

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

VICTOR TEIXEIRA WISNIVESKY RYSOVAS

**TECITURAS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO:
ENSINO DE HISTÓRIA, EDUCAÇÃO PRIVADA E
CIDADANIA.**

CAMPINAS

2016

VICTOR TEIXEIRA WISNIVESKY RYSOVAS

**TECITURAS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO:
ENSINO DE HISTÓRIA, EDUCAÇÃO PRIVADA E
CIDADANIA.**

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas
para obtenção do título de Mestre
em Educação, na área de
concentração de Educação,
Conhecimento, Linguagem e Arte.

Orientadora: Ana Maria Falcão de Aragão

Co-orientadora: Maria Silvia Duarte Hadler

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO
ALUNO VICTOR TEIXEIRA WISNIVESKY
RYSOVAS, ORIENTADO PELA PROFa DRa. ANA
MARIA FALCÃO DE ARAGÃO

CAMPINAS

2016

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

R994t Rysovas, Victor Teixeira Wisnivesky, 1980-
Tecituras entre o público e o privado : ensino de história, educação privada e cidadania / Victor Teixeira Wisnivesky Rysovas. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Ana Maria Falcão de Aragão.
Coorientador: Maria Sílvia Duarte Hadler.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Ensino de história. 2. Educação escolar privada. 3. Educação das sensibilidades. 4. Modernidade. I. Aragão, Ana Maria Falcão de, 1959-. II. Hadler, Maria Sílvia Duarte, 1952-. III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. IV. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Weavings between public and private : history teaching, private education and citizenship

Palavras-chave em inglês:

History teaching

Private school education

Education of the senses

Modernity

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Ana Maria Falcão de Aragão [Orientador]

Adriana Carvalho Koyama

Fátima Faleiros Lopes

Data de defesa: 29-02-2016

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**TECITURAS ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO:
ENSINO DE HISTÓRIA, EDUCAÇÃO PRIVADA E
CIDADANIA.**

Autor: Victor Teixeira Wisnivesky Rysovas

Comissão Julgadora:

Orientadora: Ana Maria Falcão de Aragão

Adriana Carvalho Koyama

Fátima Faleiros Lopes

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

Para minha mãe.

AGRADECIMENTOS

A meus pais, pela vida plena que me permitiu tudo isso.

À minha esposa e companheira Mariana, que navegou as calmarias e os mares tenebrosos ao meu lado, servindo de exemplo e motivação.

Às minhas filhas, que me fazem querer mudar o mundo – e rápido.

À Ana Aragão, que me acolheu e em todos os momentos lutou por mim, me abriu portas e derrubou paredes.

À Maria Silvia, que me acolheu incondicionalmente, e cuja dedicação foi fundamental para a produção deste texto.

Ao Tarcizo, grande companheiro novo.

Ao Silvio Gallo, pelo apoio institucional e formal, abrindo portas para manter a pesquisa ativa..

À Nara Rúbia, cujos comentários sobre este texto sempre geraram motivação e avanço.

Aos professores Guilherme Prado e Arnaldo Pinto Junior, pela disponibilidade e atenção.

Aos meus colegas de Kairós, de GEPEC pelas perguntas, parcerias e brechas.

Aos meus pares de sala dos professores por me mostrarem caminhos, brechas e inconformismo.

Ao Núcleo de História, Filosofia e Sociologia, que me inspira e me instiga.

Em especial à Carol, principalmente por acreditar em mim.

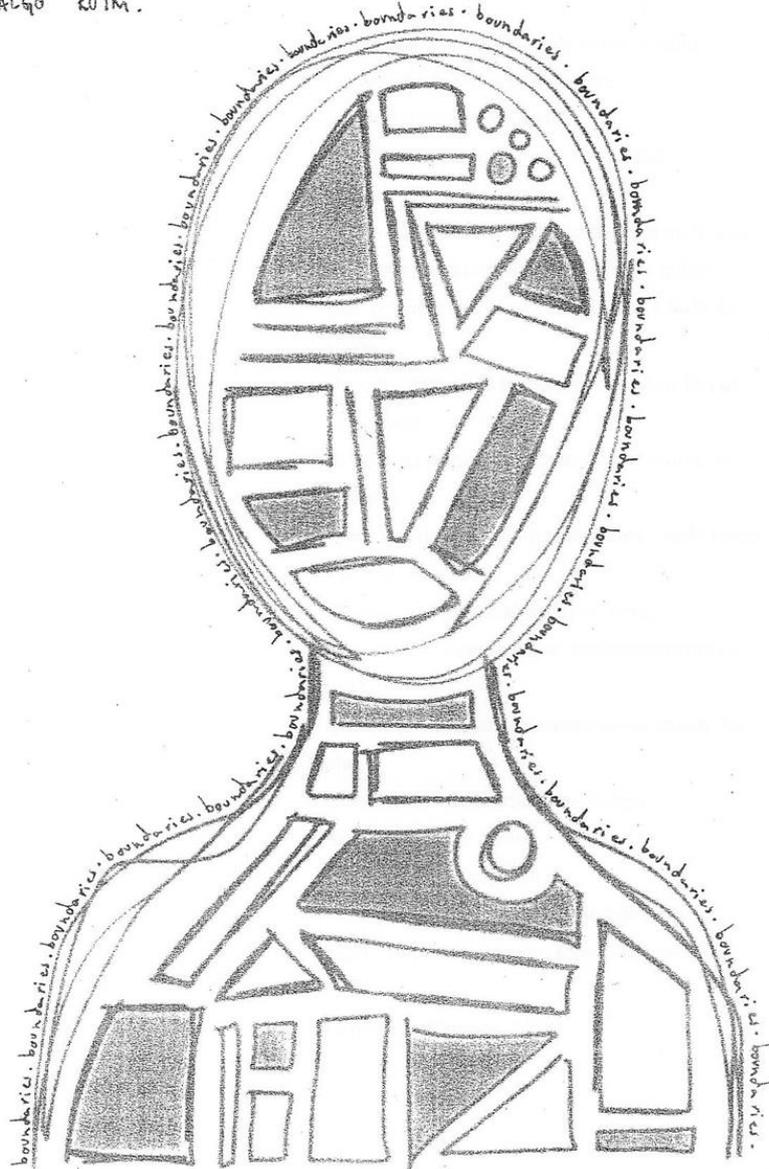
Resumo:

Diante do declínio da dimensão pública do sujeito, característica da modernidade, o objetivo da dissertação é pensar como o ensino de história fundamentado em determinadas imagens e práticas pedagógicas pode promover a formação de estudantes de Ensino Fundamental II e Médio na promoção da cidadania no ambiente urbano moderno. São analisados dados produzidos por alunos de alto poder aquisitivo e moradores de condomínios fechados, revelando algumas de suas sensibilidades e noções de cidadania. O trabalho também se dedica a analisar intersecções entre habilidades, competências e cidadania, apontando brechas para professores de história atuarem. Os dados são produzidos a partir de narrativas de experiências de estudo do meio, bem como questionários e discussões em sala de aula. Walter Benjamin, E.P. Thompson, Phillippe Meirieu e Sônia Kramer são referenciais importantes para este debate.

Abstract:

Faced with the decline of the public dimension of the subject, characteristic of modernity, the goal of the dissertation is to think how the history teaching based on certain images and pedagogical practices can promote the formation of students of Elementary and Secondary Education in promoting citizenship in the modern urban environment. Data analyzed are produced by high-income students and residents of gated communities, revealing some of their sensibilities and notions of citizenship. The work is also dedicated to analyze intersections between abilities, skills and citizenship, pointing loopholes for history teachers act. The data are produced from narratives of experiences through study and questionnaires and discussions in the classroom. Walter Benjamin, E. P. Thompson, Phillippe Meirieu and Sonia Kramer are important references for this debate.

MESMO QUE NÃO INTENCIONALMENTE, ACABAMOS NOS ISOLANDO DENTRO DA SOCIEDADE, JÁ QUE CRIAMOS O HÁBITO DE IR SEMPRE AOS MESMOS LUGARES COM O OBJETIVO DE EVITAR TER QUE LIDAR COM O DESCONHECIDO, QUE É VISTO COMO ALGO RUIM.



AS REGIÕES COLORIDAS REPRESENTAM OS LUGARES QUE COSTUMO FREQUENTAR, PORTANTO É POSSÍVEL PERCEBER QUE HÁ UMA GRANDE PARTE DO MUNDO EM QUE VIVO QUE EU DESCONHEÇO.

VITÓRIA LIMA

Afinal, a melhor maneira de viajar é sentir.
Sentir tudo de todas as maneiras.
Sentir tudo excessivamente,
Porque todas as coisas são, em verdade
excessivas
E toda a realidade é um excesso, uma violência,
Uma alucinação extraordinariamente nítida
Que vivemos todos em comum com a fúria das
almas,
O centro para onde tendem as estranhas forças
centrífugas
Que são as psiques humanas no seu acordo de
sentidos.
Quanto mais eu sinta, quanto mais eu sinta como
várias pessoas,
Quanto mais personalidades eu tiver,
Quanto mais intensamente, estridentemente as
tiver,
Quanto mais simultaneamente sentir com todas
elas,
Quanto mais unificadamente diverso,
dispersadamente atento,
Estiver, sentir, viver, for,
Mais possuirei a existência total do universo,
Mais completo serei pelo espaço inteiro fora...

(Álvaro de Campos, 2014)

SUMÁRIO

Introdução	12
Capítulo 1. Tendências socioculturais prevaletentes na sociedade contemporânea.	34
1.1 A perda do sentido de público e a indústria cultural.	37
1.2 Processos de construção de identidades.	50
1.3 A constituição da experiência dos sujeitos.	59
Capítulo 2: cidade, cidadania, educação das sensibilidades, e ensino de história.	66
2.1 Espaços urbanos segregados e cidadania	68
2.2 Competências e cidadania.	75
2.3 Em busca de outras visões de cidadania	81
Capítulo 3 – Relações com a cidade a partir de um dado sistema escolar.	86
3.1 Traços do perfil das escolas.	89
3.2 Jovens alunos na relação com a cidade.	104
3.2.1. Das vivências urbanas.	109
3.2.2. Das experiências mais significativas.	138
Capítulo 4- De potencialidades e desafios de se ensinar história: a apostila como plataforma e a cidade como plataforma	173
4.1 Ou a cidade como plataforma?	182
4.2 Potencialidades outras da história na sala de aula.	188
4.3 Por uma cidadania hospitaleira.	191
<u>Anexos</u>	
Anexo 1: Questionário respondido com os alunos da escola 2.	197
Anexo 2: Textos lidos com os alunos do Ensino Médio da escola 1.	198

Anexo 3: Atividade proposta aos alunos da primeira série do Ensino Médio.	212
Anexo 4: Atividades do estudo do meio do nono ano da escola 1.	215
Anexo 5: Texto oficial do projeto do nono ano da escola 1.	218
Anexo 6: O presente de Ouro Preto.	223
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	224

INTRODUÇÃO

Lançar-se ao desafio de pesquisar o sentido de sua própria função, de sua própria prática. É disso que trataremos nesta dissertação. Buscar entender, explicar, justificar, repensar suas próprias ações no âmbito do ensino da História, partindo do pressuposto de que há muitos outros cuja função se assemelha à nossa – o que torna este texto, embora centrado numa experiência individual, um convite a compartilhar discussões sobre uma experiência que também é coletiva. Porém, ao começar esta tarefa, anunciamos que se trata de um projeto de entender, ao mesmo tempo, um passado e um presente, buscando brechas para determinados futuros possíveis.

Uma das minhas primeiras cenas na memória é da ida até a casa da minha avó, a Bábuxka¹, em Santo André, no ABC paulista. Meu pai trabalhava lá e minha avó ainda morava naquela cidade. No início das férias, ia com meu pai até a fábrica onde ele trabalhava. Saíamos de casa cedíssimo para estar lá às 8 horas da manhã. Da fábrica, o motorista me levava até a casa de minha avó. Isto acontecia nos anos 1980, na metade da década, aproximadamente, e meu pai me mostrava, já no ABC, as filas e mais filas que se formavam na porta das fábricas. Pedia-me para olhar: *veja, Victor, estes são desempregados, buscam trabalho*. E acrescentava: *sabe qual o salário do desempregado? Nada, não recebem nada até arranjar outro emprego e começar a trabalhar*. Guardo as filas dos desempregados na memória até hoje. Guardo também a casa da minha avó, que abrigava um ex-caminhoneiro e uma dona de casa que, em outros tempos, fora dona de um armarinho, como se dizia. Minhas idas ao ABC sempre portaram sentimentos ambíguos: por um lado, o orgulho do pai trabalhar em meio a um desemprego visível e ameaçador, somado ao motorista que o servia para assuntos da fábrica, e, de outro lado, o passado de privações da avó e de uma boa parte da população que vivia em condições terríveis e que eu conhecia no caminho para a casa dela.

Mas na Copa de 1990, Santo André me marcou ainda mais. Saímos da casa da Bábuxka logo depois do gol do Caniggia. Nem vimos o fim do jogo. Nunca foi tão triste ouvir Chico Buarque. Sempre ouvíamos Chico, indo e voltando de onde quer que fôssemos, ele sempre nos acompanhava, mas aquele dia foi mais triste. Diante da tristeza da derrota na Itália cruzávamos as ruas do ABC com aquele povo desfazendo a festa, ou tentando fazer a festa apesar de estar derrotado. Neste trajeto começa a tocar *Gente Humilde*, canção do Vinícius em parceria com o Chico. Triste, muito triste.

¹ Significa avó, em russo.

Aquele dia me marcou. Vinte e cinco anos depois ainda me emociono ao lembrar do pessoal que estava ali, pintado, soltando um balão na beira da casa, com as cadeiras na calçada diante da rua pintada com a bandeira do Brasil. A canção se materializou para mim como em um videoclipe. Sempre prestei atenção na rua, nas pessoas, nos modos, mas, que me lembre, naquele dia parece que me dei conta do significado da fila de desempregados, do subsalário que meu avô recebeu como mestre de obras da construção do metrô paulista.

Mas nasci filho de um gerente de multinacional com uma professora de História, da rede pública. De um lado, a organização racional do trabalho, os sistemas de gestão e a rigidez do comportamento e, de outro, a frouxidão, o relevar e um cuidado permissivo. Se, de um lado, via as coisas como gestor, também as via como crítico de uma sociedade repleta de contradições que, de certa forma, se estabeleciam e se materializavam dentro de casa. A saída do meu pai de casa, por conta do divórcio, derrubou nosso nível de vida. Ainda assim, me mantive na mesma escola, com os mesmos grupos sociais de antes, embora agora inserido de outra maneira.

No colégio onde estudei havia mais de dois mil alunos. A imensa maioria deles era composta por filhos de políticos, empresários, de herdeiros ainda milionários, dos mais bem sucedidos médicos e advogados da cidade e, ainda, no limite, os como eu, filhos de gerentes de grandes multinacionais. Como se pode esperar, os grupos sociais são muito definidos e marcados também naquele colégio, e meus pares foram se definindo por exclusão na medida em que os interesses das diferentes idades apareciam. Não tive uma adolescência incomum, tive as mesmas aventuras e desventuras que um sujeito comum, sem muito a me queixar – claro que, ao voltar o olhar para aquele período, penso que faria muita coisa de outra forma. Um exemplo é a dedicação aos estudos. Fui retido no segundo colegial, segunda série do Ensino Médio nos dias de hoje. E por sorte fui retido.

Muita sorte. No começo do ano seguinte à retenção, ainda na mesma escola, durante o treino da equipe de vôlei, que meu pai considerava um esporte completo e importante para desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo, e eu amava por sermos campeões olímpicos, um professor de educação física me chamou de lado e disse o seguinte: *Victor, estou pensando em montar um grupo aí para fazer uns trabalhos com alunos aqui da escola, uns acampamentos e também uns trabalhos fora da escola, o que você acha? Por que você não reúne uns amigos e conversa comigo?*

Professor José Erb Ubarana, ele que me convidou, no ginásio da escola, de noite, durante o treino de vôlei.

O convite do Erb era, na verdade, para montar um grupo que faria acantonamentos dentro da escola e fora dela, organizados por alunos de Ensino Médio para os alunos mais novos; além disso, faríamos, também, trabalhos voluntários, junto a comunidades carentes da cidade. O trabalho no GAC (Grupo de Ação Comunitária) me rendeu uma identidade. Constituiu-me, me inseriu em um grupo que eu já conhecia, e que permitiu a cada um de nós sermos nós mesmos, nos mostrar como éramos, com nossas diferenças, semelhanças e sonhos em comum. Perdi a conta de quantas instituições visitei. De quantos acantonamentos fiz. Entre os 17 e os 20 anos pertenci a este grupo do qual sou cofundador, junto a amigos e professores da escola. Fizemos viagem para o Vale do Ribeira, destino comum de todos os grupos de voluntários, mas trabalhamos lá junto aos coletores de banana e às crianças carentes – e de rua- dessa, que era, na época, a região mais pobre do estado de São Paulo. Fiz trabalho voluntário no Hospital Boldrini, crianças com câncer que nos sorriam. No Vale do Ribeira, em Miracatu, uma menininha de uns quatro anos, ao nos ver, disse: *amo vocês!* E nós lhe dissemos: *que bom! E por que você nos ama?* Ela respondeu: *por que vocês sorriem para mim.*

Essa vida de GAC me rendeu de tudo um pouco: aprendizado, conquistas, leitura de mundo, lutas, jogos de poder, identidade, interesse pelo desenvolvimento infantil e pessoal, além de um punhado de frustrações. Mas, como já dito, isso começou no meu segundo Colegial, na segunda vez que fiz esse ano escolar e, já no ano seguinte, era preciso escolher uma profissão. Adorava ler, adorava literatura, adorava história – que ouvia desde a barriga da minha mãe e suas aulas particulares em casa – adorava escrever. Saída para isso: Direito! Vou fazer Direito! Serei um advogado, destino comum de qualquer jovem daquele colégio. Muitos ali estudariam Direito e logo ingressariam nos escritórios dos pais ou dos parentes, na própria cidade, São Paulo ou até mesmo Brasília. A família toda se enchia de orgulho, um advogado!

Mas, certo dia, durante uma aula de história², um amigo, que se tornaria analista de sistemas e nunca se deu bem em história, me convidou para dar uma aula para ele. O convite feito em voz alta durante a explicação do professor de história foi ouvido pelos

² História com letra minúscula. No entender de Carol há várias histórias, muitas que se ensinam na escola, muitas outras fora dela. Algumas mais estéticas, outras mais instrumentalizadas. Não haveria, assim, *a História*. História seria apenas a área de conhecimento, assim como a Filosofia, a Sociologia e a Pedagogia, por exemplo.

nossos amigos que, rapidamente, se mobilizaram na tarefa de me convencer a dar-lhes a aula. Aceitei. Depois me dei conta que teria que estudar história, pela primeira vez na vida, posto que sempre me fluíam as respostas com muita naturalidade, nunca havia estudado história. Mas fui. Ao cabo de três horas, finda a aula, me percebi feliz. Meus amigos, cansados, mas felizes, estavam satisfeitos com a explicação, tinham-me feito perguntas, tinham entendido. Depois soube que foram bem na prova, mas o que importava mesmo, para mim, é que eu havia descoberto que não queria ser advogado. Queria ser professor de história, e meu pai queria me matar.

A alternativa para seguir o curso de História foi cursar, simultaneamente, História e Direito, em duas Universidades. Abandonei Direito no primeiro semestre. Até hoje entro em classe com enorme prazer para dar aulas de história.

Talvez pelo fato de me tornar professor ainda muito jovem, em meu primeiro emprego como plantonista em uma escola, logo no primeiro semestre da faculdade, tenha me perdido um pouco. A sedução do prestígio oriundo de explicações cômicas, e aulas repletas de recursos mnemônicos típicos de cursos pré-vestibulares me fez desviar um pouco do meu caminho de engajamento e proposta de ação social. Mas quando me reencontrei, anos mais tarde, retomei o projeto do GAC. Criei meu próprio GAC. Tornei-me professor coordenador de um grupo de voluntariado. Isso aconteceu em 2006, em um colégio da cidade que se localiza no interior de um condomínio fechado. Seguindo o conselho de meu pai, fiz um curso de extensão universitária em Gerenciamento Produtivo de Projetos, na Universidade Estadual de Campinas, para gerenciar melhor o grupo de alunos.

