar, quando terminava as tarefas. Então, como a professor precisava começar outra atividade, ele estava atrapalhando atrasado e deveria ficar ali. Pensei na hipótese daquela coordenadora pedagógica passar ali e colocá-lo em sala novamente, mas isso não aconteceu. Ele foi encaminhado para outra sala porque não era a primeira vez que isso acontecia. Eu, que olhava tudo aquilo por um ângulo “de quem vinha de fora”, não consegui dar nome para o que senti. A disciplina, a ordem, diante da indisciplina e desordem das escolas próximas, a exclusão da criança de sua sala de aula, a desconsideração com o tempo daquela criança, fiquei confusa, indignada, e senti pressa em terminar o trabalho e sair dali. Fui chamada pelo professor que fazia a avaliação na 8ª série. Apliquei o instrumento de pesquisa. Os estudantes eram silenciosos, observadores. No entanto, enquanto se preparava o DVD, eles se transformaram e quase colocaram a sala a baixo. Com a troca de professores e o cenário caótico na sala, não havia como ouvir e ser ouvida. A professora tentou contê-los, não conseguiu, chamou a coordenadora e, imediatamente com a presença dela, tudo voltou ao que era antes. Mas... ela não podia estar na sala durante todo o trabalho, e ao sair, quase no final do filme, não havia como terminar a	

atividade. Outra vez mudou de professor e a mesma cena caótica se fez. OS alunos ignoravam a presença dos professores, alguns olhavam pela janela, mexiam com os amigos que passavam no pátio, cerca de seis alunos circulava na sala mexendo com os outros, “botando terror” como eles falam, algumas meninas estavam sentadas nas mesas e riam muito, olhavam uma revista, as vezes provocavam os meninos. E haviam alguns sentados quietos que pareciam esperar o caos terminar, olhavam com olhares distantes tudo aquilo. Os professores pediram muitas desculpas e ficaram envergonhados. Eu retirei o DVD, agradei e saí da escola.

Pesquisa aplicada como planejada	Sim	Não	Em partes X

Alguns sentidos principais das falas dos jovens

Não houve falas, mas corporalmente eles falavam sobre uma instituição falida. Incapaz de conte-los. Se no ritual de entrada se mostraram disciplinados as regras da escola, em seguida mostraram que não estavam contidos.

Escola: E. B. José Medeiros Vieira	Data da aplicação da pesquisa: 9/10/2007

Impressões subjetivas da pesquisadora (relato descritivo)

A escola José Medeiros me pareceu uma escola comum, sem muitas diferenciações de outras escolas comuns de qualquer cidade da região. Quando cheguei para aplicar a pesquisa estava acontecendo uma campanha de vacinação. Cada turma ia para a sala onde estava acontecendo a vacinação, esperavam no corredor e após a vacina e o registro voltavam a sala de aula. Procedimento normal, mas observei um traço de autonomia na maioria dos estudantes da 8ª série. Outras turmas uma professora encaminhava, pedia a carteirinha de vacinação, alguns tinham esquecido em sala, enfim, havia demanda de orientação por parte de um adulto. Mas, aquela turma onde apliquei a pesquisa, ia e voltava para a sala, sem nenhuma orientação, exceto um aluno que passou mal segundos antes da vacina, mas logo foi atendido. Percebi uma atenção por parte da professora entendendo que o aluno estava nervoso, ficaram ali alguns minutos e o aluno voltou para a sala. Essa foi a primeira impressão que tive da escola.

Porém, ao chegar em sala de aula, assisti um professor falando com os estudantes aos berros. De forma bastante estúpida cobrava uma tarefa não feita e ameaçava reprovar todos que ainda não tinham nota, sem a realização das avaliações finais. E pelo pânico parecia que eram muitos. Apliquei o instrumento impresso, em um clima de tensão após essa briga com esse professor. Senti que alguns estudantes estavam com raiva, com muita raiva!!! Aquele lugar ficou com uma energia pesada, era difícil respirar ali dentro. Os ânimos se exaltaram mais algumas vezes enquanto respondiam a pesquisa, o professor corrigia provas sentado na mesa, ignorava os alunos raivosos voltando a minha atividade. Eu tive receio que aquela tensão explodisse.

A agressividade não tardou a aparecer. Enquanto organizavam o espaço da biblioteca, onde iríamos assistir ao filme, dois garotos brigaram dentro de sala de aula. Barulho de carteira quebrando, vários alunos saiu correndo da sala para chamar a coordenação e em seguida dois professores conseguiram conter a briga. Cada professor com um aluno, e cada um com marcas de sangue no rosto. Eu não sei qual era a expressão do meu rosto, mas uma menina me disse, “não te preocupa professora, aqui é assim mesmo, tem briga quase todos os dias”.

Depois dessa cena, fomos à biblioteca assistir ao filme. As cenas mais violentas eram as mais interessantes para eles. Várias vezes pediram para voltar as cenas e reclamavam porque as melhores partes deveriam ser repassadas. Riam diante de cenas com jovens vítimas da violência, faziam comentários como “se fudeu!”, “acabou pra ti”.

Pesquisa aplicada como planejada	Sim	Não	Em partes X

Alguns sentidos principais das falas dos jovens

- político que rouba de pobre tem de morrer.
- a desonestidade na política e o racismo não podem existir, mas infelizmente é isso que acontece em nosso país. Eles se mostraram convencidos do que seria “o certo”, o “justo”, “o honesto”.
- casqueiro (meninos que trabalham para os traficantes) que ficam devendo tem de morrer mesmo. Tem de ficar esperto.
- na hipótese de ser a Armínia (personagem do filme) e inventar um terceiro final para o filme quase 100% ficaria com o dinheiro e fugiria para sempre. Com exceção de uma menina que disse que Não ficaria com o dinheiro, preferia ficar com o primeiro final, porque mesmo tendo de morrer, mas pelo menos iria para o céu.

Escola: E. B. Padre Pedro Baron	Data da aplicação da pesquisa: 25/10/2007		
Impressões subjetivas da pesquisadora (relato descritivo)			
A impressão que tive da escola Padre Pedro Baron foi de um lugar onde nada que sai da ordem pode ser considerado. Pareceu-me que existe uma rotina planejada, a partir da estrutura da escola, e nada vai para além disso. Uma escola mediana, mas com estrutura para funcionar como se fosse muito pequena. Assim que cheguei na escola estava havendo uma grande discussão na sala de aula por conta de uma reivindicação dos estudantes que queriam usar a quadra da escola nos finais de semana. A coordenação e a professora de Educação Física defendiam veementemente a negativa da solicitação. Mas uma negativa punitiva depois de algumas bolas aparecerem estragadas, assim como a rede da quadra. Os alunos argumentavam que não usaram as bolas da escola, que quando chegaram na quadra a rede já estava estragada e tudo isso não tinha relação com as atividades do final de semana. Sem possibilidades de negociação, era mais uma turma que eu aplicava a pesquisa em estado de muita raiva por parte dos alunos. Por pouco a pesquisa não pode ser realizada porque os aparelhos da escola não funcionavam. E os alunos disseram que eles estavam estragados havia tempo e a coordenação pedia desculpas porque havia retirado do conserto a pouco. A professora fez uma cara de “isso é mentira” e disse que nunca usa nada de áudio e vídeo na escola porque nada funciona, nunca. Maior foi o susto quando ofereci os meus aparelhos que estavam no carro. Senti um clima de vergonha por parte da coordenação que me pediu desculpas várias vezes. Fiquei com a sensação de que aquela escola não havia grandes problemas como jovens envolvidos no narcotráfico, violência escancarada no pátio, mas havia algo que não deixava as coisas acontecerem. Como a instalação dos aparelhos demorou alguns minutos, o tempo de aplicação da pesquisa prolongou, e, infelizmente, avançou justamente na aula de Educação Física. A represália dos alunos não tardou para chegar. “Se não podemos usar a quadra nos finais de semana, também, não fazemos outra coisa no horário que é nosso de estar na quadra.” A professora não negociou outro horário para a aplicação da pesquisa, não haveria aula de qualquer forma na quadra, e eles organizaram um verdadeiro caos na sala de aula. Sem nenhuma possibilidade de conversa. Outra vez, retirei meu DVD, desliguei meus aparelhos, agradei e me retirei.			
Pesquisa aplicada como planejada	Sim	Não	Em partes X
Alguns sentidos principais das falas dos jovens			
Não houve falas, mas corporalmente eles falavam sobre uma instituição incapaz de negociar e de ouvi-los. Eles devolveram com a mesma postura, foram incapazes de ouvir, falar e negociar.			

Escola: E. B. Gaspar da Costa Moraes	Data da aplicação da pesquisa: 16/10/2007		
Impressões subjetivas da pesquisadora (relato descritivo)			
A escola Gaspar da Costa Moraes fica no Bairro Fazenda, razoavelmente perto do centro. É uma grande escola em tamanho, não tanto pela construção mas, principalmente de terreno. O muro da escola é todo pintado com folhas, a entrada é razoavelmente bem estruturada, o que dá a impressão de uma escola organizada. Senti bem naquele espaço físico, o pátio interno é amplo, os horários de intervalos são sempre musicais. Existe um palco nesse pátio, sempre com apresentações espontânea de grupos de danças da escola. Tudo muito com a cara dos alunos, sem professor por perto. Isso me trouxe uma identificação com a escola. Fui recebida pelo supervisor. Um homem sério, sem muitos sorrisos. Percebi sem muita demora que ele era a lei naquela escola. As crianças, os adolescentes e até mesmo os professores falavam com ela com uma reserva. Ele esteve em sala de aula durante todo o tempo de aplicação da pesquisa. Os estudantes, sentados em fila, quase não mexiam. Silêncio completo! Um aluno usava um boné e esse professor apenas disse o nome do aluno e perguntou: “você esqueceu do nosso combinado sobre o uso do boné?” Imediatamente o aluno virou o boné para trás. Quando fomos a sala de vídeo, não fizeram fila, mas os movimentos eram contidos pelos corredores. Estava sem muita referência da turma diante dessa reação, comecei a pensar na hipótese de uma disciplina negociada, uma vez que o horário de intervalo me pareceu bastante livre para os alunos. O episódio do boné me sugeriu um cenário de negociações que eles respeitavam. Porém, em apenas 15 minutos que o supervisor precisou sair da sala de vídeo, o caos se fez. Eles se mostraram indisciplinados e agressivos. Com a volta do professor, tudo voltou ao que era antes.			