Aí comecei a me questionar sobre o papel do professor. Qual seria o papel do professor de história? Como é que, como professor de história, eu poderia convidar meus alunos a olhar para a fila de desempregados? Como é que, na função de professor de história, eu poderia dizer aos meus alunos que é preciso que eles se engajem socialmente? Como é que, como professor que discursa sobre o passado, devo lançar o olhar ao presente? De que forma posso olhar o presente? Deve o professor de história lançar o olhar para o presente?

Foi preciso tempo e muita reflexão para formular melhor estas questões. Elas me atormentaram por muito tempo. Decidi, então, lançar outro olhar sobre minha prática, partindo da leitura de textos sobre ensino de história, definições de cidadania, possibilidades e categorias analíticas, livros paradidáticos, esquemas de aula e tudo o mais. Passei a ser frequentador do grupo de pesquisa Memória, coordenado pela

professora Maria Carolina Bovério Galzerani, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Naquele grupo, ainda que como convidado, tive contato com pesquisa sobre ensino de História. Deparei-me com muitos temas, chaves analíticas e encontrei pessoas capazes de responder muitas das minhas perguntas ou, melhor ainda, que me indicassem caminhos a serem trilhados em busca de respostas, e mais perguntas. Sob a coordenação da Carol³, o grupo sempre se mostrou questionador, inconformado e sedento por interação, pesquisa e conhecimento. Escrever este texto sem a presença da Carol é muito triste. Gostaria que ela, que tanto acreditou em mim, me deu esperanças e lidou com minhas dúvidas mais básicas com incrível respeito e seriedade, pudesse compartilhar deste texto conosco. Infelizmente o destino a tirou do nosso convívio cotidiano, mas espero ressoar suas palavras e levá-las a maior distância em um movimento transformador, tão desejado por ela, e por nós.

Carol, em parceria com sua ex-orientanda Cláudia Fortuna (2015), nos lembra que a escola também está inserida na lógica contemporânea, e tem por objetivo também organizar o “real”, o que muitas vezes a leva a “apresentar um sistema de valores e de informações vinculados apenas à lógica dominante, impondo como verdade uma única forma de leitura do mundo.” (GALZERANI & FORTUNA, 2015 p 46) Por isso, pelo fato da escola apresentar o mundo e a leitura de mundo aos sujeitos da educação, que é preciso fazer uma leitura de mundo não totalizante, que permita, nas palavras das autoras “buscar pelas movimentações de sentido da experiência sensível dos sujeitos nos processos educativos da modernidade capitalista e pelas possibilidades de leituras a contrapelo.” (GALZERANI & FORTUNA, 2015 p 46) O que significa que é preciso mostrar tensões, inconformidades, do passado no presente, e também do presente no passado. É preciso apresentar um presente não acabado, mas prenhe de possibilidades, de brechas para outros futuros.

No interior da modernidade capitalista, esta “cultura de vidro” (BENJAMIN 1996) deve ser apresentada como objeto de possível transformação. Ler o mundo a contrapelo significa ler as vozes dos derrotados, das possibilidades que não deram certo, não foram adiante. Questionar o presente é também questionar o passado. Entender o

³ Maria Carolina Bovério Galzerani. Carol. Era assim, simples, despojada de muitas vaidades, com a maior simplicidade que um ser-humano pode ter que ela se apresentava e preferia ser tratada pelos seus orientandos. Que fique aqui o registro que reforça aquilo que todos que a conheceram e conviveram com ela puderam ter a satisfação de testemunhar: Carol foi um ser humano raro, daqueles verdadeiramente inteiros, que se interessam e acolhem os outros com uma inteireza que apenas os grandes podem ter.

que somos, questionar nossos valores, nossa cultura é questionar os caminhos que nos trouxeram até aqui, e isso deve ser feito em sala de aula pelo professor de história. Portanto, é, sim, papel do professor de história olhar o presente, e não um olhar contemplativo, mas um olhar questionador, transformador.

Através de Carol tomei conhecimento, por exemplo, de Walter Benjamin. Foi algo incrível me deparar com uma forma tão criativa de se produzir conhecimento de maneira consistente sem se desapegar das dimensões mais imprecisas dos seres humanos. O que quero dizer com isso é que pude encontrar uma possibilidade de produzir conhecimento a respeito de temas tão pouco tangíveis, como os sentimentos, as relações e o papel das experiências na constituição dos sujeitos. Por muito tempo pensei como epígrafe deste texto a seguinte:

Em minha infância fui prisioneiro do antigo e novo Oeste. Meu clã habitava então ambos os bairros, numa atitude em que se misturava teimosia e orgulho e que fazia de ambos um gueto, o feudo de nossa família. Nesse bairro de proprietários, permaneci encerrado sem saber da existência dos outros. Os pobres – para as crianças ricas de minha idade - só existiam na forma de mendigos. (BENJAMIN 1987, p 125.)

Pensava em usar este fragmento pois ele seria revelador de uma situação de isolamento entre os ricos e os pobres, de uma fronteira, por vezes, violentamente sutil entre as classes sociais, fazendo com que a primeira não se desse conta da segunda, ao menos enquanto o rico ainda é criança, ainda está se formando. Minha infância foi assim, por um lado, fechada, isolada, da escola para casa e vice versa, vendo o mundo da janela do automóvel ou do ônibus escolar. Por outro, tive momentos de infância na rua, em um bairro de classe média brincando com pipa e de esconde-esconde ou frequentando a escola pública onde minha mãe atuava. Mas, em geral, meus amigos de escola não tinham esta experiência, esta visão, tinham experiências diferentes, do clube da elite econômica, das viagens, dos carros, dos cavalos. Para mim, a pobreza estava, de alguma forma, para além dos mendigos, nas experiências destes amigos, que não conheciam este mundo com o qual eu, de alguma forma dialogava, com o qual eu, de alguma forma, me identificava. A pobreza de experiências, que transcende a pobreza dos mendigos, é uma pobreza marcante e contagiante que cega, desenraiza e aliena.

Aqui chegamos em uma outra descoberta importante para mim, proporcionada pela Carol: Edward Palmer Thompson. Carol sempre reforçava a importância de

Benjamin, da experiência, das brechas, mas sempre marcava que era preciso contar com Thompson que trazia uma contribuição para a noção de experiência muito importante: a experiência de cada indivíduo, de cada sujeito, ao se constituir no âmbito social, também é única e determinante na constituição deste sujeito, deste indivíduo (2009). Traços gerais, coletivos se amalgamam a traços singulares, específicos na constituição da experiência dos diferentes sujeitos.

Isto é muito importante de se destacar em um trabalho como este, já que uma abordagem possível seria descrever as sensibilidades como sendo as sensibilidades de toda a *elite econômica* da cidade onde se localizam as escolas pesquisadas. O presente texto não se percebe como totalizante, ou definitivo no sentido de retratar toda a realidade. Justamente por compartilhar da visão de Thompson (2009), entendemos que este texto tem limites, contornos bastante fortes que restringem seu alcance. O que não quer dizer que este texto não seja válido. Claro que pode haver outros sujeitos, não analisados neste trabalho, cujas falas caberiam aqui. E certamente há sujeitos da *elite econômica* daquela cidade cujas falas não cabem aqui. Meu próprio exemplo. Minha experiência foi diferente das dos meus pares no colégio em que estudei, tive outras experiências, isso me fez o que sou.

Assim, este texto se refere a uma parte da *elite econômica*, grosso modo, entendendo elite econômica como aqueles que decidiram pagar mensalidades muito altas para que seus filhos estudassem nas escolas que serão descritas mais adiante neste texto. Há outros que poderiam pagar estas mesmas mensalidades? Sim, há. Mas estes não estão neste texto. Assim, vamos entender este estudo como um olhar para uma parcela de determinada classe social, sem entender esta classe como um bloco monolítico que se compreende na totalidade a partir de uma pequena amostragem. Não. Entendemos que há tensões, variações, contradições e distinções dentro desta classe, e esperamos mostrar isso neste texto.

Buscar raízes da pobreza de experiências descrita por Benjamin tornou-se, agora, o desafio. Ainda que Benjamin apontasse para a modernidade capitalista, era preciso enxergar mais de perto, com outros elementos. Aí me deparei, já sob orientação da Carol, com Richard Sennett, autor que busca identificar processos desta pobreza nas cidades e nas relações entre as pessoas e as cidades (1989). Buscar encontrar esvaziamento de significados, de experiências, de pertencimento, esfriamento das relações sociais de uma dimensão mais humana, como o próprio Benjamin aponta (2009). O espaço público, as relações em público, o pertencimento ao público se

tornaram, aí, eixo analítico de meu trabalho, em sala de aula e também no grupo da Carol. Me intriga, e me move a produzir, neste trabalho, uma reflexão sobre as relações entre as elites econômicas brasileiras e o espaço público ou, de forma mais ampla, as relações do brasileiro, em geral, com o espaço público. Se em Paris, Londres, Nova York as pessoas de todas as classes sociais usam metrô, frequentam parques e usam a cidade, por que os moradores desta cidade não o fazem? Seriam apenas a violência urbana e as distâncias a causa disto? Será que viveríamos um processo de afastamento do que é público que transcende o medo? Qual o impacto que isso tem no sentimento de cidadania trabalhado com as crianças que não fazem uso do espaço público, do comum? Se a cidade nos une, como faremos por transformar um país se não nos responsabilizamos por nossas cidades?

Ainda que estes temas estivessem se tornando um pouco menos obscuros para mim, a fala de uma aluna sempre me vinha à cabeça. Certa vez, em sala de aula, como professor supostamente crítico e engajado, abordava com os alunos a República Romana. Discursava acerca das desigualdades sociais, dos mecanismos de dominação e, principalmente, da necessidade de os oprimidos buscarem brechas e alternativas de transformação social. Quando disse que os plebeus eram proibidos de se casar com os patrícios, uma aluna, muito delicadamente, me perguntou: *Mas e o amor professor?* Realmente! E o amor? De que adiantava minha tagarelice (BENJAMIN, 2000) sobre a opressão, a desigualdade e a oligarquia se a aluna estava mesmo interessada no amor impossível entre patrícios e plebeus? Deveria ela ter mais consciência? Isso me colocou, e me coloca até hoje, um desafio: o de ser pertinente para os meus alunos. O desafio de fazer com que a aula e o conteúdo, de fato, sejam pertinentes para os alunos, de fato tenham um significado para eles. Como é que se pode pensar em ensino de história sem se pensar no aluno? Não digo isso partindo de conhecimentos tácitos, ou de conhecimentos prévios sobre a matéria; refiro-me, aqui, à visão de mundo que este aluno tem. É importante levar em conta o conhecimento que o aluno já traz de cada assunto a ser abordado, mas, aqui, nos referimos ao conhecimento de mundo, à leitura de mundo deste aluno.

Aquela aluna da quinta série me mostrou que o que podemos chamar de tagarelice em sala de aula (BENJAMIN, 2000) tem uma eficácia muito restrita. Ela até poderia, em um momento de avaliação, escrever sobre as leis Licínias como um marco para a plebe romana, pois elas permitem casamentos entre patrícios e plebeus, mas o que de fato a preocupava, naquele contexto, era o amor no Império Romano: como dois

amantes fariam para se casar se isso era proibido por lei. Mas será que realmente ela era capaz de fazer aquela relação? Em outras palavras: qual o sentido atribuído ao passado nos olhos dos alunos do presente? De que forma o olhar sobre o passado transforma o olhar dos alunos sobre o presente? Que passado é este que transforma o olhar? Que ensino é este que transforma o aluno?

Carol, em artigo de 2013 (GALZERANI, 2013), propõe um ensino de história política e historicamente localizado. Parafraseando a autora, pensamos que o ensino de história deve ser feito articulando-se com movimentos sócio-culturais de resistência em relação ao avanço das modernidades tardias, com seus efeitos culturais globalizadores, produtores de desenraizamentos, de excesso de informações e de escassez de experiências. Carol buscava práticas pedagógicas mais libertárias, cujo objetivo é a afirmação de identidades étnicas e culturais, para a formação de pessoas mais inteiras – portadoras de sensibilidades e racionalidade, mais comprometidas com o outro, o diferente. Desta forma, o ensino de história deve, sim, se ocupar de relações transformadoras, produtoras de significados que envolvem uma dimensão mais inteira com os sujeitos que estão aprendendo, para que estes possam se apropriar destes conteúdos de forma mais significativa.

Transformar o aluno seria também articular saberes histórico-educacionais aos da memória. Mais uma vez parafraseando Carol, é importante enfatizar que esta articulação leva em conta que ambos saberes se acham eivados de contradições, enquanto práticas sociais, o que potencializa a superação de visões esquemáticas, dicotômicas, excludentes. Supera-se essa visão com uma linguagem mergulhada nas experiências vividas pelos alunos, uma linguagem produtora de relações mais íntimas entre teoria e prática, entre passado, presente e futuro, entre as permanências e as mudanças, entre as formas de dominação e formas de resistência, entre a racionalidade e as sensibilidades. Carol ainda nos lembra que é preciso estabelecer articulações entre o micro e o macro, entre especificidades e a totalidade, entre as lembranças e os esquecimentos. Todos estes saberes, campos de conhecimento devem fazer parte do ensino de história. O lugar do amor – foco da preocupação daquela aluna- é, portanto, lugar da história e do ensino da história.

Com algumas destas questões me deparava, também, ao trabalhar com meu grupo que fazia trabalhos voluntários, criado à imagem do GAC. Entre 8 e 15 alunos participavam, semanalmente, do projeto (em um universo de 70 alunos que poderiam participar). Tivemos muitas discussões, intervenções e transformações. Não tenho

dúvidas de que aqueles alunos se transformaram. Mas eles não estavam na sala de aula – e isto fazia toda a diferença, não estavam na aula de história, não estavam sendo avaliados por prova. Estes alunos iam de livre e espontânea vontade, semanalmente, trabalhar com ações complementares à escola, em uma unidade da rede estadual que se localizava a menos de um quilômetro da escola onde eles estudavam. Da escola estadual podia ser visto o “murão do condomínio”, como os alunos de lá o chamavam. De dentro do condomínio não se podia ver a escola.

A atuação dos meus alunos era muito importante. Com a ajuda das professoras do Fundamental I, montamos atividades de reforço em matemática e português que os meus alunos de oitavo e nono ano desenvolviam junto aos alunos de quarto e quinto ano daquela escola. Interessante a escolha da escola: dentre todas as disciplinas, matemática e português são consideradas disciplinas muito relevantes, base de diversas outras. Esta escolha também nos revela algo sobre o papel da escola. Poderíamos trabalhar diversos pontos da formação dos alunos atendidos pelo projeto, mas a escola indicou estas duas disciplinas que, não por acaso, são as mesmas que têm maior espaço na grade da escola. As atividades aconteciam no contra turno das aulas. Meus alunos estudavam de manhã e faziam o trabalho voluntário à tarde. Os alunos da escola pública também estudavam de manhã e voltavam para a escola no período da tarde. É fundamental aqui reconhecer o papel da escola onde eu trabalhava. Por três anos – tempo em que desenvolvi o projeto-, esta escola pagou uma parte das minhas horas trabalhadas, o transporte dos alunos da escola pública para virem e voltarem das atividades e também pagou um lanche – um sanduíche e um suco - para todos os envolvidos no projeto, de forma que os alunos se alimentavam durante o dia de atividades. Atendíamos de 25 a 30 crianças na escola pública. Avalio este projeto como algo muito positivo na vida não só dos meus alunos, mas também para aquela unidade escolar que nos recebeu.

Quanto aos meus alunos que saíam de trás do “murão do condomínio,” as transformações foram evidentes. Contato com uma classe social muito diferente da deles, pois estavam acostumados ao convívio entre as classes mais abastadas da sociedade. Tiveram contato, ali, com os filhos de suas empregadas domésticas, de seus jardineiros e mantiveram relações sinceras e afetivas com as crianças daquela comunidade que era, sim, carente.

Mas, este trabalho ainda não era suficiente, pois envolvia apenas certo número de alunos que estavam voltados ao trabalho voluntário e não estavam fazendo alguma coisa formalmente ligada à disciplina história, embora o professor fosse o mesmo.

Tentando encontrar um caminho que pudesse ligar o mundo contemporâneo ao estudo da história decidi adotar o livro “O cidadão de papel”, de Gilberto Dimenstein (2012). Com base nesta obra, consegui propor discussões, ou trabalhos que fizessem esta interface. Ao propiciar que tomassem contato com as questões do livro, - cidadania, violência, ética, mortalidade infantil, desnutrição, trabalho e renda, urbanização e população, meio ambiente, educação e, por fim, cultura -, conseguia fazer os alunos terem mais condições de ler e pensar o mundo de hoje. Ótimo, mas encontrei duas dificuldades: a primeira era mobilizar os alunos que conheciam a realidade apresentada pelo livro a se engajar por uma ação social. A outra dificuldade foi incluir estes trabalhos no processo de avaliação da escola.

Esta escola é também uma editora de material didático, tem seu próprio sistema de ensino, seu método, sua identidade. A identidade desta escola é tão forte que, em uma campanha publicitária recente, o slogan era justamente este: “Seja...” Ali, o ambiente descontraído, solto era predominante. Os alunos não possuíam uniformes no Ensino Médio, também podiam ir de chinelo. Este ambiente descontraído não indicava falta de rigor nas provas e nos métodos de avaliação. A escola sempre se orgulhou de suas ferramentas tecnológicas, adotando *datashow* em todas as salas de aula ainda nos anos noventa. Um sistema de ensino baseado em material apostilado, método de estudo massificado e aulas expositivas. Para facilitar a organização dos alunos em sala de aula, as carteiras eram presas umas às outras por meio de extensores metálicos. Assim, todos estariam sempre em filas ordenadas. Neste contexto, foi preciso alguma ginástica para inserir na avaliação dos alunos os trabalhos sobre o livro de Dimenstein e as questões do Brasil contemporâneo. Afinal, a avaliação era constituída, essencialmente, de provas individuais, por escrito, em torno dos temas tratados nas apostilas.

O que deve compor a nota do aluno? Quais são os indicadores de que o aluno está tendo a formação desejada? Qual a formação desejada? O que é formação? De que forma medir o deslocamento do aluno em direção à formação desejada? Qual tecnologia usar na medição desta formação? Quais os pesos estabelecidos entre os diferentes aspectos da formação desejada dos alunos? O que vale mais: leitura de mundo ou a memorização das conquistas sociais durante a República Romana? Qual leitura de mundo se faz mais correta para que se possa avaliar?

Trago aqui um pequeno fragmento da contribuição de José Gimeno Sacristán, presente logo nas páginas que abrem a obra “*Educar por competências. O que há de*

novo?” Aqui, de forma sucinta, nos recorda que as escolhas que tomamos na educação não são neutras, a linguagem que usamos também não é:

A linguagem que escolhemos na educação nunca é neutra, porque com ela compreendemos a realidade educacional de uma forma e não de outra, adotamos um ponto de vista, destacamos determinados problemas, tomamos posição diante deles e expressamos nossos desejos. (SACRISTÁN, 2011)

Assim, o que ensinamos e o que avaliamos se torna objeto de profunda importância, de discussão. São decisões importantes que escola e professores precisam tomar da forma mais consciente possível. Uma forma de educação que tem sido muito comum no Brasil contemporâneo é a chamada pedagogia das competências, cujo impacto na discussão sobre cidadania avaliaremos mais adiante neste texto, mas, de forma mais ampla, esta forma de educar pode ter, ainda de acordo com Sacristán, as seguintes leituras:

Para uns, nos conduz a uma sociedade de indivíduos eficientes na grande engrenagem do sistema produtivo, a qual requer uma adaptação às exigências da competitividade das economias em um mercado global. Outros consideram que é um movimento que enfoca a educação como um adestramento, um planejamento em que a competência resume o leque das amplas funções e os grandes objetivos individuais ou coletivos, intelectuais afetivos... da educação. Para outros, estamos diante da oportunidade de reestruturar os sistemas educacionais por dentro, superando o ensino baseado em conteúdos antigos pouco funcionais, obtendo, assim, uma sociedade não apenas eficiente, mas também justa, democrática e inclusiva. (SACRISTÁN, 2011)

Desta forma, é preciso pensar se é possível encaixar um ensino de história baseado nos princípios e questões trazidas mais acima neste texto a estas ideias de competência. Sem dúvida, não pretendemos discutir a fundo, neste trabalho, as potencialidades e os limites da educação por competência, apenas é preciso enxergar esta questão como um dos elementos que interfere na formação dos alunos, na visão que se tem sobre o papel da escola e, conseqüentemente, sobre o papel do ensino de história.