Pesquisa aplicada como planejada	Sim X	Não	Em partes
Alguns sentidos principais das falas dos jovens			
- a desigualdade é fato e a vontade de ser igual aos jovens do centro é muita. - os políticos que roubam estão no negócio deles, mas se houvesse a possibilidade de ganhar dinheiro apenas por esse caminho, não haveria problema. - a desonestidade na política e o racismo não podem existir, mas infelizmente é isso que acontece em nosso país. Eles se mostraram convencidos do que seria “o certo”, o “justo”, “o honesto”. No entanto, “ganhar a vida”, ascender socialmente é uma meta mais importante. - na hipótese de ser a Armínia (personagem do filme) e inventar um terceiro final para o filme 100% ficaria com o dinheiro e fugiria para sempre.			

Escola: E. B. Pedro Paulo Rebello		Data da aplicação da pesquisa: 24/10/2007		
Impressões subjetivas da pesquisadora (relato descritivo)				
Antes de ir a escola Pedro Paulo Rebello, fui informada que deveria cuidar com o estacionamento do carro, com a bolsa, com o tipo de roupa que iria usar, etc. Fui com um imaginário prévio sobre a violência. Porém duvidei que fosse tanto quanto é falado sobre a famosa “toca da raposa”. Errei o caminho e fui parar no antigo prédio, agora ocupado por outra escola. Pedi informações a um policial e, após me indicar o caminho certo, disse: “cuidado”. Um comerciante brincou com o policial “pára! Não coloca medo na mulher. Vai em paz minha filha, não vai acontecer nada, não”. Não consegui ver se o imaginário pejorativo que se tem do bairro procede ou não, as ruas pareciam calmas, no entanto, assim que virei a esquina, o carro de polícia me acompanhou de longe até a escola. O prédio da escola era novo, tinha uma arquitetura bonita, destoava do restante do bairro. Imponente! No entanto as paredes já estavam sujas, onde havia maior circulação, o chão com areia e algumas demandas de manutenção já aparentes. Como fui esperando um cenário de extrema violência, não me surpreendi com nada do que vi. Passei o intervalo conversando com um grupo de jovens. Percebi que eles tinham a intenção clara de me dizer que faziam parte do narcotráfico da região. Mostravam-se superiores com isso. Deixaram claro que rivalizam com os jovens da escola Cacildo Romagnani (CAIC). Senti que eles mostravam-se masculinos quando destacavam o “poder” através do tráfico. Mas, não senti medo! E não me pareceu que esse fosse o objetivo deles. Senti uma impotência completa como professora, como cidadã, e um sentimento de que haveria uma forma de oferecer outra opção para aqueles jovens. Mas, tudo, tudo mesmo, que viesse pela escola, estaria fadado ao fracasso.				
Pesquisa aplicada como planejada		Sim X	Não	Em partes
Alguns sentidos principais das falas dos jovens				
Os sentidos das falas dos alunos foram idênticos as falas dos jovens que eles se mostraram rivais. - o mundo é assim mesmo, um perde e outro ganha, cada um tem de ficar esperto. - os políticos que roubam estão no negócio deles e os traficantes são a mesma coisa, é um negócio dele. Mas o político é desonesto porque ele promete ser honesto e o bandido não. - político que rouba de pobre tem de morrer. - a desonestidade na política e o racismo não podem existir, mas infelizmente é isso que acontece em nosso país. Eles se mostraram convencidos do que seria “o certo”, o “justo”, “o honesto”. - casqueiro (meninos que trabalham para os traficantes) que ficam devendo tem de morrer mesmo. Tem de ficar esperto. “Se a parada dá dinheiro, tem de ficar esperto.” Identificaram os jovens do CAIC como “casqueiros” e eles como “patrão”. - na hipótese de ser a Armínia (personagem do filme) e inventar um terceiro final para o filme 100% ficaria com o dinheiro e fugiria para sempre.				

ANEXO E – Registro sobre a coleta de dados por perfil de escolas Grupo 2

**Registro sobre a coleta de dados por perfil de escolas
Grupo 2**

Total de escolas que participaram da pesquisa	05
Total de turmas de 8ª séries que participaram da pesquisa	05
Total de alunos que participaram da pesquisa	121

Escola: E. B. João Duarte		Data da aplicação da pesquisa: 11/10/2007	
Impressões subjetivas da pesquisadora			
A escola João Duarte fica no bairro São João e recebe alunos de classe média baixa. É uma escola comum, como qualquer outra escola comum de outras cidades da região. Mas, diante das experiências em outras escolas do município, entrar no João Duarte parece outro mundo. Existe algo diferente ali. Na estética, no cuidado das pessoas com o próprio corpo, nos movimentos menos inquietos dos adolescentes, no vocabulário dos jovens. A turma se mostrou agitada, como é esperado de uma turma composta por cerca 30 alunos entre 13 a 15 anos. Porém, no meio da agitação e do barulho, eles trabalham, fazem as atividades propostas, ouvem os professores, os colegas. E, diante de um desafio, se sentem motivados. Responderam o instrumento de pesquisa, e logo em seguida perguntavam “o que é CLT?”, “o que você respondeu naquela questão?”, “professora qual a resposta certa?”, ou seja, havia interesse nas questões apresentadas. Após o filme, o debate se estendeu. Eles falavam muito, traziam demanda, outras questões. Queriam discutir reforma agrária, cotas na universidade. O tempo acabou e tivemos de cortar o debate, mas ficou a sensação de que havia subjetividades muito assujeitadas a proposta de cidadania, naquela turma.			
Pesquisa aplicada como planejada	Sim X	Não	Em partes
Alguns sentidos principais das falas dos jovens			
- Quem não trabalha é preguiçoso. - O governo tem de fazer muita coisa, mas as pessoas têm de se esforçar também. Só vence honestamente quem trabalha muito. Mas às vezes trabalha muito e não vence. É quando a oportunidade de ser desonesto parece fazer sentido. - Dependendo da desonestidade não tem tanto problema. - Não podemos reclamar dos políticos desonestos porque fomos nós que votamos neles. Às vezes somos desonestos também quando votamos porque podemos conseguir um emprego. - a desonestidade na política e o racismo não podem existir, mas infelizmente é isso que acontece em nosso país. Eles se mostraram convencidos do que seria “o certo”, o “justo”, “o honesto”. - na hipótese de ser a Armínia (personagem do filme) e inventar um terceiro final para o filme a maioria ficaria com o dinheiro e fugiria para sempre. Um menino disse que sua religião não permitiria e uma menina defendeu a honestidade, mas ficava tentada em fazer justiça com as próprias mãos. Mas optou por denunciar na mídia, para sua segurança, pedir segurança e fazer a denuncia ao Ministério Público e Polícia Federal.			
Registro de algumas falas			

Escola: E. B. José Fernandes Potter		Data da aplicação da pesquisa: 09/11/2007	
Impressões subjetivas da pesquisadora			
A escola José Potter fica em um bairro bastante afastado. Parece que o tempo naquele lugar é outro. A escola lembra alguma coisa nas escolas que estudei, parece que realmente está em outro tempo. Os estudantes parecem bem simples, mas muitos deles de alguma forma se mostram atualizados na moda urbana. Senti bem no ambiente da escola, mas intuí que já está ameaçada por problemas que outras escolas já sofrem como a violência. Se ainda não é fato, senti que está a caminho.			

Duas coisas me chocaram na escola. 1) Uma menina de 14 anos, grávida de 7 meses que se mostrou revoltada com as implicâncias da escola. As implicâncias, segundo ela, são as lições de moral sobre sua vida pessoal. Senti que ela precisava de apoio, que a escola não oferecia, e já havia construído uma imagem negativa sobre as dicas de prevenção que a instituição oferecia. Ela esteve sempre sozinha. Parece que o mundo da escola não é dela. 2) duas meninas gêmeas com uma deficiência na pele. Elas não podem estar expostas à luz, passam protetor solar especial a cada 1h, usam agasalho protegendo pernas e braços, mesmo sendo calor, e mesmo assim, são cobertas por peles em escamação e alguns lugares em carne viva. O aspecto dessas meninas é chocante, o cheiro de suor é intenso, uma vez que usam roupas de inverno no verão. E as peles em cascas da cabeça aos pés impedem uma higienização convencional. A postura recuada das duas é mais chocante do que a própria deficiência. As duas situações expuseram uma tecnologia silenciosa de exclusão. As três ficavam sempre recuadas e sozinhas. A turma participou muito do debate após o filme. Todos tinham muitas opiniões e exigiam uma mediação intensa, com relação a inscrição de fala, tempo para cada fala. Senti que naquela escola havia campo fértil para os assujeitamentos propostos pelo estado.			
Pesquisa aplicada como planejada	Sim X	Não	Em partes
Alguns sentidos principais das falas dos jovens			
Muito semelhante aos sentidos produzidos na Escola João Duarte.			
Registro de algumas falas			