Diante de um contexto escolar e educacional marcado por estas questões, a brecha que encontrei para conseguir inserir os trabalhos em grupo no processo de avaliação escolar, foi fazer com que estes trabalhos, apresentados em sala de aula,

fossem cinquenta por cento da nota da prova mensal. Assim, a prova mensal, que tem valor de trinta por cento da nota, seria composta por metade trabalho em grupo sobre o Brasil contemporâneo na relação com suas heranças históricas, e metade sobre o “Brasil do passado.” Outros cinquenta por cento da nota final são obtidos na prova bimestral – que, na sistemática da escola, só deve se referir ao Brasil do passado -, e os vinte por cento restantes são nota de tarefa.

Embora nunca tenha tido objeção dos pais, nem da escola ao fazer um plano de ensino mais voltado ao estabelecimento de relações ou articulações entre passado e presente, sempre foi difícil justificar o papel deste projeto no plano de avaliação. Seriam melhores os trabalhos se representassem uma porcentagem maior da nota? Estes quinze por cento da nota do trabalho em um bimestre representa uma parcela ainda menor na nota anual, que é composta pelas notas de todos os bimestres. Assim, aos olhos dos alunos que, naquele ambiente, são movidos por nota, este trabalho não era dos mais importantes.

Lembro-me de uma conversa entre professores em que uma professora contou que estava discutindo o papel da escola, da História e do aluno dentro da história com uma turma de sexto ano no começo do ano letivo. E a discussão em sala se convertia em concepções de História, se o sujeito comum era importante, ou se apenas as “pessoas famosas e importantes” deveriam ser importantes para a História, e o papel de cada um na constituição de uma cidadania até que, lá pela terceira semana de aula, a professora foi interpelada por um pai que queria saber quando que ela ia começar a “dar matéria”. O que é a matéria para que o professor a “dê”? O que significa “dar matéria”? O papel do professor é “dar matéria” ou desenvolver um trabalho com objetivos mais amplos?

Entram em cena, nesta discussão, vários sujeitos, agentes presentes na escola: professor, aluno, escola, família. Ainda nos restam questões, dúvidas acerca do trabalho em sala de aula: Quais os limites para a atuação do professor? Como ele deve intervir na mentalidade, ou na construção de valores do aluno se esta mesma mentalidade e seus valores são compostos também pela família? O que é ser cidadão? Como formar um cidadão? Como se forma uma imagem de alteridade nas relações destes alunos tão rodeados de mesmidade⁴?

⁴ A mesmidade é dita através de certas modalidades, a saber: identidade numérica, identidade por semelhança extrema, continuidade ininterrupta e a permanência no tempo. A mesmidade é definida como um conceito de relações entre modalidades que a compõem. (NASCIMENTO, 2009)

Ainda nos motiva a levar a cabo esta dissertação, e quem sabe levá-la ainda mais adiante, a consciência de se ter filhas e a urgência de buscar um futuro melhor para elas, ainda que apenas na comunidade em que elas se insiram. Ter filho no mundo, transferir nosso legado, levar mais uma geração ao conhecimento, ao banco da escola que educa para o mundo, mas que mundo é este? Que relações são essas? Que pessoas constituirão este mundo? Como estas pessoas se relacionarão entre si e com o mundo? Sendo consenso que é preciso transformar o país e as relações humanas, de forma mais ampla, é muito importante pensar em transformar a escola e a maneira como as pessoas são educadas. Educar para o mundo talvez já não seja mais suficiente, talvez seja preciso educar para mudar o mundo. O que pode ser oportunizado pelos pais e o que pode ser oportunizado pela escola? Quais as fronteiras neste processo de formação dos educandos?

Tive o prazer de conhecer um pouco da realidade da educação pública. Ao lado de minha mãe e no meu trabalho voluntário, e também em São Paulo, desta vez como formador de professores da Rede Municipal de Educação daquela cidade. Mais precisamente, tive o privilégio de atuar junto a professores que trabalham na Educação de Jovens e Adultos, tentando mudar a vida das pessoas “na outra ponta”. Enquanto eu atuo com os jovens de uma certa elite econômica, eles atuam com jovens adultos e adultos de comunidades menos favorecidas, que não puderam frequentar a escola na idade esperada.

Desenvolver este trabalho me abriu para um contato com professores muito pior remunerados, muito mais desafiados e abatidos por um embate diário entre o mundo em contato com a marginalidade, as comunidades carentes, o transporte público e as centenas de narrativas de pessoas cujas vidas representam vencer os desafios da falta de oportunidade, de estrutura, de amparo do Estado, da família e de qualquer instituição que possa lhes assegurar conforto. Observei que, para estes professores, as possibilidades de ensino são amplas, mas que o desafio é maior. Pude ver professores que, semanalmente, frequentavam o curso e traziam narrativas de muito sucesso, e práticas de ensino lúcidas, pertinentes e transformadoras. Também vi professores menos entusiasmados, esgotados, doentes e desgostosos do país, da cidade e da sua experiência de vida.

O desafio que me foi proposto era de auxiliar estes professores a pensar suas aulas partindo de elementos produzidos pela indústria cultural, como jornais, músicas, filmes, charges e qualquer produto cultural, levando em conta as especificidades de cada

uma destas linguagens utilizadas. Ao passo de um encontro semanal de oito horas de atividade, ao longo de dois meses, discutimos e produzimos muitos materiais e reflexões importantíssimas para muitos integrantes do nosso grupo, tanto de formadores como de professores. Faço uso de muitos daqueles materiais, produzidos de forma coletiva a partir da colaboração de diversas narrativas de experiências de sala de aula. Depois de uma discussão teórica sobre o uso de cada linguagem, partíamos para um laboratório de ideias e produzíamos.

Procurei, por meio de meu repertório, enriquecer algumas das práticas destes professores, contribuir para a formação deles e indiretamente contribuí para aqueles jovens e adultos “da outra ponta.” Me deparei com professores que haviam estudado muito mais do que eu, dado muitas mais aulas do que eu, mas que estavam dispostos a me ouvir e a ressignificar, a partir do diálogo comigo, e com os colegas, os próprios cursos e suas próprias práticas. Claro que isso representou, para mim, uma oportunidade única de crescimento, de acompanhar roteiros didáticos daqueles professores que se encaixariam, e se encaixaram, perfeitamente, nas minhas aulas, com as minhas turmas. Esta experiência, compartilhada entre professores tão diferentes, resultou em crescimento para todos, me mostrou em carne e osso por meio daquelas narrativas de situações longínquas e distantes, que é possível ser professor, pesquisador e ter sempre o que aprender, com o que se surpreender. O trabalho foi muito bem avaliado, não apenas o meu, mas o de toda a equipe, evidentemente. No ano seguinte repetimos o curso com outros professores.

O impacto deste curso em minha vida não foi apenas na dimensão pessoal ou na dimensão profissional. Repensei também minha escolha no que tange à pesquisa. Pensei que pesquisar ensino de história para alunos de elites econômicas é muito importante, justamente pelo papel da “outra ponta.” Considero que a pertinência da minha pesquisa se dá justamente em seu caráter inusitado. Justamente por me permitir pensar “a outra ponta”, desta vez a “minha” em que atuo, à qual me dedico, e que também, muitas vezes, me frustra, me deixa desgostoso e me faz repensar a minha cidade e minha vida. Esta pesquisa é resultado de uma inquietação de toda a vida, de uma inquietação não apenas de um pesquisador, de um professor ou de um pai, é a pesquisa de uma pessoa que está profundamente marcada pelo tema que pesquisa. Pesquisar as possibilidades, através do ensino de história, de uma formação mais democrática, mais hospitaleira de pessoas de um grupo social com tendências a ocupar postos de liderança na sociedade, pensar nas possibilidades de uma formação mais sensível a demandas do espaço

público, dos interesses coletivos; pensar no desenvolvimento de uma percepção tal da sociedade, da cidade que possibilite formas mais sensíveis de vinculação com os lugares da cidade e com os diferentes sujeitos deste espaço urbano, sobretudo os menos favorecidos socialmente, considerando-os como sujeitos constituidores de si e também dos vários outros.

Partindo, portanto, do pressuposto de que estamos inscritos numa cultura em que noções como alteridade e coletividade estão bastante enfraquecidas, a presente pesquisa se dedica a pensar o papel da disciplina escolar história no processo de formação de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio de algumas escolas privadas de uma grande cidade paulista. Vamos analisar, a partir de materiais escritos produzidos pelos alunos, indícios das visões de mundo que estão constituindo, em especial suas concepções relativas à cidade em que moram, à noção de cidadania, às relações de alteridade, atentando para as formas de sociabilidade e de sensibilidades expressas por esses alunos. Pretendemos articular essa análise, por um lado, a algumas práticas culturais predominantes na modernidade contemporânea e, por outro lado, a formas de cultura escolar em que estes alunos estão inseridos, buscando localizar, neste contexto cultural – que se apresenta multifacetado e permeado por ambiguidades –, possíveis brechas para a atuação do professor de história no sentido de propiciar experiências educacionais mais significativas e que contenham um potencial mais transformador para estes alunos.

Evidentemente não estou sozinho, conto com a ajuda de diversos amigos pesquisadores que compõem o grupo Kairós, uma das últimas contribuições da Carol para a Universidade Estadual de Campinas e para o Centro de Memória-Unicamp. Conto, também, com a colaboração do Grupo de Pesquisa em Educação Continuada, o GEPEC, da Faculdade de Educação daquela mesma Universidade. Através da participação nestes grupos de pesquisa, produzimos reflexões a respeito de narrativas, da noção de experiência, de produção de conhecimento, sobre as relações socioculturais na cidade, sobre o patrimônio histórico e cultural, sobre a formação de professores, dentre outros assuntos, sempre de forma interdisciplinar, procurando aprofundar nossos temas de pesquisa sem perder de vista o caráter multidimensional dos sujeitos da pesquisa.

Todos estes elementos presentes na Universidade têm contribuído para a realização desta pesquisa, que se impõe em uma conjuntura de muitas aulas, duas filhas e um casamento. É importante destacar que fiz esta pesquisa atuando como professor da

rede privada de ensino de uma grande cidade. Trabalhar menos e pesquisar mais? Neste caso, trabalhar menos seria pesquisar menos. Uma forma de pesquisar e produzir dados em escolas diferentes, com alunos semelhantes e diferentes significa aumentar a base de dados desta pesquisa. Não pude diminuir o ritmo de aulas também por conta de outras questões, mas, principalmente, pelo interesse em conhecer estes alunos. Além disso, entre 2012 e 2015, se manteve aceso o interesse em contribuir para as pesquisas do grupo Kairós, apesar dos desdobramentos que nos levaram a perder a presença física da Carol, cuja voz espero que seja encontrada neste texto.

O fragmento de Walter Benjamin, citado mais acima nesta dissertação, me mostrou que há outros tipos de pobreza; neste caso, faço a leitura da pobreza de experiência, pobreza de visão de mundo, de conexão com o mundo que nos cerca. Carol, em seu grupo, sempre procurou nos mostrar sua inteireza, sua dimensão humana e se interessou também pela nossa, procurando se enriquecer de nós e nos enriquecer dela. Mostrando que este mesmo mundo que cerca oferece brechas, espaços para uma nova forma de inserção que pretenda sair de uma forma de interagir e de pensar que se restringe em reproduzir maquinarmente a lógica predominante de alheamento do mundo, dos espaços, das pessoas. Temos percebido certa indiferença na forma de sentir o mundo, os espaços e as pessoas, um distanciamento, a produção de um abismo entre os sujeitos que já não se apresentam de forma inteira nas suas relações sociais, que já não se interessam pela versão autêntica dos outros que os rodeiam, com quem vivem. O andar pela cidade tem se tornado um exercício cada vez mais raro para alguns grupos que já não se sentem responsáveis por esta cidade, não se sentem implicados com os problemas desta cidade. E também não se sentem implicados com os problemas dos moradores desta cidade.

Este ambiente de profundo descomprometimento com o espaço público, com as outras pessoas, um sentimento talvez de desapego já podia ser percebido no início do século XX, por alguns teóricos e literatos, pessoas provavelmente dotadas de certa forma de percepção, de sensibilidade que se contrapunha às tendências culturais que estavam, então, se tornando prevalentes. O fragmento abaixo, encontrado no interior da obra de Fernando Pessoa, é expressão dessa forma de percepção e pode nos ajudar a ler um processo de radicalização da modernidade já em curso no início do século XX.

“Lei de Malthus da sensibilidade.

Os estímulos da sensibilidade aumentam em proporção geométrica; a própria capacidade de sentir aumenta apenas em progressão aritmética.

Ao princípio, não se distingue bem a distância entre as duas progressões, mas, algum tempo passado, torna-se evidente; tempo depois evidentíssima. Na Renascença ainda no princípio da nossa civilização, existia esta pequena diferença, porquanto a progressão aritmética 2.4.6.8. coincide no seu segundo termo com a progressão geométrica 2.4.8.16

É do romantismo para cá que se acentuou deveras com uma nitidez cada vez maior, a distância cavada pela virtude criadora dos números entre as duas progressões. De aí a incapacidade moderna de sentir o que sente. De aí a falência da sensibilidade contemporânea, enquanto não começou a perceber, por intuição aqui pela primeira vez exprimida em Lei, a sua razão aritmológica de ser. Primeiro avançaram os factos políticos para além da capacidade de os sentir; assim se estabeleceu na nossa civilização o princípio democrático quando nenhuma sensibilidade então, nem ainda, está apta a senti-lo. Com a era das máquinas a distância entre os termos de uma e outra progressão acentuou-se dolorosamente.” (CAMPOS, 2014 p 422)

Sensibilidade. Sentir é um comportamento, um ato. De que forma sentir o mundo ao seu redor? De que modo perceber o mundo a seu redor? Para se envolver com este mundo é preciso senti-lo, experimentá-lo e, se assim desejar, transformá-lo. De alguma forma a sensibilidade dos outros, ou a insensibilidade dos outros, nos forma, e forma o mundo em que vivemos. Se minha sensibilidade foi marcada pelas experiências que tive, no ABC, com o Chico Buarque, na escola pública ou brincando de esconde-esconde na rua, de que forma serão marcadas e produzidas as sensibilidades dos outros?

Esta passagem de Fernando Pessoa, na figura de Álvaro de Campos, compõe um conjunto de fragmentos, de textos menores, que posteriormente seriam reunidos para compor o *Ultimatum*, poema em que Campos rejeita a civilização contemporânea a ele, em 1917. Campos rompe, ali, com os imperialismos, os mandarins do poder, com a burguesia e o pensamento aburguesado, com a falta de possibilidades presente no mundo naquele momento, ao menos no seu entender. Assim, Fernando Pessoa expressa inquietações acerca de determinadas características que marcam o avanço deste longo e tumultuado processo histórico e cultural da modernidade.

Somos afetados, cada vez mais, por variados estímulos externos que incidem sobre formas de expressão de nossas sensibilidades. Simmel (1979), já no início do

século XX, produziria reflexões sobre a tendência do sujeito moderno, nas grandes cidades, assumir uma postura defensiva diante da estimulação excessiva presente na vida urbana moderna. Uma importante questão central emerge: a modernidade, através de seus ritmos intensos e velozes, afeta a nossa maneira de estar no mundo, e sobretudo, a nossa maneira de nos vincularmos ao mundo, atingindo, portanto, nossas sensibilidades.

Álvaro de Campos aponta, neste poema, para a distância crescente entre nossa capacidade de perceber o que sentimos e a força impactante dos estímulos recebidos por nossa sensibilidade. Esta passagem nos remete, assim, a uma das reflexões centrais na modernidade: como nos relacionamos com o mundo à nossa volta? Qual o papel desempenhado pelas relações com o meio em que vivemos na formação das sensibilidades dos sujeitos? Sabemos que as relações que estabelecemos com o que nos cerca nos formam, nos constituem, em um movimento dialético nós também constituímos o espaço, também formamos o espaço (GAY, 2009) (SIMMEL 1979). Mas que sensibilidades são essas? Que experiências são estas que se constituem no interior desta modernidade?

Assim, nosso interesse de discussão, justamente, abarca a necessidade de compreender a constituição de determinados sujeitos – adolescentes alunos de escolas privadas - a partir do ambiente urbano moderno e pensar sobre as possibilidades de atuação do professor de história junto a este grupo determinado de alunos. Discutiremos, também, a forma como determinadas escolas de determinada cidade lidam com determinadas sensibilidades que se constituem no interior da modernidade, de que forma lidam com as questões postas pela modernidade. E mais especificamente, nos interessa pensar como se dão, no âmbito da modernidade contemporânea, as relações entre passado e presente na formação das sensibilidades destes jovens alunos. São questões complexas e de difícil abordagem, mas importantes para chegarmos ao tema central desta dissertação que se pergunta: Como o ensino de história fundamentado em certas imagens e práticas pedagógicas pode promover a constituição de estudantes de Ensino Fundamental e Médio na promoção da cidadania no ambiente urbano moderno?

Para responder a esta pergunta produzimos materiais em quatro unidades escolares de uma cidade paulista. Estes materiais serão apresentados e analisados ao longo deste texto. Nos lembramos mais uma vez de Thompson:

Com efeito, trata-se daqueles aspectos de uma sociedade que aparentam ser tão inteiramente “naturais” a seus contemporâneos que, usualmente, acabam deixando registros históricos imperfeitos. Daqui a 200 anos, um historiador poderá facilmente atestar como os cidadãos industriais de hoje se ressentiam por não ter dinheiro suficiente (...) mas lhe parecerá muito mais difícil reaver nossos sentimentos sobre o dinheiro em si mesmo, como mediador universal de nossas relações sociais, pois pressupomos de modo tão arraigado que nem sequer o expressamos. Geralmente, um modo de descobrir norma surda é examinar um episódio ou uma situação atípicos. (THOMPSON, 2012 p 235)

Por isso, como estratégias de produção de dados, temos estudos do meio, discussões em grupo de textos sobre a história das cidades, aulas expositivas e questionários respondidos de forma individual e em grupo. Em anexo, podem ser encontrados os textos discutidos com os alunos, pois a escolha não é neutra e interfere diretamente no aprendizado dos alunos, sendo, assim, oportuno observar os textos. São levados em conta, também, falas, reações dos alunos às atividades, e também relatos de suas experiências de vida. Encontrar a relação que os alunos têm com a cidade e seu entendimento de cidadania necessitou, portanto, fazer com que olhassem para si e para os outros, o que os tirou, muitas vezes, de sua zona de conforto, de sua forma usual de pensar.

A organização deste trabalho está pensada da seguinte forma: primeiramente, será feita uma abordagem a respeito de tendências socioculturais que têm produzido marcas fundamentais na sociedade contemporânea, marcas estas que julgamos de extrema pertinência para nosso objeto de estudo. Assim, achamos relevante trazer contribuições do sociólogo Richard Sennett quanto à discussão sobre o declínio do homem público, o que quer dizer o esvaziamento das relações públicas de um sentido de autenticidade e inteireza. Continuaremos a análise com Theodor Adorno para ambientar estas questões no seio do capitalismo marcado pela indústria cultural, de forma a perceber como o sistema tende a se reproduzir e a se perpetuar, especialmente ao atingir os jovens. Seguimos para uma análise da noção de experiência com contribuições de Walter Benjamin, o que nos levará a discutir os efeitos da modernidade na constituição das experiências e das sensibilidades. Para pensar processos de formação de identidades abordaremos, por um lado, o trabalho de Benjamin Barber que discute os efeitos das ações do mercado sobre a construção de identidades, vinculadas fortemente às marcas dos mais variados produtos que consumimos. Por outro lado, dialogaremos

com o pensamento da historiadora Jacy Alves de Seixas que aponta mudanças nos elementos constituidores da identidade contemporânea que, em sua visão, anula cada vez mais a importância do “diferente” neste processo, enfraquecendo as relações de alteridade, o que corrobora, de alguma forma, com o pensamento de Barber, Benjamin, Sennett e do próprio Adorno.