Escola: E. B. Prof. Inês C. de Freitas	Data da aplicação da pesquisa: 22/10/2007		
Impressões subjetivas da pesquisadora			
A escola Inês C. de Freitas está em um bairro bastante afastado. É outra escola que parece parada no tempo, se não fosse alguns jovens que trazem seus consumos urbanos atualizados. A escola é pequena, a janela da sala de aula se abre para uma área verde, ouve-se pássaros, galos. Mas os estudantes parecem não gostar muito de tudo aquilo. O que desejam é estar mais perto do centro, poder ir mais ao shopping e passear nas lojas. Os professores, alguns da comunidade e outros de bairros mais próximos do centro gostam da escola. Na sala dos professores parece que se sentem bem dando aula em lugar mais afastado. Lembram de outras experiências em escolas que já passei e se dizem privilegiados em relação ao restante da rede. Já os estudantes não dizem o mesmo. Durante o debate do filme me falaram sobre o desejo de consumo. O encantamento que têm sobre a cidade, o poder de consumo. E diante da possibilidade de encarnarem a personagem de Armínia davam vivas!!! Cerca de 100% iriam comprar uma casa no centro com o dinheiro, perto dom mar. E não aconteceria nada com eles porque a polícia não prende quem tem dinheiro. Um bom advogado resolveria tudo.			
Pesquisa aplicada como planejada	Sim X	Não	Em partes
Alguns sentidos principais das falas dos jovens			
As falas dos jovens eram intensas, mas com muita ingenuidade. Mostraram uma completa desinformação sobre a dinâmica social. Parecem mesmo afastado do toda a vida na cidade.			
Registro de algumas falas			

Escola: E. B. Prof. Thereza B. de Athayde	Data da aplicação da pesquisa: 09/10/2007
Impressões subjetivas da pesquisadora	
Minha primeira impressão da escola Thereza Athayde foi de identificação. Esteticamente a escola é muito bonita. Estava em obras de reformas, mas com pintura nova, parque, espaços lúdicos. É uma escola pequena, comum, como qualquer escola comum de cidades da região. Assisti ao ritual de entrada, não tão disciplinar, mas havia um ritual. Disseram que esse ritual acontece uma vez por semana e tem o objetivo da criança e adolescente se ver no conjunto. Naquele dia era a entrega de medalhas dos jogos abertos do município. Um estudante da escola, na periferia da cidade, ganhar medalhas era motivo de muito orgulho. O grande número de medalhas geralmente são das escolas particulares. Os atletas vencedores foram aplaudidos e pareciam orgulhosos. Aquela primeira imagem da escola me pareceu um conjunto mais ou menos harmonioso.	

Tudo corria muito bem na pesquisa até que a professora de Matemática entrou na sala de aula. Os alunos me disseram que com ela na sala não haveria continuidade dos trabalhos. Eu não tinha como negociar a saída de um professor que estava me cedendo o espaço. Eles disseram me entender, mas se recusaram terminar a atividade.			
Pesquisa aplicada como planejada	Sim	Não	Em partes X
Alguns sentidos principais das falas dos jovens			
Não houve falas via debate do filme, mas, de outra forma falavam sobre um adulto que os chantageou com notas o ano todo, que não ouviu e não negociou durante todo o ano, naquele momento, quando todos estavam aprovados na disciplina, esse pessoa estava sendo punida.			
Registro de algumas falas			
Não houve			

Escola: C. E. de Cordeiros		Data da aplicação da pesquisa: 19/10/2007	
Impressões subjetivas da pesquisadora			
A escola C. E. dos Cordeiros, também conhecida como CAIC dos Cordeiros, foi construída para ser integral. No entanto, funciona em turnos e muitas atividades no contra turno. É uma escola muito grande e que atende muitas crianças e jovens de classe média baixa da região do bairro Cordeiros. A dinâmica dos alunos possui uma semelhança com a escola João Duarte, porém, os alunos falam bem menos. Mostram-se mais apáticos aos assuntos, mas quando instigados mostram que possuem opiniões formadas sobre tudo que acontece na cidade. Senti um pouco incomodada com essa apatia. Percebi nas falas dos professores com eles, que existe uma dinâmica de trabalho bastante intenso na turma. Cobrança de entrega de tarefas, comunicação com a família, organização dos procedimentos coletivos e individuais explorados. Intui que são jovens que fazem quando solicitados, mas sem iniciativa para fazer, questionar e criar. São calmos, mas dependentes de incentivos. Isso apareceu no debate, parecia que tudo estava bom, que era assim mesmo. Mas depois que foram solicitados a pensar como se fossem personagens do filme começaram a falar mais.			
Pesquisa aplicada como planejada		Sim X	Não
			Em partes
Alguns sentidos principais das falas dos jovens			
Semelhante aos sentidos elaborados na escola João Duarte.			
Registro de algumas falas			

ANEXO F – Registro sobre a coleta de dados por perfil de escolas Grupo 3

**Registro sobre a coleta de dados por perfil de escolas
Grupo 3**

Total de escolas que participaram da pesquisa	05
Total de turmas de 8ª séries que participaram da pesquisa	05
Total de alunos que participaram da pesquisa	118

Escola: E. B. Ariribá		Data da aplicação da pesquisa: 23/10/2007		
Impressões subjetivas da pesquisadora (relato descritivo)				
A escola Ariribá fica no ultimo bairro da cidade em direção a Balneário Camboriu. Como qualquer instituição em região de fronteira tem seu público dividido entre aqueles que se sentem em Itajaí e entre aqueles que se dizem pertencentes a Bal. Camboriú. A escola é acolhedora. Bem pequena. E possui em cada detalhe uma marca de cuidados, na toalha da mesa na sala dos professores na hora do lanche, na xícara do café, na pintura da escola com detalhes em estêncil com motivos do mar. A escola é tranqüila. Ouve-se o barulho de uma cadeira ou outra se arrastando. Parece que tudo segue como planejado. Não presenciei nenhuma vez um professor chamando com aspereza a atenção de um aluno. É inacreditável que essa escola esteja na mesma cidade, faça parte da mesma rede municipal. Durante a pesquisa, a turma mostrou uma docilidade, uma educação no trato. Palavras como “por favor”, “com licença” e “obrigado” fazem parte da rotina daquelas crianças. Elas levantam a mão para pedir a fala e esperam que o colega termine de falar para pedir outra fala. Durante o debate, o tempo passou rápido, porque eles tinham muito para dizer. Queriam discutir o preconceito e havia apenas uma menina negra na turma. Mas tanto ela, como os demais, falavam da negritude sem nenhum constrangimento, como é comum quando se tem um colega negro na sala. Percebe-se que o medo de ferir, de ofender é grande, mas aquela turma parecia ter esse assunto resolvido. Fiquei vendo aquela alegria de jovens que se abraçavam na saída da sala de vídeo e não acreditava no que tinha acabado de presenciar. Pensei: “Gilberto Freire, não perderia esse exemplo!”. A menina negra era popular, parecia muito segura da sua cor, da sua beleza, inteligência, falava da negritude com propriedade, cercada de amigas brancas se colocava com igualdade, mas ressaltava a sua diferença, sem que isso sugerisse qualquer problema no grupo. O filme colocava o problema, que eles sabiam discutir com clareza, mas parece que naquele grupo não havia sinais desse problema. Muito embora, os sentidos de suas falas, sobre a corrupção, diziam muito sobre a média daquilo que ouvi nas outras escolas. Eram contra o preconceito e desonestidade, mas quando os outros estava em questão. Diante de tanta harmonia eu me incomodei! Parecia que eu estava andando em um cenário. Fiquei tão incomodada com aquilo que, na primeira oportunidade encaminhei alunos de graduação para estagiar na escola. Eles tiveram a mesma impressão e eu vivi outra vez a mesma coisa em outra turma. A escola Ariribá é uma exceção na cidade!				
Pesquisa aplicada como planejada		Sim X	Não	Em partes
Alguns sentidos principais das falas dos jovens				
- Quem não trabalha é preguiçoso. - O governo tem de fazer muita coisa, mas as pessoas têm de se esforçar também. Só vence honestamente quem trabalha muito. Mas às vezes trabalha muito e não vence. É quando a oportunidade de ser desonesto parece fazer sentido. - Dependendo da desonestidade não tem tanto problema. - a desonestidade na política e o racismo não podem existir, mas infelizmente é isso que acontece em nosso país. Eles se mostraram convencidos do que seria “o certo”, o “justo”, “o honesto”. - na hipótese de ser a Armínia (personagem do filme) e inventar um terceiro final para o filme a maioria ficaria com o dinheiro e fugiria para sempre.				

Escola: E. B. Francisco Celso Mafra		Data da aplicação da pesquisa: 18/10/2007	
Impressões subjetivas da pesquisadora (relato descritivo)			
A escola Francisco Mafra fica no bairro Itaipava, local mais afastado do centro. O que senti na escola foi um misto entre a escola Ariribá e a Inês C. de Freitas. O local onde está a escola parece outra cidade, tem uma energia de comunidade. É inacreditável que essa escola esteja na mesma cidade, faça parte da mesma rede municipal. Durante a pesquisa, a turma mostrou uma docilidade, uma educação no trato. Palavras como “por favor”, “com licença” e “obrigado” fazem parte da rotina daquelas crianças. Eles levantam a mão para pedir a fala e esperam que o colega termine de falar para pedir outra fala. O grande susto foi quando a coordenadora entrou na sala e todos em coro disseram: “bom dia professora”. Eu nunca mais tinha visto qualquer coisa parecida desde os meus tempos de escola. Os professores, alguns da comunidade e outros de bairros mais próximos do centro gostam da escola. Na sala dos professores parece que se sentem bem dando aula em lugar mais afastado. Lembram de outras experiências em escolas que já passei e se dizem privilegiados em relação ao restante da rede. O lanche dos professores têm produtos coloniais, como queijo fresco, geléias e pão caseiro. Já os estudantes não dizem o mesmo. Durante o debate do filme me falaram sobre o desejo de consumo. O encantamento que têm sobre a cidade, o poder de consumo. E diante da possibilidade de encarnarem a personagem de Armínia davam vivas!!! Cerca de 100% iriam comprar uma casa no centro com o dinheiro, perto do mar. E não aconteceria nada com eles porque a polícia não prende quem tem dinheiro. Um bom advogado resolveria tudo. Durante o debate, o tempo passou rápido, porque eles tinham muito para dizer. Muito embora, os sentidos de suas falas, sobre a corrupção, diziam muito sobre a média daquilo que ouvi nas outras escolas. Eram contra o preconceito e desonestidade, mas quando os outros estavam em questão. A escola do Itaipava, como é conhecida, é uma exceção na cidade!			
Pesquisa aplicada como planejada	Sim X	Não	Em partes
Alguns sentidos principais das falas dos jovens			
- Quem não trabalha é preguiçoso. O trabalho na terra, agrícola é muito importante. Se todo mundo for para a cidade vai faltar comida e trabalho para tanta gente. As favelas aparecem e com elas o tráfico e outras atividades para ganhar dinheiro fácil. - O governo tem de fazer muita coisa, mas as pessoas têm de se esforçar também. Só vence honestamente quem trabalha muito. Mas às vezes trabalha muito e não vence. É quando a oportunidade de ser desonesto parece fazer sentido. - Dependendo da desonestidade não tem tanto problema. - a desonestidade na política e o racismo não podem existir, mas infelizmente é isso que acontece em nosso país. Eles se mostraram convencidos do que seria “o certo”, o “justo”, “o honesto”. - na hipótese de ser a Armínia (personagem do filme) e inventar um terceiro final para o filme a maioria ficaria com o dinheiro e fugiria para sempre.			