Consideramos que, por meio desse conjunto de autores, conseguimos tornar mais nítidos matizes dos sujeitos analisados por permitir compreendê-los inseridos em processos socioculturais complementares que, além de simultâneos, se reforçam e se legitimam. Estes processos, grosso modo, levam os sujeitos, sobretudo os analisados neste trabalho, isto é, jovens de certa elite social de determinada cidade, a se vincularem cada vez menos com a cidade em que vivem, a se vincularem cada vez menos, também, com pessoas diferentes deles, ao produzirem suas práticas alheios a uma dimensão mais ampla de cidade e de comunidade, tornando a constituição de suas identidades um processo menos rico de experiências significativas, e mais voltado para processos maquínicos (BENJAMIN, 1994) permeados por relações capitalistas, tipicamente da modernidade tardia.

Com relação às questões pedagógicas, retomaremos o pensamento de Walter Benjamin, e mesmo o da indústria cultural para pensar no aluno, no ambiente e nas práticas escolares – principalmente no que diz respeito ao ensino de história. Phillipe Meirieu nos ajuda a pensar o papel que a cidade poderia ter no ensino de história. Também nos lembramos de Jacques Rancière para discutir de que forma a realidade é apreendida por cada um. Também temos a importante contribuição de Sônia Kramer, que traz o pensamento de Adorno sobre o papel da educação. Percebemos que nos últimos cinco anos não foram defendidas teses ou dissertações sobre o ensino de história nas escolas privadas voltadas aos alunos de alto poder aquisitivo, portanto também não foram encontradas teses ou dissertações voltados de forma mais específica ao tema desta dissertação⁵.

Em um terceiro movimento serão apresentadas as escolas, posto que nos parece bastante significativo pensar o ambiente escolar em que estas relações se deram, como também o papel de determinados processos escolares no conjunto das práticas educativas e didáticas, com especial destaque para certas características do processo

⁵ Levantamento feito junto ao portal da CAPES e seu banco de teses e dissertações, além do portal da UNICAMP, USP, UNESP e seus respectivos bancos de teses e dissertações. Pesquisa feita pelos portais de internet em 15/06/2015, para publicações entre janeiro de 2010 e junho de 2015.

avaliativo existente. Depois disto análises de materiais produzidos por estes alunos a partir de experiências dentro e fora de sala de aula. Serão analisadas reflexões dos alunos levantadas com estímulos de questionários e estudos do meio para o centro de São Paulo. Estes materiais foram produzidos com diferentes objetivos e serão apresentados e contextualizados ao serem analisados.

Por fim, retomamos brevemente a discussão em uma tentativa de tirar algumas lições percorrendo alguns dos caminhos traçados, na tentativa de colaborar na discussão, propondo algumas alternativas para direcionar uma abordagem a partir das lições que tivemos ao longo desta análise. Não se trata de uma tentativa de fechar alguma discussão, ao contrário. Trata-se de iniciar um longo caminho, com uma grande utopia a ser perseguida, outra proposta, outras práticas, que permitam novas relações e novos significados.

Este trabalho pretende mostrar algumas brechas entre práticas predominantes que vêm sufocando sujeitos e enfraquecendo vínculos em nome da racionalidade, da modernidade e do novo. Como propõe Campos (2004), é preciso sentir como os outros para ser inteiro.

CAPÍTULO 1. TENDÊNCIAS SOCIOCULTURAIS PREVALECENTES NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.

“É exibindo os gestos prestigiosos que os burgueses adquirem estatuto nobre. O ser de um homem se confunde com sua aparência.” (JANINE RIBEIRO, 1998 p 12)

Tendo em vista o objetivo mais geral desta pesquisa, que é, analisar como o ensino de história, fundamentado em determinadas imagens e práticas pedagógicas, pode promover a constituição de estudantes de Ensino Fundamental e Médio para a promoção da cidadania no ambiente urbano moderno, partimos de uma reflexão sobre este ambiente social moderno que é, assim como a escola, constituidor dos alunos que são o tema desta pesquisa.

Como já foi anunciado na Introdução, assistimos, na contemporaneidade, à diluição da importância do espaço público, do interesse público na vida social, acompanhada de tendências de padronização de comportamentos sociais e de dificuldades nas relações com o outro. São processos que incidem na constituição de identidades e que, de alguma forma, podemos perceber presentes nos jovens estudantes que procuramos analisar neste trabalho. Na epígrafe que abre este capítulo nos fica uma reflexão: qual o intervalo entre o que somos e o que aparentamos ser? Ou ainda, qual o intervalo entre o que sou e o que penso ser?

Se existe uma distância cada vez maior entre as pessoas, se existe um declínio do homem público, que homem é este? O que ele aparenta ser e o que ele é? Será que existe uma forma de ser pública diferente da forma de ser privada? Observamos que existem movimentos de natureza sociocultural na modernidade capitalista que ajudam a constituir as identidades, e as relações em público.

Assim, vamos percorrer alguns caminhos de reflexão desenvolvidos por alguns autores que podem nos ajudar a melhor nos situar na busca do entendimento de nossas questões de pesquisa.

Antes, no entanto, seria interessante pensar que esta pesquisa trata de relações. Relações entre pessoas de um mesmo lugar, entre pessoas e lugares, e também entre pessoas de lugares diferentes, de partes diferentes de uma mesma cidade ou de cidades diferentes de um mesmo país. Assim como veremos de que forma os alunos pensam acerca da relação entre eles e a sua cidade. Para discutirmos determinada noção de cidadania, é também preciso perceber de que forma estes alunos – ora apresentados –

percebem a si mesmos e aos outros, chamando aqui de outros aqueles que são de lugares diferentes do dele.

Esta percepção nos convida a olhar para alguns valores, algumas imagens que os alunos trazem consigo. Destaco aqui uma: qual a marca mais forte da sua identidade? Como é que você se vê? Como é que você vê os outros? Basicamente, foi pedido aos alunos que descrevessem a si mesmos (ou a moradores de seu bairro) e, logo depois, que descrevessem as pessoas frequentadoras do centro da cidade – já que ninguém ali mora no centro mas, de alguma forma, o centro da cidade se relaciona com todos.

As respostas⁶ dos alunos sempre passavam pela condição financeira, por aquilo que as pessoas do centro tinham – ou deixavam de ter, e o quanto eles tinham coisas, ou poderiam ter coisas, e o quanto aqueles moradores são pobres, ou usam roupas baratas, e perfumes baratos, enquanto os moradores do bairro dos alunos vivem com roupas mais caras e artigos mais caros. “As pessoas do centro não são bonitas, nem muito arrumadas, mais (sic) há sim algumas arrumadas, a maioria é de classe média (sic) baixa.” Ou ainda, “são desprovidas de dinheiro”, “normalmente são pessoas da classe média e baixa, sempre estão numa correria, muitas vezes esbarram e não pedem desculpas”. “São feias, tem muitos homens com problemas nas pernas que ficam sentados no chão pedindo esmolas.”

Estas respostas, obtidas em um questionário utilizado com alunos de primeira série do Ensino Médio, são fragmentos de um conjunto de respostas que nos mostram que o centro é visto como lugar de pobres, feios e pouco educados. Houve quem dissesse que no centro tem “prostitutas, ladrões e mendigos”, mas esta é uma minoria presente, ainda que não tão representativa, da opinião geral dos alunos.

Constatamos, aqui, um ideal de beleza, um senso estético, ético e moral, um conjunto de sensibilidades desenvolvidas em outros espaços, aprendidos em experiências exteriores ao centro da cidade onde as pessoas descritas circulam. Evidentemente, referimo-nos de forma breve ao olhar que estes alunos lançaram em raras experiências que tiveram no centro da cidade.

Vejamos, agora, fragmentos que revelam os critérios de análise dos habitantes de seu próprio bairro: “não olho as pessoas do meu bairro”, “as pessoas do meu bairro são pessoas com dinheiro, que estão sempre limpas, e são fúteis.” “as pessoas são

⁶ As respostas dos alunos foram transcritas aqui tal como foram produzidas por eles. Isso tem por objetivo trazer maior autenticidade ao texto, além de evitar critérios que justifiquem ou não a alteração da redação dos alunos.

civilizadas e educadas.” ”As pessoas do meu bairro são convencidas e metidas.” “As pessoas do meu bairro são um tanto quanto metidas, na maioria delas e algumas são fúteis demais.” “São legais, humilde (sic), unidas.” “Não tem o que dizer, são normais, na maioria estudantes.” “Ricas.” “Na maioria pessoas de nível.” “Não as conheço muito bem, mas são tranquilas e amigáveis.”

A oposição está clara, nítida: nós temos dinheiro, eles não. Nós temos nível, eles não. Nós temos roupas elegantes, eles não. Ainda que exista uma autocrítica, ela não desfaz a diferença, a oposição. Esta diferença, essa marca, essa fronteira, se estabelece entre dois grupos sociais especialmente marcados e apartados pelas grades do condomínio, pelos espaços físicos destinados a cada público, cada bairro da cidade, tão delineados por fronteiras, tácitas ou não.

Interessante, como veremos mais adiante, que poucos alunos expuseram diferenças mais voltadas às possibilidades que a vida lhes oferece; por exemplo, poderia ser considerado que a diferença entre o aluno e o mendigo de pernas doentes seria que este aluno pode fazer qualquer coisa, correr, jogar, trabalhar, seguir uma carreira, enquanto a condição do mendigo lhe impossibilita qualquer uma dessas coisas. Os alunos não expuseram diferenças de experiência, de possibilidades, de formas de inserção na sociedade. Ficaram muito mais restritos à dimensão do ter. Como disse Renato Janine Ribeiro (1998) na epígrafe deste capítulo, o ser de um homem se confunde com a sua aparência.

Em comum, estes dois grupos possuem uma inscrição que ajuda a destacar uma das dimensões do ser: a dimensão do ter, do aparentar, a dimensão do ter para ser, ou do ser por ter. Estamos inscritos, assim como os alunos tema deste trabalho, em uma cultura em que os hábitos de consumo, que constituem nossa dimensão ligada ao ter, estão marcados por processos característicos desta modernidade em que vivemos. Uma das diferenças entre o grupo de alunos e o grupo composto pelos frequentadores do centro da cidade é, sem dúvida, o uso que se faz dos espaços públicos e dos serviços públicos. Observamos que os alunos tema desta pesquisa, ou seja, pertencentes a certa elite econômica e com hábitos ligados a ela, raramente frequentam o centro. As narrativas dos alunos descrevem relações pontuais, esporádicas, em geral para ter acesso a algum serviço ou para “ir ao camelô comprar joguinho pirata.” O uso do espaço público é restrito, seu (re)conhecimento é pequeno, limitado. Seu ambiente ainda é perturbador, e angustiante. O espaço público, sobretudo o centro, é visto como desorganizado demais para os alunos tema desta pesquisa, é mal cheiroso, é sujo,

pixado, é barato, é feio. Este espaço público já não faz sentido em si, por si mesmo, nem na relação com estes alunos. Já não é preciso ir ao centro, ter contato com a cidade pública, pode-se viver sempre em ambientes privados, em ambientes exclusivos. Privados de contato com outros, excluídos da diversidade.

Traços dos comportamentos e percepções dos alunos, apresentados acima, são, certamente, expressões de suas especificidades, mas também expressam possíveis incidências das dinâmicas socioculturais da sociedade contemporânea em suas sensibilidades.

Vamos, agora, apresentar reflexões recortadas de autores que procuraram analisar tendências socioculturais predominantes, e que podem nos ajudar a compreender melhor tanto a dinâmica das relações pessoais dos alunos quanto das relações com os diferentes espaços e lugares pelos quais circulam.

1.1- A perda do sentido de público e a indústria cultural.

Richard Sennett, em seu livro “O declínio do homem público”(1989), traz à tona uma discussão sobre o papel do espaço público e as relações entre o público e o privado na contemporaneidade. Sennett afirma que a vida pública se tornou uma mera questão formal. E que pessoas ou culturas desconhecidas se tornaram figuras ameaçadoras.

O autor começa a sua discussão lembrando que a *res publica* parte da associação e comprometimento mútuo de pessoas que não são ligadas por laços naturais. Assim, a associação se dá por meio do estabelecimento de uma relação entre pessoas que formam uma sociedade, um povo ou uma unidade política, mas não necessariamente um grupo de amigos ou uma família.

Estabelecendo uma comparação entre a sociedade contemporânea e o período romano, aponta uma diferença entre o passado romano e o presente em torno da noção de privacidade. Se para os romanos a busca da privacidade tinha uma relação transcendental e religiosa em oposição ao público, para nós, na contemporaneidade, buscamos em nossa vida privada:

“uma reflexão, a saber, o que são nossas psiques, ou o que é autêntico em nossos sentimentos. Temos tentado tornar o fato de estar em privacidade, a sós ou com a família e amigos íntimos, um fim em si mesmo.” (SENNETT, 1989 p 7)

O autor aponta que cada um se tornou a sua própria fronteira. Em lugar de usar sua forma de pensar para conhecer e explorar o mundo, temos um entrenchamento de cada um dentro de sua visão de mundo e reforço disto através dos meios culturais. Sennett afirma que grande parte da população está preocupada apenas consigo mesma, com suas emoções e vivências, com suas referências e práticas individuais, o que tem se tornado uma experiência sem precedentes na história. Não podemos deixar de identificar uma radicalização desta prática nos usos do *Facebook*, do *Instagram* e dos *selfies*⁷ mais recentemente. É importante lembrar que estes mesmos meios são capazes de organizar encontros, manifestações sociais, políticas, além de permitir a formação de grupos que usam a internet de forma colaborativa ou de jogos, daí certa ambivalência, neste sentido, da internet ser capaz de distanciar os sujeitos ou promover isolamento, mas também ser capaz de promover colaboração e aproximação.

Seguindo a argumentação do autor, a sociedade está orientada para seu próprio interior, ou seja, as pessoas e, em uma escala para além do indivíduo, a sociedade, está orientada para si, e não para o mundo. O que torna confusa a noção de público e privado, já que a referência é o próprio sujeito e não a sociedade na qual ele está inserido. Assim, as questões pessoais são tratadas de forma impessoal posto que cada um deve cuidar de suas próprias questões pessoais em seu ambiente privado, esvaziando a dimensão pública de cada um e tendem a tratar “em termos de sentimentos pessoais assuntos públicos.”(SENNETT, 1989, p.18)

O esvaziamento da vida pública, ou da exposição pública de sentimentos, valores e identidades tem trazido, segundo Sennett, uma necessidade de repensar a produção de história social, levantando questões sobre as formas de relação entre os membros de uma mesma sociedade, posto que estas relações podem ter níveis diferentes de autenticidade, apontando para a necessidade de se pensar a respeito das formas de expressão em público.

Para fazer seu argumento Sennett lança mão da análise de pequenos hábitos, falas, e comportamentos expressos em público que poderiam ser usados como

⁷ Talvez este estudo ganhasse uma dimensão diferente se adotasse as redes sociais como fonte. Seria possível identificar diversas questões relativas ao narcisismo, ao individualismo, à perda da autenticidade nas relações e os usos feitos da cidade se tivéssemos feito esta escolha metodológica. Deixar de lado estas não significa ignorá-las totalmente, nem seria possível uma vez que os sujeitos estão embebidos delas. Sabendo destas práticas, vamos reconhecer suas marcas nas atitudes, falas e identidades dos alunos ao longo deste texto.

indicadores de uma forma de pensar mais inconsciente, mais original, e por que não, mais autêntica de pensar dos sujeitos.

Sennett levanta, então, a questão do amor, da sensualidade e da sexualidade no âmbito privado e no âmbito público. O autor aponta que, para a burguesia ao longo do século XIX, o erotismo era uma questão de violação – violação do corpo da mulher pelo homem, violação da moral pelos amantes, violação ainda maior entre os homossexuais. A existência de forte repressão gerava medo e corroborava para o status de violação de todos os princípios pelo erotismo. Ainda no século XIX, com transformações havidas nas relações sociais, nos costumes, as pessoas, ou grande parte delas, passaram a lutar contra a repressão e o medo. Mas essa situação gera também uma movimentação em outra direção, centrada na reação à ideia de que o amor físico, carnal entre duas pessoas deva ser regrado apenas por estas duas pessoas. Assiste-se, então, à formação de um conjunto de regras, padrões e visões que regulem também esta relação carnal.

Em sua reflexão, Sennett também trabalha com as conotações das palavras “caso” e “sedução”; houve uma transformação não apenas no uso das palavras como também no significado daquilo que elas descrevem. Sedução era o despertar de um sentimento provocado por uma pessoa em outra e este sentimento significava uma violação no código moral. Já a palavra caso, segundo Sennett, afasta a ideia de que o ato sexual tenha uma conotação pública, social. A sexualidade tem aqui uma conotação livre da repressão social por estar fora da dimensão social da vida do indivíduo.

Este exemplo ilustra uma situação mais ampla, que coloca para Sennett uma pergunta: por que os esforços para a liberdade sexual se tornam um quebra-cabeças insolúvel para o *self*? O que Sennett quer dizer é que a busca por uma maior liberdade de relação significa uma maior introspecção de elementos antes expostos ao espaço público que agora remetem à esfera do privado, mas:

“Numa sociedade onde o sentimento íntimo é um padrão de realidade apropriado a diversas finalidades, a experiência se organiza em duas formas que conduzem a essa destrutividade não premeditada. Nessa sociedade, as energias humanas básicas do narcisismo são mobilizadas de modo a penetrarem sistemática e perversamente nas relações humanas. Nessa sociedade, o teste para se saber se as pessoas estão sendo autênticas e “diretas” umas com as outras é um padrão peculiar de troca mercantil em relações íntimas.” (SENNETT, 1989 p 21)

Assim, Sennett nos coloca que a questão da introspecção e de uma diferença entre o *self* privado e o *self* público leva a uma maior complexidade das relações interpessoais, uma vez que o narcisismo impõe uma barreira na relação com os outros ao dificultar a compreensão do mundo exterior, ou ao dificultar uma maior relação com os outros. É importante lembrar que, por narcisismo, tomamos a ideia de que se trata de um desvio de comportamento (ou personalidade) que leva à introspecção, não falamos aqui do narcisismo em uma acepção mais popular de amor próprio, portanto.

Desta forma, compartilhamos da visão do autor de que o narcisismo leva a um processo de introspecção em que a referência do *self* como norteador das relações e dos comportamentos, combinado com a ocultação deste mesmo *self*, resultam em uma voraz busca pela saciedade do *self* e, paradoxalmente, um impedimento em satisfazê-lo. Este paradoxo se instaura na medida em que:

“Essa introjeção no eu, por estranho que possa parecer, impede a satisfação das necessidades do eu; faz com que no momento de se atingir um objetivo, ou se ligar a outrem, a pessoa sinta que “Não é isto que eu queria.”
(SENNETT, 1989 p 21)

Sennett aponta que a origem deste desvio de personalidade se deve a um tipo de sociedade que aumenta os estímulos, mas que, ao mesmo tempo, diminui o significado destes estímulos, a relevância das relações estabelecidas além do *self*, na esfera pública. Estas relações menos significativas entre o mundo interior e o mundo exterior produzem um efeito de desconexão, de falta de comprometimento com o mundo exterior e também uma menor busca pela própria identidade, já perdida neste intervalo entre o que *eu sou* em público e o que *eu sou* na intimidade.

O autor ainda apresenta que, comumente, o narcisismo produz no sujeito o sentimento de que o mundo não o está ajudando, de que o mundo não lhe proporciona os meios suficientes para buscar a sua completude, sua forma mais cheia de significado. Assim, a busca insaciável por mais e por melhor, se torna uma prisão para este sujeito que não consegue se preencher, se encontrar, se identificar consigo mesmo e, por isso, parte para a tentativa de preenchimento de suas necessidades por meio de produtos, de recursos materiais que, supostamente, lhe trariam felicidade, significado e identidade. Existe, a partir daí, uma busca sem fim por gratificação, recompensa e satisfação, mas o

self jamais se sentirá grato, satisfeito e recompensado por ações ou elementos ligados ao mundo exterior se ele mesmo não se reconhece ou sabe o que é e o que busca.