Escola: E. B. Yolanda L. Ardigó		Data da aplicação da pesquisa: 16/11/2007	
Impressões subjetivas da pesquisadora (relato descritivo)			
A escola Yolanda Ardigó é uma escola pequena. Vizinha e um pouco maior que a escola Ariribá mas possui muitos traços semelhantes. Atende um público semelhante, mas por alguma razão, impossível de saber em uma visita lida com o cotidiano do jovem com maior dureza, com promoções de regras mais demarcadas e, por outro lado, os jovens se colocam mais agitados e com menos concentração nas atividades escolares. Não me senti tão a vontade como em outras escolas do mesmo grupo, mas também não me senti mal como nas escolas do grupo 1. O cotidiano parece ser mais ou menos harmônico, mas são mapeáveis as ações de promoção dessa harmonia. Não são evidentes como em outras escolas que explicitamente possuem uma figura representativa da lei e da disciplina, mas também não é tão tranqüila como foi na Itaipava e no Ariribá.			

Quando fui aplicar a pesquisa haviam poucos alunos na turma. Era véspera de feriado e alguns alunos esticaram o calendário. Como também era tempo de formatura da turma, não havia outra agenda para a aplicação do instrumento. Mas os alunos que estavam presentes foram muito receptivos e parecia claramente que tudo era melhor que assistir a aula de Matemática. Não sei se por esse motivo, mas eles queriam passar a manhã toda debatendo o filme, participativos. Senti que a pesquisa fez parte de alguma negociação, transgressão justificada.			
Pesquisa aplicada como planejada	Sim X	Não	Em partes
Alguns sentidos principais das falas dos jovens			
- Quem não trabalha é preguiçoso. O trabalho na terra, agrícola é muito importante. Se todo mundo for para a cidade vai faltar comida e trabalho para tanta gente. As favelas aparecem e com elas o tráfico e outras atividades para ganhar dinheiro fácil. - O governo tem de fazer muita coisa, mas as pessoas têm de se esforçar também. Só vence honestamente quem trabalha muito. Mas às vezes trabalha muito e não vence. É quando a oportunidade de ser desonesto parece fazer sentido. - Dependendo da desonestidade não tem tanto problema. - a desonestidade na política e o racismo não podem existir, mas infelizmente é isso que acontece em nosso país. Eles se mostraram convencidos do que seria “o certo”, o “justo”, “o honesto”. - na hipótese de ser a Armínia (personagem do filme) e inventar um terceiro final para o filme a maioria ficaria com o dinheiro e fugiria para sempre.			