Mas Richard Sennett prefere não atribuir o processo de desvinculação entre os sujeitos, ou entre sujeitos e mundo exterior – em uma acepção mais ampla-exclusivamente a processos psicológicos, individuais. Ele aponta que, de fato, fenômenos psicológicos têm ocupado cada vez mais espaço nas preocupações da sociedade contemporânea, inclusive levando a distorções e patologizações. Vemos, cada vez mais, o quadro de identificação de transtornos de aprendizagens, síndromes, enfim, uma medicalização crescente dos sujeitos e de seus comportamentos mas, ainda assim, Sennett prefere lançar um olhar às relações sociais, sem perder de vista, evidentemente, as estruturas cognitivas inerentes aos seres humanos, mas deslocando o eixo de análise justamente para o espaço público, palco das relações sociais produtoras e, ao mesmo tempo, resultado destes comportamentos.

Sennett argumenta que:

“A visão intimista é impulsionada na proporção em que o domínio público é abandonado, por estar esvaziado. No mais físico dos níveis, o ambiente incita a pensar no domínio público como desprovido de sentido. É o que acontece com a organização do espaço urbano.” (SENNETT, 1989 p 26)

Esta dimensão é a que nos é mais cara e importante. Compreender, para além dos processos internos, psicológicos dos sujeitos, os agentes externos a ele que produzem o alheamento destes sujeitos em relação ao mundo exterior, ou a esta realidade exterior a ele. Sennett desenvolve seu argumento a partir de uma análise de arranha-céus, apontando que os arquitetos que os desenvolveram são profissionais que têm que lidar com a questão de público e privado e planejar as vidas das pessoas na intersecção destes termos, de modo a produzir códigos de conduta e formas de vida segundo as quais as pessoas viveriam.

Dentre os exemplos que o autor traz, temos o conceito da parede permeável, que produz a total visibilidade do espaço interno e do mundo exterior. Este conceito, por um lado, abre o edifício à luminosidade, a uma sensação de amplitude; por outro lado, cria barreiras herméticas ao ser composto por vidro de cima a baixo, isolando de qualquer contato que não seja o visual através do vidro transparente e gerando um fenômeno de visibilidade e isolamento, muito comum entre os arranha-céus e demais

empreendimentos de grande porte. São citados os exemplos de alguns edifícios, como o Brunswick Center, que possui uma praça central. Uma breve descrição deste espaço aponta para o fenômeno do isolamento através da visibilidade. A área é imensa, com poucos bancos para que as pessoas se sentem ou interajam e também desprovida de outros elementos arquitetônicos que poderiam proporcionar mais conforto, ou interação. Em lugar disso, o espaço acaba, conforme previsto, destinando-se apenas à passagem, e não à sociabilidade. Por isso, este espaço, tão isolado da rua e tão ao alcance dos olhos de estranhos, acaba por se tornar vazio e impessoal.

Não seria o condomínio um novo espaço arquitetônico racional, planejado para conviver? Mas de alguma forma, alunos, como os citados no começo deste capítulo apontam não conhecer as pessoas de seu bairro, de seu condomínio. Este espaço de suposta convivência não proporciona, de acordo com estes alunos, convivência, conhecimento e interação. As experiências no interior destes condomínios, assim como Sennett(1994) sugere em suas reflexões, também são individuais e pouco autênticas, há muitos alunos descrevendo os moradores dos próprios bairros como “metidas e snobes.”

Voltando ao autor, Sennett distingue, então, três sentidos para o isolamento no espaço público:

“Em primeiro lugar, significa que os habitantes ou os trabalhadores de uma estrutura urbana de alta densidade são inibidos ao sentirem qualquer relacionamento com o meio no qual está colocada essa estrutura. Em segundo lugar, significa que, assim como alguém pode se isolar em um automóvel particular para ter liberdade de movimento, também deixa de acreditar que o que o circunda tenha qualquer significado, além de ser um meio para chegar à finalidade da própria locomoção. Existe ainda um terceiro sentido, um sentido um tanto mais brutal de isolamento social em locais públicos, um isolamento produzido diretamente pela nossa visibilidade para os outros.”
(SENNETT, 1989 p 29)

Esta passagem revela uma compreensão de que o espaço público, ou o espaço de convívio público pode se tornar, embora arquitetonicamente bonito e preservado, um espaço que restringe as relações pessoais e sociais, tanto no âmbito profissional como no âmbito pessoal. Fazer ambientes de trabalho sem paredes significa, além de diminuir a sensação de confinamento no escritório, aumentar o controle social com vistas a aumentar a produtividade. Promover isolamento também significa diminuir a sensação de pertencimento, de vínculo com o espaço que nos cerca, tornando-o essencialmente

meio para atingir seu objetivo, que é chegar a outro espaço, com o qual pode-se relacionar ou não. Temos ainda o terceiro ponto que é ser isolado por estar à vista e assim, fazer nossas atividades em público sob os olhares da multidão que permanece alheia a um sujeito e este a ela. Sobretudo no que diz respeito aos automóveis e aos jovens que vão dentro deles. As crianças com os *DVD players* e os adolescentes com seus celulares não contemplam mais as ruas, talvez nem mais as conheçam, nem reconheçam.

É a morte do espaço público o maior motivo, segundo o autor, para o fortalecimento da vida privada. Toda a visibilidade, exposição somados ao forte apelo psicologizante levam o sujeito sentir que deve esconder dos olhos da multidão seus sentimentos e objetivos para se proteger da fiscalização dos outros. Esta proteção se consegue ao passar, silenciosamente e ileso pelo público, comunicando apenas àqueles com quem ele deseja manter contato. Esta postura leva Richard Sennett a se questionar sobre as diversas máscaras que um sujeito veste durante o seu dia a dia para esconder suas verdades interiores e suas questões pessoais, produzindo relações cada vez mais impessoais e menos autênticas.

No âmbito deste conjunto de reflexões, fica-nos a necessidade de nos perguntarmos em que medida jovens alunos, adolescentes ainda, são afetados, em seu processo de formação, por esse esvaziamento de valor do espaço público e em que medida tal situação teria o poder de dificultar o desenvolvimento de uma aceção mais ampla de cidadania.

Enquanto temos em Sennett uma análise sobre o declínio do homem público, encontramos em Adorno (2011) uma reflexão sobre a forma como este homem é produzido, reproduzido e teleguiado, a ponto de se tornar um sujeito que, além de alheio ao espaço público, é também conduzido a permanecer fora dele e a não interagir com este espaço. O argumento de Adorno é que estes sujeitos são conduzidos pela indústria cultural a não se posicionarem, nem lerem de forma autônoma e autêntica as relações no espaço público, e permanecerem, assim, incapazes de reagir a este sistema que os massacra, fortalecendo esta identidade mais narcísica, mais introspectiva.

Um elemento muito importante para a constituição das identidades dos sujeitos e formador de opinião, estética e posicionamento no mundo é, sem dúvida o elemento cultural, no sentido das artes e dos meios de comunicação. Temos fatores importantes deste ingrediente na formação das sensibilidades e identidades no argumento da Escola de Frankfurt, especialmente nas figuras de Adorno e Horkheimer, e que compõem o

conceito de indústria cultural dentro da qual estamos inseridos. Esta indústria nos é apresentada na obra *Dialética do Esclarecimento*, cujas ideias desenvolveremos logo adiante, a partir da leitura do professor Rodrigo Duarte (2011), da Universidade Federal de Minas Gerais. É importante destacar que a discussão promovida por Adorno no final da década de 1940 sobre a indústria cultural trouxe uma ampliação da compreensão dos impactos, principalmente, dos meios de comunicação nos processos de formação das mentalidades e, sobretudo, da complexidade dos processos de massificação da sociedade. Entretanto, precisamos ressaltar que discussões posteriores procuraram apontar para as ambivalências que também podem ser observadas na dinâmica dos mecanismos culturais que operariam nos processos de massificação e de esvaziamento da autonomia dos sujeitos. No entanto, apesar de revisões havidas, consideramos pertinente trazer para a discussão deste trabalho aspectos importantes de uma reflexão sobre indústria cultural, na medida em que eles nos auxiliam a ter a dimensão da força de seus mecanismos como tendências culturais presentes na sociedade contemporânea e que nos afetam.

Para o professor Duarte, temos cinco operadores fundamentais na Indústria Cultural: a manipulação retroativa, a usurpação do esquematismo, a domesticação do estilo, o enfraquecimento do trágico e o fetichismo da mercadoria cultural. Podemos compreender o significado deste conceito ao entender cada um destes operadores. Começamos pelo que diz respeito à manipulação retroativa.

Duarte entende por manipulação retroativa uma discussão tão antiga quanto a indústria do entretenimento: a baixa qualidade dos produtos culturais se deve aos produtores ou aos consumidores? Esta pergunta, quando posta a um agente cultural, tem como resposta clara e objetiva, na visão do professor Duarte, o argumento de que o mercado produz aquilo que o consumidor gosta e quer consumir, portanto, a indústria cultural não diminui, ou empobrece a cultura de uma sociedade, apenas atua como um espelho, apenas reflete aquilo que os consumidores na verdade são, ou gostariam de ser. Nas palavras do autor:

en la idea de manipulación retroactiva se encierra el secreto de la industria cultural: atender, simultáneamente, la demanda de entretenimiento de las masas e imponer determinados padrones, tanto de consumo como de comportamiento moral y político. (DUARTE, 2011, p 92)

Isso quer dizer que a manipulação retroativa implica tanto em vender o que tal segmento da sociedade quer consumir como impor a este mesmo segmento novos padrões, ou determinados padrões de comportamento, tanto sociais como políticos. Duarte aponta que, desde os primórdios da indústria cinematográfica, existia a preocupação de produzir cinema a partir de pesquisas de opinião pública sobre os atores e roteiros dos filmes, de forma a produzir resultados mais acertados e mais rentáveis nas edições futuras.

Estas pesquisas de opinião, afirmam Adorno e Horkheimer, teriam a importante função de satisfazer demandas latentes do público. Por isso, elementos de violência, por exemplo, aparecem nos produtos culturais como resultado de um compromisso tanto econômico como ideológico da indústria cultural com o *status quo*. Se, por um lado, ela precisa buscar a lucratividade, por outro tem que cumprir seu papel de colaborar com a adesão, ainda que apática, das massas ao sistema que as cerca, ainda que este mesmo sistema as mantenha em situação precária.

Adorno retoma este pensamento ao tratar da função da música contemporânea, a música rápida, afirmando que:

Hoje, esta [lógica] atua no funcionamento da maior parte da cultura: impedindo que os seres humanos ponderem sobre si mesmos e sobre seu mundo, iludindo-os a um só tempo com a ideia de que tal mundo está corretamente disposto, já que lhes é dado possuir uma tal abundância de coisas jubilosas. (ADORNO, 2011 p 118)

Portanto, seria estranho pensar que as produções culturais produzidas para a grande massa sejam subversivas ao sistema, contestando e buscando transformar o *status quo*. O que se pretende com a música é justamente o oposto: a música comercial, segundo Adorno, deveria cumprir o papel de ser pano de fundo para este modo de viver tão marcante da modernidade.

Quando o professor Duarte se refere à usurpação do esquematismo como elemento constitutivo da indústria cultural, ele se refere à Kant e à forma de produção de conhecimento, especialmente no que diz respeito à capacidade de produzir esquemas que possam gerar categorias através das quais os sujeitos, por uma operação intelectual própria, seriam capazes de reconhecer, interpretar e classificar o mundo. Sendo, assim, uma função imprescindível do intelecto dos sujeitos seria esta capacidade de operar este sistema. Porém, Adorno e Horkheimer apontam que, justamente, este esquema foi

usurpado aos sujeitos pela indústria cultural que já produz categorias, análises e classificações, apresentando-as aos sujeitos acabadas, não permitindo a eles a livre interpretação e o juízo dos elementos da sociedade e dos meios.

Ainda de acordo com Duarte, isso significa que, também, se produz uma previsibilidade maior sobre a forma de recepção dos produtos por estes sujeitos, uma vez que a indústria cultural conhece suas categorias e, mais que isso, é capaz de interferir sobre a formação delas. Esta previsibilidade, aliada à capacidade de moldar, contraria a autonomia e reforça a heteronomia dos sujeitos, segundo Adorno:

Sob condições sociais que já não são mais favoráveis à constituição de sua autonomia na consciência dos ouvintes, tal elemento sempre volta necessariamente à tona. (ADORNO, 2011 p 115)

Por isso, voltando ao pensamento de Duarte, percebemos que a apropriação da capacidade dos sujeitos de estabelecer categorias próprias e julgar seu ambiente, leva ao terceiro elemento constituinte da indústria cultural: a domesticação do estilo. O autor aponta que a assimilação de mercadorias culturais, automatizada pela usurpação do esquematismo do sujeito, corresponde a fazer com que as produções culturais não sejam portadoras de aspectos que as tornem únicas, individuais e possibilitem uma experiência ímpar na vida dos sujeitos; ao contrário, o que se busca é a massificação e a capacidade de reproduzir, o quanto mais melhor, o mesmo de sempre, em qualquer lugar.

Partindo em busca de maior aceitação, maior retorno financeiro e cumprindo o papel de fortalecer o sistema, a música e a arte cumprem seu papel de entreter, mais que educar, ou sensibilizar, posto que a maior parte dos sujeitos que consumirão esta cultura tem apenas a expectativa de se distrair, se aliviar das dificuldades da rotina, o que impõe a Adorno a necessidade de reflexão:

Se, porém, é certo que o tipo que apreende a música apenas como entretenimento e que pouco se dedica à exigência de autonomia estética predomina largamente, eis algo que não indica nada mais senão que uma esfera quantitativamente muito relevante da suposta vida do espírito tem uma função social fundamentalmente diversa daquela que lhe cabe conforme seu sentido próprio. (...) Caberia ainda perguntar: como algo que não sabe absolutamente o que é, seja sob a ótica da consciência, seja do ponto de vista do inconsciente, pode simplesmente entreter?

O que quer dizer, afinal de contas, entretenimento? (ADORNO, 2011p 118)

Voltando ao texto de Duarte, podemos encontrar elementos para uma resposta: o entretenimento, no plano da indústria cultural, é “pura higiene mental” (DUARTE, 2011 p 97). Isto se deve à ideia de que, ao contrário da cultura grega, que trazia o sentido da catarse, especialmente nos termos da tragédia grega, o que ocorre agora é justamente o enfraquecimento do elemento trágico na produção artística. Este elemento constitutivo da indústria cultural leva não apenas a uma depravação da cultura, mas também a uma espiritualização da diversão, do entretenimento, retirando da cultura o papel de estabelecer paralelos, vínculos de significado entre o indivíduo e o universal, entre o particular e o coletivo, entre o público e o privado, tornando a experiência individual vazia de sentido no coletivo.

A cultura oprime o sujeito e não o faz estabelecer laços mais fortes entre si e a realidade que o cerca. A higiene mental decorre da falta de reflexão, de associação, de pertencimento. Adorno e Horkheimer, ao abordarem esta questão, apontam para Aristóteles e o significado da palavra catarse, que se vinculava ao despertar de medo e paixão entre os gregos por meio da tragédia. Segundo Rodrigo Duarte, temos apenas a paixão como produto da indústria cultural, restou apenas a conotação mais sexual, pois:

la palabra griega kátharsis poseía también el significado médico de limpieza, purificación, incluso el sentido en que el acto sexual realiza un tipo de descarga de las tensiones nerviosas reprimidas. (DUARTE, 2011 p 96.)

Assim, temos uma produção cultural que privilegia o alívio, a falta de reflexão e a desvinculação dos sujeitos em relação ao coletivo, mas não apenas isso. Duarte lembra que a indústria cultural tem ainda outro efeito na relação entre o indivíduo e o coletivo: a massificação dos sujeitos, e a eliminação do chamado “ser genérico.” O autor afirma que não é mais possível realizar-se uma catarse, autêntica, pois já não há na indústria cultural a constituição deste representante de uma categoria, de um grupo de pessoas, papel que desempenhava o herói grego, com o qual os espectadores se identificavam e eram capazes de se colocar em seu lugar, retomando, assim, o papel de cada sujeito no interior desta mesma sociedade. O que temos hoje é a massificação dos sujeitos e o esvaziamento da percepção de que todos podem, e devem, se vincular à sua sociedade e agir de forma a produzir diferença dentro dela.

Neste sentido, Adorno afirma que:

Entre tal sociedade e o sujeito não há, pois, espaço para nenhuma reflexão conceitual. Com isso, ela cria a ilusão do imediatismo em um mundo totalmente mediatizado, de proximidade entre estranhos e de valor aos que sofrem com o frio da luta sem trégua de todos contra todos. (ADORNO 2011 p 115)

Torna-se, portanto, papel da mídia, da música, do cinema, da televisão, produzir uma cultura voltada menos para o coletivo e mais para o alívio individual, o conforto individual, sendo a busca da felicidade individual sem sofrimento a meta de todos os sujeitos. Isso impede também que se realize, ou mesmo que se busque uma catarse coletiva no sentido da catarse da tragédia grega, que inspirava, comovia, e movia a sociedade em um processo de composição da identidade individual na relação com a identidade coletiva. O que temos é, nas palavras de Adorno, uma indústria cultural que:

completa os seres humanos em si, para educá-los com vistas ao consenso. Com isso, está a serviço do *status quo*, que só poderia ser transformado por aqueles que, em vez de conformarem a si mesmos e o mundo, ponderassem criticamente sobre si próprios e acerca do mundo. (ADORNO 2011 p 131)

O que restou aos sujeitos, no entender de Adorno e Horkheimer, é uma pseudo-individualidade, pois estes pseudo sujeitos não possuem mais a plenitude de sujeitos e se constituíram como meros “entrecruzamentos de tendências universais” (DUARTE, 2011 p 99). Isso quer dizer que a formação da identidade dos sujeitos, especialmente daqueles consumidores da música, ou das artes mais comerciais, produzidas para o grande público, de fácil acesso e compreensão, enfim, consumidores desta arte que é produzida pela indústria cultural para ser consumida e descartada, são sujeitos constituídos justamente por estas tendências universais que os desenraizam e desvinculam de um sentimento maior de pertencimento à comunidade e ao lugar onde vivem. Reproduzir o cinema americano e o ambiente escolar americano, por exemplo, buscar ser Hannah Montana, ou o inglês Harry Potter reproduzindo suas práticas certamente esvazia os alunos brasileiros de práticas locais e, principalmente, as inferioriza.

Como último elemento constitutivo da indústria cultural, o Professor Duarte nos apresenta o fetichismo, que abordaremos a partir deste fragmento:

Se a mercadoria se compõe sempre do valor de troca e do valor de uso, o mero valor de uso – a aparência ilusória, que os bens da cultura devem conservar na sociedade capitalista – é substituído pelo mero valor de troca, o qual, precisamente enquanto valor de troca, assume ficticiamente a função do valor de uso. (ADORNO 2011 p 173)

A arte perdeu seu valor, ao menos o valor artístico, e ganhou valor comercial. Adorno nos convida a perceber a arte como um fenômeno inserido na lógica capitalista, comercial, em que as coisas são mais aparência que conteúdo, ou em que são mais simples, de mais fácil compreensão, pois assim se tornam mais rentáveis. A cultura burguesa, capitalista, produz uma arte que deve ser consumida. A grandeza do artista se mede em discos vendidos, em refrãos repetidos, no seu uso na “novela das oito” ou na massificação de seus itens como brinde da revista semanal.

Uma das implicações disto seria, sem dúvida, o reforço da música, da cultura, como objetos de consumo, alienação e reforço do *status quo*.

O que procuramos trazer até aqui são contribuições de autores que, ao lançarem o olhar sobre a cultura e as práticas contemporâneas, desenvolveram chaves analíticas capazes de evidenciar elementos que constituem a formação das identidades dos sujeitos contemporâneos, revelando a perversidade destes processos ao diminuir a capacidade de reflexão e percepção destes sujeitos, além de promoverem ambientes e relações mais produtivas economicamente e menos humanas, menos autênticas. Se temos identidades universais, desvinculadas de sua cidade, de seus locais de vivência, como esperar que este sujeito se vincule a esta cidade, a estes locais? Se temos uma cultura predominante que refuta a reflexão e a criticidade, como esperar que um sujeito seja crítico e reflexivo? Enfim, ao cabo destes processos, ou no interior destes processos, é preciso se perguntar se é possível alterar o *status quo* estando tão inseridos nesta lógica, nesta forma de operar. Quais experiências são constituídas por sujeitos marcados por estes traços? Como pode a escola, reconhecendo em seus alunos estes traços, operar para reverter estes processos? Procuremos, então, avançar ainda um pouco mais na busca das inúmeras facetas que marcam as tendências culturais da sociedade contemporânea.

1.2- Processos de construção de identidades

A discussão acerca da indústria cultural se expande na direção de pensar padrões de consumo e comportamento que se articulam com a indústria cultural ao se fortalecer determinada estética e padrões de gosto e comportamentos produzidos pela televisão, pela música e pelo cinema, especialmente. Vamos abordar, então, um ponto de intersecção entre estes elementos; ou seja: relações entre a indústria cultural e padrões de consumo, para pensarmos em efeitos que têm se mostrado significativos para a constituição das identidades dos sujeitos para que pensemos mais adiante, com maior cuidado, nos efeitos que isso pode ter sobre a noção de cidadania.

Podemos perceber no pensamento de Barber (2009), uma leitura da contemporaneidade que reforça, em grande medida, esta ideia de individualização e perda da dimensão coletiva do sujeito, também presente na discussão de Sennett, especialmente no que se refere à política. Barber (2009) aponta que, por alguns séculos, a organização política decorreu de um etos capitalista baseado na produção, no trabalho, no investimento, na poupança e na gratificação posterior, postura que o pensamento reformista religioso ajudou a construir, uma vez que o protestante buscava a vida após a morte sem perder a dimensão de sua vida aqui na Terra. Ao longo dos séculos, outros elementos compuseram as identidades associando-se a este etos, como a nacionalidade, a etnia e a raça. Durante estes últimos séculos essas formas de identidades socioculturais – a que chamamos persuasivas ou involuntárias – competiram, nas palavras de Barber, com a identidade econômica e a identidade cívica.

Em sua mais recente fase de consumo, o capitalismo, preocupado em vender bens a clientes que podem não precisar nem desejar o que está à venda, não é bem servido pelas formas de identidade contidas no etos protestante nem pelas políticas de identidade cultural dos últimos quarenta anos. Com isso, o consumismo se ligou a uma nova identidade política, na qual o próprio negócio desempenha um papel de forjar identidades que levem a comprar e a vender. Aqui, a identidade torna-se um reflexo de “estilos de vida” intimamente associados a marcas comerciais e aos produtos que elas rotulam, bem como atitudes e comportamentos ligados a onde compramos, como compramos, e o que comemos, vestimos e consumimos. (...) Como as identidades comerciais tendem a ser simplistas e heteronômicas (determinadas a partir de fora), bem como associadas à

celebridade e aos caprichos (Quero ser um pop star!), elas reforçam o etos infantilista, minando a ação, a comunidade e a democracia. (BARBER, 2009 p 190)

O que Barber está propondo é que a sociedade ocidental contemporânea, ao mesmo tempo produtora, reprodutora e embebida nesta cultura, produz este tipo de identidade e, simultaneamente, possui esta identidade, a retroalimentação, de que falava Adorno. Pensamos esta identidade como algo posto de fora para dentro, de certa forma imposto pela cultura, pela arte, pela música e seus agentes, o que torna estes sujeitos bastante voláteis e bastante passivos do ponto de vista político, pouco engajados e pouco preocupados em se relacionar de forma mais inteira com o mundo que os cerca. Ao nos apegarmos a uma marca de roupa, ou de qualquer outro setor, nos tornamos um pouco essa marca, nos identificamos com ela, e reproduzimos comportamentos sugeridos por ela. Tendo a sensação de que somos o que vestimos.

Segundo Barber, ao longo dos anos 1970 e 1980, essas novas identidades comerciais passaram a ser definidas por uma sucessão de períodos com assinaturas comerciais. Barber traz como exemplos os *baby boomers*, a geração *woodstock*, a geração X e a geração Y. A primeira geração possuía uma posição crítica ao consumo, radicalizada pela geração seguinte, os hippies. Estes formaram uma dupla que pode ser caracterizada como uma contracultura, que propunha posturas diferentes em relação à sua geração anterior, sobretudo no que diz respeito às liberdades e usos do corpo.

Já a geração Y cresceu marcada pela explosão da tecnologia nos anos 1990. Retomou o consumo de gerações anteriores aos *baby boomers* e são fortemente marcados pelo teor tecnológico que permeia suas relações. Podemos pensar em um padrão de comportamento que gerou o apelido, em algumas partes do mundo, de geração digital, ou geração do “dedo” – do dígito-, isso por ser capaz de fazer praticamente tudo com as pontas dos dedos, desde escrever uma carta, uma mensagem até pedir comida ou estudar.

Ainda segundo o autor, é uma geração, esta geração Y, a que outros chamam de *wired*, ou conectada, por estarem constantemente ligados, conectados na rede. Mas temos outro padrão de consumo que ajuda a forjar as identidades destes jovens nascidos nos anos 90 e seguintes: o consumo da televisão. A série *Sex and the city* apresenta uma identidade de jovens mulheres ligadas ao trabalho, concentradas em si mesmas e obcecadas por homens; *Família Soprano* apresenta jovens supostamente fortes com uma

visão romântica das gangues de Nova Jersey. Este consumo, que alcança o mundo todo pela televisão a cabo, propõe às mais diversas nacionalidades, sua forma de vida.

Aparentemente não há relação entre as marcas, as séries de televisão e as pessoas de fora dos Estados Unidos, mas o autor nos traz o exemplo do McDonald's. É comum uma mesma marca ajudar a formar identidades diferentes em diferentes partes do planeta. De acordo com Benjamin Barber o caso McDonald's é um destes: enquanto é voltado para as camadas mais pobres nos Estados Unidos, é elegante e absolutamente da moda na Rússia e suficientemente burguês no Japão. Ou seja, a cultura produzida no exterior é, de alguma forma resignificada em cada país por sua sociedade, que dela se apropria e a legitima.

Barber apresenta o pensamento de Naomi Klein, que, segundo ele, é uma das primeiras pessoas a “enfrentar criticamente” a construção de marcas. Citando Klein:

o que a maioria das campanhas publicitárias globais ainda está vendendo mais agressivamente é a *ideia* do mercado adolescente global – um caleidoscópio de faces multiétnicas se combinando umas com as outras: trança rastafári, cabelo cor de rosa, tintura de hena, *piercings*, tatuagens, poucas bandeiras nacionais, imagens de placas de ruas estrangeiras, escrita cantonesa e árabe e uma enxurrada de palavras em inglês, tudo isso sobreposto por trechos de música eletrônica. (BARBER, 2009 p 194)

Klein pondera ainda que esta visão de que o mundo adolescente compõe um único mercado forja identidades que anulam os valores que tornam os jovens diferentes, com suas diferentes nacionalidades e costumes étnico-religiosos, e instaura um regime em que as nacionalidades são misturadas, criando um conceito de identidade, ou, nas palavras de Klein, uma terceira nacionalidade, nem americana nem local, mas algo que une os dois “por meio das compras” (BARBER 2009).

Barber retoma esta discussão, argumentando que as marcas estão se dissociando de seu conteúdo específico para se tornarem estilos de vida, estéticas, sentimentos, nem sempre revelando o que realmente são os produtos. Esta postura seria reveladora de um movimento importante no interior do capitalismo pois significa que a identificação do consumidor com a marca é mais importante que a necessidade que o consumidor tem do produto. Assim, vemos os consumidores - desde as crianças até os adultos – consumindo marcas e portando suas identidades, tentando reproduzir seu estilo, sua estética.

O autor aponta que, em uma fase do capitalismo, ainda no século XIX, os consumidores buscavam os mais diversos produtos, mas ainda não havia a questão da marca registrada, o que significa que, em sua fase monopolista, o capitalismo vendia sal, aço petróleo e os consumidores compravam sal, aço e petróleo. Porém, no início do século XX, com as leis que visavam regular o mercado e evitar cartéis, trustes, holdings, enfim, as leis que buscavam justamente evitar os monopólios, passou a haver uma guerra entre os diferentes produtores para conseguirem vender mais, fidelizar seu cliente e expandir seus negócios. Com isso o aço Carnegie, o petróleo Standard, o filme Kodak e a Gillette, por exemplo, passaram a produzir certa identificação com os consumidores.

A busca por esta fidelização, por uma identificação da marca com o sujeito gera um movimento também no mercado de marketing e publicidade, pois estas marcas precisarão se constituir e constituir elas mesmas uma identidade que possa ser vendida e associada a determinadas parcelas da sociedade – ou parcelas do mercado. Dentre os efeitos das diversas intervenções da publicidade, do marketing está a expansão do consumo e o aumento da produção, que agora tem que “satisfazer necessidades que ninguém sabia que tinha.” (BARBER 2009 p 200) Barber aponta que o etos protestante estava sofrendo – no início do século XX- uma grande transformação pois estava sendo comandado pela publicidade que deveria interferir na capacidade de escolha dos sujeitos – ou do mercado- tornando as cidades *terras do desejo*, nos termos de um empresário do início do século.

Esta busca por estilos, por consumo, por identidades de marcas e a suposta liberdade de escolha dos sujeitos é levada ao limite dentro da lógica capitalista, ainda de acordo com Benjamin Barber, ao produzir uma lógica de consumo, e um falso sentido de liberdade, mas o que queremos destacar é que isso produz também uma cultura pública que:

não produzida por ‘pessoas’, mas por grupos comerciais em cooperação com outras elites, e como ela oferecia a estas apenas uma visão de vida boa e retirava todas as outras, seu efeito foi diminuir a vida pública americana e o papel do consenso democrático, ainda que proclamasse um novo mercado de consumo dedicado a servir aos compradores. (BARBER, 2009 p 201)

O autor segue a análise afirmando que as marcas registradas foram instrumentos utilizados pelo capital que ajudaram a criar “fábulas de abundância” e que assim empoderaram as terras de desejo dos mais altos valores e prioridades na vida dos sujeitos.

Esta visão de “terra dos desejos”, esta fábula de abundância, esta vontade de *ser* uma marca, ou *através* da marca *ser*, alimentou uma postura dentro do sistema capitalista em que, nas palavras de Kevin Roberts, grande executivo norte-americano, as empresas não estão mais tão preocupadas com a capacidade dos consumidores pagarem, mas sim com a “capacidade do consumidor querer e escolher.” Esta postura, de consumo, de identificação com marcas, de desejo e de descoberta de necessidades que os sujeitos não conheciam, aponta para uma transformação no etos da sociedade. Barber aponta para o deslocamento do etos protestante, preocupado em produzir, poupar e pensar no futuro, para um novo etos agora voltado para o consumo, o imediato e a eterna busca por saciedade através das compras. Nas palavras do autor: “a transição de um sistema que servia às vontades, para um sistema que produzia vontades” (BARBER 2009 p 202).

Já vimos que este processo tem um alcance global, intensificado pela exportação do estilo de vida americano através do cinema, das séries de televisão, da música e de toda a indústria cultural. Percebemos, aqui, a articulação entre aquilo que Sennett (1989) dizia, em relação às cidades e os sujeitos e que é dito aqui por Barber em relação às marcas e aos programas de televisão, reforçando os preceitos, ou aplicando os preceitos de Adorno (2011) em uma sociedade que vem radicalizando aqueles processos observados na metade do século XX. Um efeito bastante perverso deste processo é o da perda da autenticidade que esvazia de sentido emoções autênticas e enche de sentido produtos e serviços, marcas e relações comerciais.

Tijolos não são a mesma coisa que lar e coração e podem, na verdade, ser usados para destruir, digamos casas de vidro ou para fechar fornos de campos de concentração ou para construir barracos, mas dificilmente estas são associações sentimentais que os executivos de propaganda esperam transmitir. (BARBER, 2009 p 213)

Se temos pessoas cada vez menos vinculadas às outras, cada vez mais vinculadas às marcas e menos atentas à realidade que as cerca, temos a interferência disto na constituição das identidades destes sujeitos contemporâneos, inclusive os que

analisamos neste trabalho. Já vimos a forma como as empresas e a mídia articulam para a formação de identidades. Estas identidades ligadas às marcas, pouco autênticas e nada originais dificultam o estabelecimento de laços entre os sujeitos e a realidade que os cerca. Esta realidade também tem se tornado mais restrita na contemporaneidade. Os eventos da cidade, do ambiente urbano mais amplo, não dizem respeito mais a seus moradores, assim como não dizem respeito aos alunos que analisarei neste trabalho. Estes agora se vinculam a outros a partir de *smartphones*, tendo pouco contato com as ruas por que passam ou com o espaço que ocupam. Assim, a distância física é pequena, mas a vinculação entre as pessoas também é.

Ampliando nossa discussão sobre aspectos socioculturais presentes em processos de constituição de identidades, encontramos na historiadora Jacy Alves de Seixas (2009) uma análise instigante acerca das relações de alteridade, mostrando-nos diferentes formas como as pessoas vêm se relacionando com o outro (*alter*) ao longo do tempo. Com relação à contemporaneidade mais recente, Seixas analisa processos que vêm produzindo a exclusão dos diferentes e reforçando a vida entre iguais. Discute, portanto, a aproximação cada vez maior entre alteridade e exclusão, apresentando uma interpretação dos sentimentos morais que produzem esta exclusão e, ao mesmo tempo, são produzidos por ela.

No entender de Seixas, há diferentes noções de *alter* ao longo do tempo. Em seu recorte se destacam três períodos: a antiguidade clássica, o século XIX e a contemporaneidade. Na antiguidade clássica, a noção se apresentava como “o que somos, nosso rosto e nossa alma, nós o vemos e conhecemos ao olhar o olho e a alma do outro”, nas palavras de Jean-Pierre Vernant (SEIXAS, 2009 p 64), o que vale dizer que, para sabermos quem somos, é preciso enxergar *o* outro e, mais ainda, *no* outro. Porém, acompanhando o pensamento da autora, o que houve foi um grande deslocamento desta noção e, ao longo da modernidade, passou a haver uma dicotomia em lugar de ambivalência, ou seja, o *eu* foi se distanciando cada vez mais do *outro*.

Este distanciamento significa que, em lugar de me definir *a partir* do outro, ou *no* outro, doravante temos um processo de internalização de forma a excluir o diferente, e este, portanto, não ser mais parte constituinte de mim, ou ainda da forma como o *eu* se percebe. Este pensamento traz uma implicação na sociedade contemporânea nos usos das chamadas redes sociais virtuais. A exclusão do *alter* pode ser feita tanto do ponto de vista físico como virtual; os bairros, clubes, *shoppings*, que já são segmentados economicamente, espelham a formação de grupos e comunidades virtuais em que

diferentes *locus* ou *nichos* são ocupados por estes sujeitos que se excluem mutuamente, afastando possibilidades de integração e percepção de pertencimento a uma mesma sociedade, em um sentido mais amplo.

Ainda no pensamento de Seixas, percebemos uma reflexão importante que é a de que o processo de inclusão ou exclusão, no que diz respeito a uma parcela dos sujeitos de determinada sociedade, é essencialmente um processo interno, íntimo e subjetivo – evidentemente que influenciado por forças ou agentes externos, mas que parte deles um processo de significação e ressignificação do outro, do alter, daquele com o qual não me identifico, ou ainda aquele *no* qual não me identifico.

Seguindo o texto da autora, podemos destacar algumas imagens trazidas por ela que nos permitem uma melhor compreensão destas alterações na composição da identidade e na forma de como lidar com o *alter*. Percebemos que, em um diálogo com Jean-Pierre Vernant, Seixas procura demonstrar que o homem grego clássico se inscrevia em um mundo de forma a possuir fronteiras menos nítidas e jamais postas a priori. Nas palavras da autora:

As fronteiras existem, estão lá, mas não são jamais traçadas previamente. Eis o jogo da subjetivação: o *alter* aqui não nomeia a exterioridade como aquilo que excluo, afirma um *fazer parte...*, fazer parte daquilo que, sendo externo e diverso, incide como raio... na formação e expansão da subjetividade gregas. (SEIXAS, 2009 p 68)⁸

Quando consideramos que as definições de identidade passam por uma dimensão externa, alheia ao indivíduo, podemos pensar também que esta dimensão não se restringe aos outros seres humanos. Desenvolvendo seu pensamento mais uma vez a partir de Vernant, Seixas aponta para a relação entre homem e cosmos, de forma a perceber que o ser humano se insere no cosmos que o delimita e o modifica. A diferença fundamental entre homens e o cosmos seria, segundo estes dois autores, o aspecto de finitude apresentado pela humanidade. Assim, tanto a natureza como os outros seres humanos são constituidores das identidades, ou da identidade de cada sujeito.

Ainda no mundo grego, Jacy Alves de Seixas nos apresenta a importância do confronto de opiniões e da convivência com a diversidade para a composição da democracia:

⁸ Os grifos são da autora.

Em uma sociedade de confronto e competição, razões e representações diversas podem coexistir e a de que a identidade e a subjetividade se tecem no vai-e-vem do olhar que me leva a outro e que, ao retornar, volta redimensionado, pois devolve o meu “eu” identitário instituindo-o, mas também o “eles” e o “nós”. (SEIXAS, 2009 p 72)

O deslocamento para uma percepção contrária a esta grega se flagra, no texto da autora, já no século XVII, com o pensamento de René Descartes, de que o homem existe no momento em que tem consciência de si e se destaca do resto do cosmos, separando-se deste e tornando-o alheio a si.

O pensamento da autora se desenvolve a partir da noção de transformação e de efemeridade presentes no mundo moderno. Transformação pois, de acordo com Seixas, a modernidade se funda no eterno devir, em uma noção de tempo pautada no futuro e, sobretudo, no progresso, no fazer-se hoje mais e melhor que ontem. A racionalidade técnica descolada da racionalidade estética⁹, produzindo relações e concepções de mundo cada vez mais duras e frias, dicotômicas, modelares e estabelecidas à priori.

Esta lógica de dicotomia acaba por produzir um efeito de polarização, ou seja, há sempre um lado que se opõe a outro, não apenas o dos dominados versus os dominadores como também o dos amigos e dos inimigos, inclui os amigos e exclui os inimigos. Evidentemente que a uns atribuo a maior parte ou até mesmo a totalidade dos valores positivos e aos outros os valores negativos, me cercando de sujeitos que julgo portadores do bem e da verdade e me separando daqueles que portam o mal e o falso.

O relato da pesquisa de Norbert Elias e Scotson (2000), apresentado por Seixas, nos ajuda a compreender um pouco melhor este processo, de inclusão, exclusão e atribuição de valores. O texto narra a chegada de trabalhadores a uma pequena cidade inglesa e as relações deste grupo com outro, previamente estabelecido. Importante destacar que ambos os grupos eram compostos por pessoas majoritariamente da mesma

⁹ “racionalidade estética, nascente da fenomenologia de Merleau-Ponty, pensada como uma leitura do mundo – enquanto percepção originária dos sentidos em seu momento instaurador – para além do significado instituído (dado, escrito, já tematizado pela cultura) de forma que este possa ser vivenciado pelo sujeito que está em processo de aquisição do conhecimento, na relação de ensino-aprendizagem. ... a racionalidade estética (no sentido etimológico do termo *aesthesis*) – pressuposto da percepção que se constitui como um olhar fenomenológico sobre o mundo – é uma base epistemológica, e dela pretendemos retirar noções válidas para o ensino..., vinculadas às noções de corporeidade, intencionalidade, linguagem, pensamento e vivência do sujeito no mundo. Esta racionalidade estética é um modo de perceber o mundo que já se constitui como conhecimento, ela possibilita uma vivência que antecede qualquer tematização objetiva sobre o mundo e está na base do processo de compreensão e conhecimento deste pelo sujeito.” (SILVA, 2009)

etnia, classe social e valores, como religião. Porém, o que se presenciou foi a polarização do *nós* versus *eles*.

Elias, em posfácio ao livro, nos propõe o seguinte pensamento:

a autovalorização só é possível como resultado da desvalorização de uma pessoa ou de um outro grupo. O reconhecimento de que o valor do próprio grupo pode ser aumentado *sem* diminuir o valor de um outro grupo ainda não está muito difundido. E, no entanto, existem maneiras de ganhar valor sem a perda do valor dos outros. (SEIXAS, 2009 p 80)

Em um novo movimento no tempo, Seixas nos apresenta concepções mais recentes ou relações mais recentes de alteridade. Desta vez em diálogo com a obra de Cornelius Castoriadis, a autora nos convida a uma reflexão sobre o que ambos autores chamam de “crise das significações imaginárias contemporâneas”. Esta crise traria aos sujeitos contemporâneos uma ausência de:

Sentido que diz respeito à auto-representação da sociedade; sentido partilhado pelos indivíduos; sentido que lhes permita cunhar por conta própria um sentido no mundo, um sentido da vida e, finalmente, um sentido de sua morte. (SEIXAS, 2009 p 82)

Segundo Seixas, temos a falência da relação *eu-nós*, rompendo a necessária solidariedade para a organização de sociedades. Formamos assim, sistemas sociais fraturados, decompostos em “micro sociedades micro totalitárias” (SEIXAS, 2009 p 82). Perderam-se, de acordo com estes autores, liames significativos que teciam as relações sociais, e se reconfiguraram em torno de micro sociedades que se reforçam ao afastarem sujeitos que tragam verdades diferentes daquelas compartilhadas por este grupo. Esta nova configuração social afasta o *alter* e reforça o *eu*, ainda que na versão *nós*. Assim, um micro conjunto social é capaz de reforçar a si mesmo, afastando o divergente/diferente.