Escola: E. B. Prof. Martinho Gervásio		Data da aplicação da pesquisa: 13/11/2007	
Impressões subjetivas da pesquisadora (relato descritivo)			
A escola Martinho Gervásio foi a única escola rural da cidade que foi recortada na pesquisa. Quando cheguei a escola senti que estava sendo observada como uma estranha, quase de outro mundo. Em poucos minutos, enquanto eu esperava na frente da secretaria chegou uma senhora, que depois eu soube que era mãe de um aluno. Ela veio a escola perguntar quem era aquela pessoa no carro que havia passado em frente a casa dela e estacionado na escola. A rotina da escola parece funcionar realmente na lógica rural. Senti um pouco invasora de um espaço que não era meu. Quando os jovens me falavam sobre suas relações de pertencimento com Brusque e não com Itajaí, me pareceu claro um imaginário negativo do litoranio, do urbano no litoral, do local do ócio e da preguiça. Durante o debate percebi uma tensão entre o desejo pelo urbano, mas em Brusque, e a necessidade de dizer para mim que ali é bom e eles não deixam a desejar para os jovens de onde eu vim. Foi a única escola que de forma clara e sem pudores um jovem falou que não gostava de negros. Não só disse como argumentou o porque. Falou sobre o trabalho agrícola da família, as frustrações com funcionários negros e na exceções único colega negro na sala. Se posicionou contra as leis que impõem a tolerância e impedem que digam o que sentem sobre os negros. O aluno foi chamado em seguida pelo professor de História e a coordenadora e saiu da sala me dizendo frases como “viu, não falei? A gente não pode falar de nego.”			
Pesquisa aplicada como planejada		Sim X	Não
			Em partes
Alguns sentidos principais das falas dos jovens			
- Quem não trabalha é preguiçoso. O trabalho na terra, agrícola é muito importante. Se todo mundo for para a cidade vai faltar comida e trabalho para tanta gente. As favelas aparecem e com elas o tráfico e outras atividades para ganhar dinheiro fácil. - O governo tem de fazer muita coisa, mas as pessoas têm de se esforçar também. Só vence honestamente quem trabalha muito. Mas às vezes trabalha muito e não vence. É quando a oportunidade de ser desonesto parece fazer sentido. - Dependendo da desonestidade não tem tanto problema. - a desonestidade na política e o racismo não podem existir, mas infelizmente é isso que acontece em nosso país. Eles se mostraram convencidos do que seria “o certo”, o “justo”, “o honesto”. - na hipótese de ser a Armínia (personagem do filme) e inventar um terceiro final para o filme a maioria ficaria com o dinheiro e fugiria para sempre. - Preconceito não é legal, mas o conceito que temos sobre os negros não deveria ser calado.			

Escola: E. B. Prof. Maria José H. Peixoto	Data da aplicação da pesquisa: 17/10/2007		
Impressões subjetivas da pesquisadora (relato descritivo)			
Quando passei na porta dessa escola pela primeira vez me apaixonei por ela. Nunca havia entrado no prédio, mas sempre o achei lindo. A escola fica dentro de um antigo complexo da conhecida “fábrica de cimento”. Data do meio do século XX e está a um quarteirão de uma pracinha, tombada pelo município, rodeada de casinhas “simples com cadeiras na calçada”, dos antigos operários da fábrica. Em frente a escola havia um antigo hotel que era ocupado por um abrigo. Conheci aquele lugar e me apaixonei por ele quando freqüentava o abrigo como voluntária. Então quando entrei na escola pela primeira vez, já carregava comigo uma identificação por ela e uma curiosidade para conhecer o público daquele lugar meio mágico. Conheci outra exceção na cidade, mas com data de validade. A escola estava sendo transferida para um prédio gigante, moderno, aos moldes daquele construído para a escola da “toca da raposa”. Soube que era mais ou menos o mesmo projeto, e receberia mais duas vezes mais a quantidade de alunos. A notícia era contada para mim como um grande ganho, uma implicação de condições de respeito, de tratamento com igualdade. Os jovens se sentiam presenteados com a nova escola e agora deixariam de ser os “primos pobres” da escola velha. Senti até uma tristeza profunda! Aquele piso encerado, aquelas janelas enormes, salas arejadas, aqueles lustres... o que haveria de ser feito de tudo aquilo? Não adiantaria dizer nada, eles estavam celebrando o novo, a possibilidade de estudar em uma mega escola, com 2 mil alunos e eu queria de alguma forma registrar o quanto aquilo era bom, para quem sabe mostrá-los mais tarde. O que adiantaria? Até lá tudo aquilo já teria sido transformado em pátios de containeres e ninguém mais vai lembrar da escola. Durante toda a atividade só consegui pensar nisso. E em cada gesto tranqüilo dos alunos eu pensava na grande massa que podem se transformar.			
Pesquisa aplicada como planejada	Sim X	Não	Em partes
Alguns sentidos principais das falas dos jovens (relato descritivo)			
- Quem não trabalha é preguiçoso. O trabalho na terra, agrícola é muito importante. Se todo mundo for para a cidade vai faltar comida e trabalho para tanta gente. As favelas aparecem e com elas o tráfico e outras atividades para ganhar dinheiro fácil. - O governo tem de fazer muita coisa, mas as pessoas têm de se esforçar também. Só vence honestamente quem trabalha muito. Mas às vezes trabalha muito e não vence. É quando a oportunidade de ser desonesto parece fazer sentido. - Dependendo da desonestidade não tem tanto problema. - a desonestidade na política e o racismo não podem existir, mas infelizmente é isso que acontece em nosso país. Eles se mostraram convencidos do que seria “o certo”, o “justo”, “o honesto”. - na hipótese de ser a Armínia (personagem do filme) e inventar um terceiro final para o filme a maioria ficaria com o dinheiro e fugiria para sempre. - Preconceito não é legal, mas o conceito que temos sobre os negros não deveria ser calado.			