As reflexões desenvolvidas acima nos trazem diversos aspectos que, na contemporaneidade, fazem parte da constituição da experiência dos diferentes sujeitos, aí incluídos os sujeitos-alunos desta pesquisa. Contribuem para pensarmos sobre os complexos contornos dos processos de constituição da experiência na sociedade, a fim de que possamos ter uma maior aproximação em relação às possibilidades ou não de

práticas culturais outras, sobretudo escolares, que se contraponham a estas diversas tendências culturais prevalecentes.

Ampliando, então, ainda mais nossa compreensão acerca das dinâmicas culturais da modernidade, é preciso buscar em Walter Benjamin as reflexões instigantes que desenvolveu sobre a questão da tendência de empobrecimento da experiência do sujeito na contemporaneidade.

1.3- A constituição da experiência dos sujeitos

[...] No dia em que um filé deixou de ser um filé para tornar-se um *chateaubriand*, dizia ele, em que um carneiro guisado foi chamado de *navarin*; e em que o garçom gritou ‘*Moniteur*, relógio!’, para indicar que este jornal foi pedido pelo cliente sentado sob o relógio, nesse dia Paris perdeu definitivamente sua coroa! (BENJAMIN, 2009 p 467.)

Em seu texto, “O Narrador” (BENJAMIN, 1987 p 198), Benjamin nos convida a pensar sobre a arte de narrar, de compartilhar histórias e experiências. O autor parte da obra de um narrador russo, Nikolai Leskov, que produziu obras pautadas pelo cotidiano russo, pelas comunidades de camponeses na Rússia do século XIX. O que Benjamin pretende é apontar para o declínio de um gênero literário, o narrativo e a ascensão do romance, outro gênero. Ao acompanhar tal exercício feito pelo autor, percebemos que este declínio, observado, é um flagrante da perda da capacidade de narrar por parte das pessoas. Álvaro de Campos (2014) também o percebeu lá em 1914 com sua lei de Malthus da sensibilidade, é impossível sentir tudo, ter tudo no âmbito da experiência. Temos o esvaziamento da capacidade de narrar, segundo Walter Benjamin, pelo fato de estarmos mais vazios de experiência que em outros momentos da história.

Seguindo a argumentação, em “O Narrador”, vemos que a modernidade, com a aceleração de seus processos, a desumanização das relações sociais e o conseqüente distanciamento entre as pessoas, torna a vida dos sujeitos mais vazia de experiências e a enche de meras vivências. As relações automatizadas, utilitaristas, como descritas na epígrafe – *Moniteur! Relógio!*- tornam as pessoas meros instrumentos do desejo de alguém, um elemento que se usa para alcançar algo que se deseja. Observa-se que os sujeitos estão se relacionando menos, se importando menos, se comprometendo menos uns com os outros – ao menos a tendência dominante tem se mostrado essa. O carneiro

da epígrafe não é mais o que é, tem agora uma carcaça, uma couraça sobre ele, que se apresenta agora como um *Navarin*, algo novo, distinto do bom e velho carneiro, bruto, inteiro, precisando ser limpo, preparado. O cliente não é mais aquele amigo, conhecido do bairro, frequentador, conhecido dos garçons a quem chama pelo nome. É no máximo um *habitué*, alguém que está lá sempre, mas que nem por isso chega a ser um conhecido. É um cliente no estabelecimento, não um amigo da casa. A pessoa não é mais a pessoa, é o cliente, o prestador de serviço, o empregado. A perda deste sentimento de grupo, de pertença, de inteireza, e o predomínio da relação utilitária, objetiva, fria e distante é, segundo Benjamin, reflexo do declínio da experiência, e ao mesmo tempo, responsável por ele.

Ser portador de experiência e poder compartilhá-la seria ser capaz de colocar-se no lugar do outro, identificar-se com o outro, e saber ouvir o outro. Só existe narrativa se há os dois lados: o narrador e o ouvinte, e para que estes existam é preciso que haja inteireza nas relações, que haja interesse nas relações, portanto, não pode haver uma relação mecânica, desapegada, distante e utilitária. O senso prático das relações apontado por Benjamin não guarda proximidade com a relação utilitária que trazemos aqui: o senso prático se refere à experiência compartilhada que possa ser posta em prática, na forma, talvez, de um conselho, ou de uma história da qual se depreende um uso para seu cotidiano. Em lugar disso, temos o encapsulamento das vidas e dos interesses, do próprio sentido de pertencimento.

E o que seria, então, a experiência? Experiência seria aquilo que realmente transformou, incorporou ou mesmo formou o homem a partir do seu passado, certa experiência coletiva, portada através dos tempos pelas tradições, ou pela tradição.

Pensamos, então, experiência como algo partilhado, que seria um fator ao mesmo tempo de união, produtor de um sentimento de pertencimento a determinado grupo que compartilha desta experiência, como um fator de libertação do homem deste próprio grupo, enquanto gerador de um sentimento de autonomia, de sujeito ativo, capaz de produzir sua própria história a partir da experiência com ele compartilhada. Lembramo-nos da parábola do moribundo (BENJAMIN, 1987) em que pai e filhos trabalham os vinhedos e, ao morrer, o pai afirma a existência do tesouro enterrado entre os vinhedos. Os filhos cavam na procura por este tesouro e não o encontram. Mas o fato de terem revolvido a terra gera uma imensa produtividade nestes vinhedos, fazendo com que eles entendessem, agora, o que o pai quis dizer: a riqueza está no trabalho.

Esta parábola preserva seu sentido em um ambiente em que as gerações ainda são capazes de se vincular, um ambiente em que ainda se acredita que o mais velho, mais experiente, guarda algo nas profundezas de sua sabedoria que pode acrescentar, contribuir com a vida dos mais novos, dos menos experientes. Não falamos aqui no sentido de ser uma voz que perturba, que se vangloria de forma arrogante de saber mais que os outros ou de estar acima dos outros, ao contrário: esta experiência dota de humildade e de cuidado a relação entre as gerações. Os filhos se dedicaram aos vinhedos uma vez que o pai soube falar com eles ao lhes dizer do tesouro enterrado. Os filhos souberam ouvir ao compreender a parábola. Foi transmitida a experiência.

Podemos abordar, ainda que de forma breve, a discussão acerca de memória para pensar melhor a noção de experiência. Em seu texto “Alguns temas em Baudelaire” (BENJAMIN, 2000), Benjamin retoma uma discussão sobre a memória lançando mão da obra de Proust e de Bergson. Ali se contrapõem duas acepções de memória, ou de produção de memória. O debate que nos interessa neste texto é o seguinte: a memória voluntária ante a memória involuntária.

Proust desenvolve o enredo de sua obra, “Em busca do tempo perdido”, a partir da sensação, ou da memória que lhe vem à tona, ao comer uma *Madeleine*; seu sabor o transportaria de volta a uma sensação, ou a um momento de sua infância na cidade de Combray. Dentro da percepção de memória de Proust, até aquele instante, ele se lembrava de sua infância em Combray apenas de forma intelectualizada, de tal sorte que, por ser fruto de um esforço intelectual, aquela memória não produzia sobre ele qualquer efeito, ou impacto, já que não trazia toda a sensação e experiência que aquele passado de fato tinha. Assim, a memória voluntária, intelectualizada, rasa do ponto de vista do significado interior que tem para o sujeito desta memória, se diferencia da memória involuntária, que pode vir à tona a partir do contato involuntário do sujeito com qualquer objeto ou situação com a qual este se depare no presente. A memória involuntária nos coloca em correspondência com experiências vividas em algum momento do passado e recoloca esse passado em nosso presente.

Benjamin toma parte nesta discussão apontando que não depende do acaso o homem se reencontrar com seu passado, ou se apoderar de sua experiência:

As inquietações de nossa vida interior não têm, por natureza, este caráter irremediavelmente privado. Elas só o adquirem depois de se reduzirem as chances dos fatos exteriores se integrarem à nossa experiência. (BENJAMIN, 2000 p 105)

A sociedade marcada mais pela informação – ou pelo excesso de informação -, favorece, na ótica benjaminiana, o esvaziamento da experiência do sujeito. O excesso de informação, em lugar da narração, dificulta ao sujeito o tempo da reflexão, da contemplação, da memória. Benjamin aponta para os meios de comunicação, jornais principalmente, como responsáveis por desconectar a realidade do leitor do jornal, falando de duas coisas distintas. O caráter do texto jornalístico, frio e informativo se impõe à narrativa, e não permite, ou dificulta a vinculação do leitor ao fato, ao mundo em que se insere. Benjamin reforça o papel importante que a narração traz para a formação da subjetividade e, ao mesmo tempo, para a impressão do passado e da experiência coletiva em cada sujeito, tornando cada um, ao mesmo tempo, singular mas marcado pelo passado e vinculado ao seu grupo, portador das mesmas marcas. Existe assim, com o fortalecimento da narrativa, um sentimento de pertencimento e integração no seio da comunidade produtora e receptora destas narrativas.

Todas as formas, por sua vez, se distinguem da narração, que é uma das mais antigas formas de comunicação. Esta não tem a pretensão de transmitir um acontecimento, pura e simplesmente (como a informação o faz); integra-o à vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência. Nela ficam impressas as marcas do narrador como os vestígios das mãos do oleiro no vaso de argila. (BENJAMIN, 2000 p 107)

Se a narrativa se enfraquece, no entender de Benjamin, temos o alheamento, a desvinculação em relação ao outro e ao mundo, e para esclarecer o efeito deste processo de alheamento do mundo em relação ao indivíduo, Walter Benjamin lança mão de Sigmund Freud e sua percepção da formação da dimensão de consciência e inconsciência dos sujeitos. Nas palavras do autor:

Só pode se tornar componente de memória involuntária aquilo que não foi expressa e conscientemente “vivenciado”, aquilo que não sucedeu ao sujeito como “vivência”. Segundo Freud, a função de acumular “traços permanentes como fundamento da memória” em processos estimuladores está reservada a “outros sistemas, que devem ser entendidos como diversos da consciência. Ainda segundo Freud, o consciente não registraria absolutamente nenhum traço mnemônico. Teria, isto sim, outra função importante, a de agir como proteção contra estímulos. (BENJAMIN, 2000 p 108-109.)

O excesso de estímulos vivenciado pelo sujeito numa grande cidade moderna produziria choques. Seguindo o pensamento de Freud, Benjamin aponta que é função extremamente importante do consciente para os sujeitos agir como proteção contra esse excesso de estímulos externos, agir como defesa contra estes choques, ou seja, impedindo a interferência de eventos exteriores na composição da experiência dos sujeitos. Desta forma, na proporção da eficiência do consciente em minimizar o choque, teremos a diminuição da experiência. Nas palavras de Benjamin “quanto maior for o êxito com que ele [o consciente] operar, tanto menos essas impressões serão incorporadas à experiência e tanto mais corresponderão ao conceito de vivência.” (1994).

Podemos nos lembrar, aqui, da “Lei de Malthus das sensibilidades”, posteriormente introduzida no poema “Ultimatum” e citada anteriormente neste trabalho. Diversos autores, entre eles Simmel, Freud, Pessoa, Benjamin, já haviam percebido, no início do século XX, um novo movimento nas relações interpessoais. Essas novas relações são marcadas pelo esfriamento das relações humanas e a produção de uma quantidade de estímulos sensoriais que os seres humanos das grandes cidades já não davam conta de acompanhar e internalizar; para isso desenvolveram métodos, meios, sistemas ou operações mentais na busca de uma forma de poder viver a *sua* vida sem se *contaminar* demasiadamente com o meio. Existe, portanto, um movimento dos sujeitos no sentido de se distanciar do meio, de tornarem-se alheios ao meio, ao público, para que possam se focar em suas vidas, já tão metidas em teias altamente complexas de relações dinâmicas, velozes e produtoras de insegurança pelo fato de não estarem sob o controle dos sujeitos. A selva de pedra, a metrópole, a grande boca de mil dentes que jorra dentre a língua trissulca pus e mais pus onde giram homens baixos, fracos e magros (ANDRADE, 2016). Este é predominantemente o ambiente urbano moderno, ou assim ele foi visto por muitos autores, do qual os sujeitos precisam se defender.

A reflexão de Benjamin sobre a fragilização da experiência do sujeito na modernidade contemporânea nos impulsiona a pensar nos modos de constituição da experiência de jovens estudantes numa cidade grande, inserida no mundo globalizado, e sujeita aos ritmos acelerados dos fluxos de informação. Seria possível, por exemplo,

captar neles os indícios de posturas de autodefesa contra os choques da moderna vida urbana?

Este conjunto de análises, desenvolvidas pelos autores comentados, a respeito de tendências culturais que têm prevalecido na contemporaneidade apontam para questões significativas para o tema de nossa pesquisa.

Ao nos indagarmos sobre quais experiências (ou vivências) são constituídas por sujeitos marcados pelos diferentes traços da sociedade contemporânea abordados nesta dissertação, precisamos nos colocar diante de importantes questões, como: que experiências deveríamos proporcionar aos sujeitos-alunos para que eles próprios tenham condições de ressignificar neles mesmos essas marcas, esses traços? Seria possível, através de práticas educacionais outras, desconstruir posturas defensivas e descomprometidas com o outro, com o espaço público, com o mundo? O que seria possível fazer no que tange ao ensino de história junto aos alunos de Ensino Fundamental II e Ensino Médio? De que forma propiciar a eles condições de experiências efetivamente significativas?

Acreditamos que seja possível pensar outras práticas educacionais, outras possibilidades, encontrar brechas. Retomando o texto de Carol e de Cláudia Fortuna (2015) podemos encontrar referências para isso. Através do diálogo entre memória e história podemos ter práticas pedagógicas capazes de produzir conteúdos histórico-escolares pertinentes aos alunos, permitindo ampliar a dimensão de sujeito, envolvendo as pessoas que participam da comunidade escolar com suas diferentes visões de mundo, contribuindo para a produção de conhecimento, para a noção de pertencimento, para a percepção de grupo.

Pensar o ensino de história a partir de novas perspectivas significa, ainda, querer que nossos alunos entendam que o passado pode ter sido diferente do que foi; que sejam capazes de indagar sobre o tempo em que vivem e que possam nele deixar marcas. (GALZERANI & FORTUNA, 2015 p 50)

Uma forma de indagar sobre o tempo em que vivem é indagar também sobre a cidade em que vivem. O que significaria a cidade em que eles vivem na constituição de si e de suas relações, em especial com a cidadania? De que forma a cidade os permeia? E de que forma eles constituem esta cidade e sua sociedade? São muitas as questões

sobre possibilidades de inserção do professor de história na educação intelectual e também das sensibilidades de seus alunos.

Hadler (2015) em seu artigo *Cidade e ensino de história* traz algumas possibilidades para o ensino de história no interior da cidade. Ali a autora nos lembra que é possível conceber a cidade como um espaço de memórias, histórias e possibilidades, que se contraponham a uma tendência de homogeneização e padronização de práticas culturais na sociedade globalizada.

Dessa perspectiva, poderíamos enfrentar o desafio de pensar possibilidades de buscar por meio do ensino de História, uma articulação maior de nossos alunos com a cidade, de nós, professores com a cidade, numa tentativa de contraposição a esses processos de fragmentação das vivências urbanas em que estamos imersos, de diluição e apagamento de singularidades e especificidades socioculturais que permeiam tal espaço. (HADLER, 2015 p 229)

O que a autora aponta é que há brechas. Existe a possibilidade de se olhar a contrapelo, narrar a história e as memórias de forma a resignificar o presente, enxergando-o como cheio de possibilidades, como campo aberto de criação de formas de viver diferentes, de estabelecer relações. Olhar para a cidade com olhos de quem quer entendê-la e transformá-la. Estabelecer relações em sala de aula com os conteúdos e convidar os alunos a estabelecer relações outras fora da sala de aula, para que eles vejam nas cidades e, por consequência, em suas vidas, essas relações, estas tensões e, sobretudo, essas brechas.

CAPÍTULO 2: CIDADE, CIDADANIA, EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES E ENSINO DE HISTÓRIA.

Como pensar jovens alunos, que se constituem como sujeitos social e historicamente localizados, em meio a uma sociedade marcada pelos processos culturais anteriormente referidos? Estes sujeitos, alunos – e aí estão incluídos os alunos que fazem parte deste trabalho – são atravessados por mecanismos da indústria cultural, vivenciando processos seja de esvaziamento de experiências do coletivo, do espaço público, seja de identificação com marcas e determinados padrões de consumo, circulando principalmente em espaços privados e propensos a reproduzirem processos de exclusão dos “diferentes” em suas relações interpessoais.

Através destes processos culturais, esses sujeitos são educados de forma contínua e regular, uma educação informal que se processa além dos muros da escola. Necessitamos, pois, pensar os desafios e as possibilidades que se colocam para o campo da educação e, em especial, para o ensino de história, junto a um grupo social que está em processo de constituição de suas diversas formas de identidade no interior deste cenário.

Podemos observar, no cotidiano destes alunos, um aprendizado muito intenso no sentido de tornar-se elite. Tornar-se patrão, dar ordens a seus empregados, contratar serviços, administrar a casa, o piscineiro, o jardineiro, o motorista. Lidar com a falta da cozinheira, ou com o atestado supostamente falso para justificar a falta ao *serviço*, ou falta ao *trabalho* da faxineira. Tornar-se homem bem sucedido, ou mulher bem sucedida. No caso da mulher bem sucedida, isso significa tornar-se o que? Tornar-se esposa e mãe? Esta elite econômica é composta por *donas de casa*? Muitas das mães não trabalham, cuidam dos filhos – mas nem por isso deixam de ter uma babá, uma faxineira e um motorista. Esse devir elite, este aprender a ser, estas sensibilidades a serem aprendidas por estes alunos, não enquanto alunos, mas enquanto filhos, enquanto sujeitos adolescentes, ou seja, na dimensão mais inteira de sua pessoa, este aprendizado muitas vezes nos leva questionar o próprio sentido da educação para eles. Evidentemente que há mães muito bem sucedidas profissionalmente que, eventualmente, sustentam as casas, mas, assim como em outros grupos, estes casos ainda são minoritários. O papel da mulher é o de acompanhar o marido? De cuidar dos funcionários domésticos que cuidam da casa e dos filhos? A forte imagem da mãe que não trabalha também nos leva a pensar a educação para sua filha. Nos poucos casos em

que as mães trabalham e os pais não, teríamos mais espaço para outro modelo de educação?

Se tudo ao redor do ser humano constitui sua identidade, não o constituirá também a cidade onde ele vive? Cotidianamente dizemos o sorocabano, o carioca, o paulistano, o soteropolitano e tantas outras expressões em que buscamos identificar certa característica de determinado sujeito na relação com a cidade em que ele vive e que o educou. Certamente a cidade em que se vive e as benfeitorias possuídas por ela são fatores que auxiliam a formação da identidade de seus habitantes. Certeau (1994), e Cauquelin (1982) são exemplos de autores que discutem as relações entre sujeitos e cidades na formação não só dos sujeitos como das próprias cidades e seus bairros.

Discutir cidadania e alteridade implica localizar esta discussão em um determinado tempo e espaço. É fundamental identificar *quem é o outro* quando vamos discutir alteridade, qual a cidade que queremos transformar e como a queremos transformar. É ainda importante localizar a temporalidade da discussão, ou seja, se estivermos abordando temáticas relacionadas a negros, indígenas, a mulheres, a brancos, a japoneses, a pobres - em qual recorte temporal essas discussões seriam travadas? Em qual momento da história? Estaríamos evitando anacronismos e impertinências de determinadas discussões. E, além disso, seria extremamente interessante tornar as discussões significativas, mais próximas das possibilidades de compreensão, como também do campo de interesses destes sujeitos. Afinal, de que me serve a tagarelice sobre as relações de poder em Roma se o que interessa na verdade é o amor? Parece-nos mais pertinente elaborar atividades que sejam capazes de produzir significado junto aos alunos; muitas vezes as aulas se tornam incompreensíveis, ou por serem assuntos dos quais os alunos não se apropriam, ou por estarem fora do alcance deles, como relações de poder demasiado complexas para que eles entendam com profundidade o significado, não repetindo apenas o conhecimento do professor na forma de tagarelice quando lhe for perguntado na prova.

Percebemos os processos apontados por Barber na formação das chamadas “tribos” de adolescentes, até os processos mais cruéis como o *bullying* escolar. De fato, a questão da alteridade nos parece ter sido deslocada à margem das questões da vida contemporânea, e nos parece ser urgente recolocá-la no centro das discussões sobre o ambiente escolar. O que percebemos é que, em grande medida, tem-se buscado cada vez mais viver entre iguais e afastar-se dos diferentes. Os condomínios fechados, os clubes, os ambientes exclusivos das ofertas destinadas à elite, onde se faz tudo sem ter que sair

de lá, nos trazem uma conveniência muito grande, mas um grau de isolamento proporcional. Estes espaços planejados, ricamente adornados e apontados como a melhor possibilidade de moradia da elite socioeconômica no Brasil, talvez sejam uma boa ilustração do progresso produtor de ruínas (BENJAMIN, 1987). Isso significa que, na medida em que bairros fechados, ou enclaves fortificados crescem, não temos um ambiente cada vez mais integrador e desenvolvedor de relações sociais significativas e comunitárias; temos, ao contrário, o isolamento e a perda da dimensão pública da vida e da sociedade, que agora se encerra sobre si mesma, deixando para fora de si e do condomínio a vida dos outros e a dimensão social e política em uma acepção mais ampla. Essa situação remete a processos sociais de desvinculação da cidade e afastamento das noções de cidadania pertinentes a esta pesquisa.

. Espaços urbanos segregados e cidadania.

Uma parte dos estudantes focalizados nesta Dissertação reside em condomínios fechados. Pensando nestes alunos, com alto poder aquisitivo, com suas vidas permeadas por relações cada vez mais voltadas para o interior de espaços privados, nos deparamos, como decorrência, com a sensação de declínio de sua vida pública. Talvez não esteja ocorrendo, propriamente, um declínio de sua vida pública, talvez tenhamos uma resignificação do sentido de vida pública, tornando-se esta vivida em espaços privados como o condomínio, o shopping e o clube. Ainda assim, temos o ocaso da vida pública com uma acepção voltada para os espaços públicos, para os interesses de uma sociedade composta por diferentes cidadãos de uma mesma unidade política, com interesses políticos comuns e diversos, voltados para uma mesma organização de Estado, integrantes de uma mesma nação. O movimento conflitante presente na constituição de uma vida ao mesmo tempo mais pública – pela suposta comunidade do condomínio – mas ao mesmo tempo também menos pública – por se passar apenas em espaços privados – pode ser visto de forma ambivalente, quer dizer, o mesmo elemento porta, ao mesmo tempo, significados opostos – e institui relações sociais opostas, não significando, em absoluto, que dentro deste espaço privado a vida pública seja mais autêntica.

Um destes aspectos, já mencionado, é justamente a proposta de uma vida em comunidade. Mas vida em comunidade em uma acepção particular, pois a comunidade do condomínio não corresponde à comunidade da cidade, como já apontou Sennett

(1989). Estes bairros fechados privilegiam a vida entre iguais, são uma comunidade portadora de membros pouco diversos, no que diz respeito ao poder aquisitivo e ao estilo de vida. Evidentemente, não se pode generalizar e tomar a parte como o todo, mas o que se tem observado nos relatos dos alunos são falas relativamente uniformes nas suas práticas mais cotidianas e nos seus valores, talvez um pouco por receio dos alunos de se exporem a uma pesquisa, talvez por terem em mente que suas respostas serão usadas para a confecção deste trabalho. Quando analisamos a maneira como alunos destes meios descrevem as pessoas que vivem no mesmo bairro que eles, as respostas são, com frequência, a afirmação de que são pessoas normais, que têm uma boa vida ou um bom emprego. São pessoas como ele, este aluno que estuda na mesma escola que seus vizinhos ou em uma escola equivalente às deles. E as descrevem, muitas vezes, como pessoas desconhecidas por ele, apontando que, mesmo no condomínio, a área comum não produz uma vida em comum, uma comunidade. Temos estranhos que moram dentro dos mesmos muros, mas que não se implicam, não se envolvem, não constituem uma comunidade.

Outro aspecto de ambiguidade seria a convivência e exclusão de pessoas de classes sociais diferentes nos condomínios fechados. Vemos, de forma recorrente, a presença de prestadores dos mais variados tipos de serviço no interior destes condomínios. Porteiros, empregadas domésticas, babás, cozinheiras, limpadores de piscina, jardineiros, motoristas particulares, professores particulares, entregadores, faxineiros, seguranças, adestradores de cães e muitos outros que estão, constantemente, em deslocamento e exercendo suas funções dentro destes espaços. De certa forma, a presença do condomínio e de recursos financeiros para contratar estes profissionais torna a convivência entre os jovens moradores destes lugares com pessoas de outra classe social diária, em algumas instâncias, intensa, pois a babá, a faxineira e o motorista desempenham suas funções em contato direto com estes jovens. Porém, a forma de contato e a maneira com que este contato se dá não privilegia uma relação horizontal e um contato maior com a personalidade deste prestador de serviço. Muitas vezes, vemos estes funcionários se tornarem meros instrumentos na relação com seus patrões, tendo suas vidas, suas identidades e suas marcas mais pessoais apagadas pelas relações capitalistas que determinam suas relações sociais. De toda forma, não existe a vinculação entre eles, nem a percepção de que têm as marcas do mesmo oleiro (BENJAMIN, 1987).

Estes condomínios, habitados por grande parte das elites econômicas, seriam enclaves fortificados nas palavras da antropóloga Teresa Pires do Rio Caldeira,

propriedade privada para uso coletivo e enfatizam o valor do que é privado e restrito, ao mesmo tempo que desvalorizam o que é público e aberto na cidade. São fisicamente demarcados e isolados por muros, grades, espaços vazios e detalhes arquitetônicos. São voltados para o interior e não em direção à rua, cuja vida pública rejeitam explicitamente. São controlados por guardas armados e sistemas de segurança, que impõem as regras de inclusão e exclusão. (CALDEIRA, 2000 p 154)

Estes enclaves, ou simplesmente *condomínios fechados*, podem ser encontrados em qualquer parte da cidade, uma vez que são voltados para si e não para a rua. Com isso, por muitas vezes, localizam-se próximos aos bairros populares, de casas autoconstruídas ou mesmo próximos às favelas que, embora geograficamente próximas, não têm relação alguma com o condomínio, já que este não pertence aos arredores e sim, a uma circunstância alheia àquela da localidade. Retomando um conceito de Sennett, o espaço se torna um meio de deslocamento, não um fim em si mesmo (1989), fato que se reforça com os *gadgets* que obstruem o olhar junto com os aparelhos de DVD acoplados, levando os sujeitos a se distraírem no interior de seus automóveis, evitando observar o caminho e se relacionar com ele.

Dentro destes condomínios os tipos sociais são muito parecidos, e isto é muito valorizado. Quando se procura morar em um enclave, procura-se fugir da insegurança gerada pela desigualdade social, da exposição das ruas e dos riscos que a liberdade pode trazer. A fragmentação do espaço, a rígida separação social, e a ausência de experiências significativas comuns entre as classes sociais, acabam por diminuir ou resignificar o valor de ideais como liberdade, ao se viver encerrado dentro do condomínio; igualdade, ao se privar do contato com pessoas de outra classe; alteridade, por anular a possibilidade de diferença e o respeito à própria diferença, posto que é feita a escolha consciente de viver exclusivamente entre iguais. Assim, a fragmentação espacial e também social, estimula a formação de indivíduos com menor noção de responsabilidade pública, pois “os outros” passam a ser apenas os iguais, e os “diferentes” são conceitos abstratos, distantes e, sobretudo, que devem ser evitados. Se nos lembrarmos da discussão de autenticidade (ADORNO, 2011; BARBER, 2009;

SENNETT, 1989), fica ainda a questão do quão iguais estes iguais são e qual o esforço em se tornar igual ao outro, sob pena de não ser aceito no seio deste grupo.

A proximidade espacial e o abismo social e econômico entre grupos sociais sem um canal de vinculação mais significativo tornam a desigualdade explícita e agressiva. Explícita por ser visível, contrastante; é nítido que a realidade de pessoas -física e geograficamente próximas- é diferente. Esta não é uma condição velada. É agressivo não apenas pela presença de guardas armados ou vigilantes à porta do condomínio, como também pela frieza que a banalização e a naturalidade da convivência de grupos tão díspares criam, fazendo com que a indiferença ante a condição de um ou de outro acabe por fazer com que desapareça a busca de soluções em conjunto para os problemas de qualquer um dos lados ou mesmo problemas em comum. Ademais, uma vez que a realidade das pessoas passa a ser aquela, elas começam a reproduzir maquinarmente (BENJAMIN, 2000) uma maneira de viver em uma sociedade fechada para novas possibilidades, novas experiências, em grande medida, perdendo a autenticidade, comentada por Barber (2009). Estes enclaves valorizam os contatos com uma quantidade pequena de pessoas, e esta quantidade é, na maior parte das vezes, ligada ao possuir uma determinada posição social, que inclui o *ter* dinheiro e não ao *ser* pessoa, reforçando a ideia de que os excluídos devem permanecer excluídos. Assim, os habitantes e, sobretudo, as crianças destes condomínios passam, muitas vezes, a ter vivências cada vez mais restritas em lugar de experiências lúcidas e enriquecedoras. Muitas vezes buscando saciar o *self* insaciável (SENNETT, 1992) acumulando bens, brinquedos, carros sem encarar a si mesmo.

Os enclaves também podem ser vistos como mitos produzidos pela modernidade (BENJAMIN, 2000). O ideal de uma vida segregada, confinada aos muros e às grades, reprodutora e legitimadora do *status quo*, criando a fantasia de estar em um mundo racional, planejado e bonito, tornando, assim, tudo aquilo que é diferente disso, o feio, o mal e o errado. A marcação desta fronteira separa uma realidade da outra, delimita os campos da identidade e da diferença entre as classes sociais; dentro dos portões existe uma identidade e fora deles outra, embora convivam próximas geograficamente. Desta forma, as classes sociais são classificadas e, conseqüentemente, hierarquizadas, definindo-se relações de poder entre uma e outra. Assim, pensamos que a realidade dos enclaves limita as relações sociais e mistifica a visão que uma classe social tem da outra, não há um olhar de identificação, como aponta Seixas (2009).

Existe uma grande diferença entre a vivência e a experiência, como já sabemos, mas neste caso, neste momento, vale a pena destacar alguns pontos da discussão. A superficialidade das relações está em alta e a profundidade das relações está em baixa. Benjamin (1994) nos traz esta reflexão: o minúsculo corpo humano está comprimido pela máquina. A infância contemporânea conta com uma série de recursos e máquinas que dificilmente se imagina suficientes para apaziguar os ânimos de uma criança. Na sociedade desta modernidade tardia, os chamados *gadgets* estão espalhados por todos os lados da criança e do adolescente: computadores, *tablets*, *smartphones*, fones de ouvido, *videogames*, câmeras de alta definição, televisões cada vez maiores, carros cada vez maiores e com DVD integrado ao encosto de cabeça do passageiro da frente; escondido embaixo dessa pilha de equipamentos, o corpo da criança, de fone de ouvido, olhando para o *smartphone*, trocando mensagens em uma conversa de linguagem rápida, abreviada e entrecortada por diversas outras. Em meio a este turbilhão de informações, possibilidades e focos de atenção/dispersão está o jovem que já não se conecta com a realidade que o cerca de forma significativa. O “ao redor” de um adolescente tem pouco a ver com o que está fisicamente ao seu redor. Assim, ainda que tenhamos uma proximidade física, temos, sem dúvida, um distanciamento de interesses. Não apenas pelo fato de haver uma chamada realidade virtual, mas também pelo fato de haver um crescente número de não lugares (AUGÉ, 1994), de espaços em que as relações humanas não tomam lugar.

Se temos um ambiente em que as pessoas estão reunidas mas não se relacionam, não interagem, não se interessam umas pelas outras, estamos produzindo ou reproduzindo uma dicotomia, uma ruptura entre os sujeitos da sociedade. A vida dos outros não diz respeito a mim. A vida dos outros não se relaciona com a minha, já que eu não significo nada para esta pessoa nem ela para mim, não me vejo nela nem ela se vê em mim (SEIXAS, 2009). Temos a cisão, a ruptura do sentido de comunidade, de sociedade, de pertencimento: a cidade e o público já não me interessam. Isso nos remete ao pensamento de Jacques Rancière e à partilha do sensível, que ele apresenta de maneira bastante didática como um:

sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência do comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. (RANCIÈRE, 2005 p 15)

A este comum chamemos de cidade, e percebemos que este mesmo espaço, a cidade, é partilhado de forma diferente pelos diferentes tipos sociais que a ocupam, e a utilizam. Os adolescentes de uma classe social que se permite viver em condomínios fechados, frequentador de escolas privadas com altas mensalidades, possuem certa forma de viver, se relacionam com o comum e dele apreendem elementos próprios, únicos enquanto exclusivos de seu grupo social e de suas relações. De que forma podemos pensar, então, as relações sociais e políticas – públicas, comunitárias- deste grupo social? Que percepção este grupo tem dos outros grupos? Que visão do todo este grupo tem? De que forma se relaciona com o todo? Tendo esta forma de viver e de se relacionar entre si, o que resta para o mundo que não é partilhado com este grupo, ou por este grupo? Rancière (2005) retoma com Aristóteles a percepção de que a política é o espaço do diálogo, da interação com o público, com seu entorno. Esta geração de adolescentes - ou seria melhor juventude? - que cresce voltada para si mesma tem que tipo de percepção da política e da cidadania?

Rancière ainda retoma, a partir de Platão, que há grupos invisíveis na política, dependendo de sua ocupação (2005 p16). Será que a categoria estudantes secundaristas diminuirá sua participação política? Teremos uma maior aproximação entre cidadania e direito do consumidor? Ou a redução da noção de cidadania a atitudes básicas de higiene e convívio, como não jogar papel no chão e não pixar a cidade? Será que este grupo social se interessa pelo outro? Percebe o outro como parte de si? Compartilha dos mesmos problemas e se dispõe a se mobilizar para lidar com eles? De que forma nos referiremos a estas pessoas, como adolescentes: em uma abordagem mais psicologizante, ou seguindo uma categoria mais vinculada à política, e ao engajamento social em que se tornam parte da juventude? O que lhes dará maior identidade enquanto grupo?

Se pensarmos o condomínio fechado como produtor de certa ruína, a da vida coletiva, pública, diversa, permeada pelas mais diferentes experiências cotidianas e produtora de sensibilidades que possam enriquecer o olhar sobre o outro, oportunizar o conflito (SEIXAS 2009), podemos pensar na produção de um mundo sem diálogo entre os desiguais. Podemos pensar na produção de um ideal de isolamento, em que cada um se encerra em sua micro sociedade e vive dela, e dela cuida, deixando aos outros a responsabilidade de cuidar da micro sociedade dos outros. Evidentemente que a existência do condomínio fechado é ilustração deste fenômeno, expressa uma

radicalização das possibilidades de isolamento social, cujas causas são diversas e muito complexas.

Temos observado que a presença do enclave fortificado é um dos fatores que podem gerar ou intensificar certa visão sobre a cidade e sobre o outro, porém, seguramente, não é o único. A partir de observações e da leitura de produções de alunos de diferentes bairros, percebemos que as noções que os alunos moradores de condomínio fechado possuem sobre cidadania, alteridade, cidade, diversidade e vida pública, são muito similares às noções que alunos do mesmo poder aquisitivo, porém habitantes de bairros abertos, possuem. Assim, é importante chamar a atenção para a forma como o espaço urbano se apresenta, como está organizado. A moderna cidade contemporânea tem se apresentado marcada pela segmentação do espaço urbano, pela fragmentação. Segregações espaciais e sociais tem condicionado a movimentação das relações sociais, portanto, a tendência urbana de expansão de condomínios precisa ser considerada como uma importante modalidade de segregação espacial, mas não a única. Podemos perceber, na dinâmica urbana, outros fatores menos visíveis, mas não menos importantes, favorecedores de exclusão social e/ou alheamento em relação ao outro. Não podemos deixar de apontar o peso das relações virtuais na constituição de visões de mundo de jovens alunos; ainda que estas relações algumas vezes promovam manifestações sociais e integração de grupos com interesses específicos, esse não é o uso predominante que se faz do meio virtual.

Cabe, portanto, nos perguntarmos sobre quais instâncias do social recai a formação de noções tais como cidadania, cidade, alteridade, vida pública e diversidade social. Sobre quem recai a formação, portanto, das noções citadas acima? É papel da escola, da família, do governo, da cidade ou caberia ao próprio sujeito formar sua visão de mundo? É possível perceber quem são os grandes formadores destas noções junto aos adolescentes? Há quem diga que a escola não deve incentivar aproximações com partidos, nem olhar para a sociedade contemporânea; para alguns, a escola deve trabalhar voltada para si, para o mercado de trabalho e não deve questionar o cotidiano, o mundo, o sistema consolidado. Para estes, escola deve formar, por exemplo, cidadãos *de bem*, que vão ao trabalho e voltam para suas casas contribuindo para a engrenagem social pacificamente. O que Carol, a partir de Foucault, considerava socialmente dóceis e economicamente ativos.

Mas o que se espera de um cidadão? Esta é uma pergunta de respostas amplas e talvez intransponíveis. Há muitos lados para explorar a resposta. Precisamos procurar

ter clareza das relações entre processos sociais e educacionais na constituição do conceito de cidadania e de posturas relativas à cidadania. E, também, é preciso fazermos uma reflexão sobre qual a noção de cidadania que a escola possui, e em que termos a possui. Portanto, vamos percorrer, neste momento, algumas abordagens possíveis, algumas perspectivas para tentar, ao final desta Dissertação, contribuir com o debate.

. Competências e cidadania?

Primeiro, vamos percorrer uma discussão em torno da questão da chamada “educação por competências”. Escolho começar por aqui, pois, ambas as escolas dialogam, de alguma forma, com o educar por competências. A escola 1, que será apresentada no próximo capítulo, dedica horas de estudo de seus professores em reuniões coletivas para tentar entender o que significa educar por competências. E a escola 2, muito direcionada ao vestibular, também se esforça para que seus alunos sejam competentes, ainda que, paradoxalmente, tenha uma abordagem unicamente centrada em transposição didática.

Vamos nos apoiar na análise de Juan Bautista Martínes Rodríguez (2009), presente no livro organizado por José Gimeno Sacristán (2009), pois é uma obra que pretende trazer uma visão suficientemente abrangente para nos localizar no debate, tanto da cidadania quanto das competências.

Rodríguez (2009) começa nos lembrando os objetivos da Organização para a Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE) ao fazer do ensino por competências uma forma de melhorar a qualidade e a equidade do sistema educacional, destacando que esta é mais uma mudança voltada a atender os interesses da avaliação, o que significa que o foco é avaliar melhor, mas não necessariamente formar melhor, ou formar a partir de outros pressupostos que se julguem necessários ou pertinentes.

Como reflexo, que o autor chama alegoricamente de seqüela, podemos apontar uma abordagem para o ensino mais voltada para a linguagem administrativa, gerencial, em que o contexto sociocultural é deixado em segunda linha, tornando o professor um gerente da aprendizagem, ou um técnico que deve aprontar seus alunos em sistema praticamente fordista (2009).

Assim, as políticas educacionais se discutem a partir da perspectiva da garantia de qualidade, dos incentivos laborais como motor para obter um bom rendimento, do rendimento de

contas, (...) da formação por competências e seus padrões correspondentes. Avaliados com um sistema de indicadores justificados pela responsabilidade pelos resultados de administradores e executores das tarefas de ensino; e da especificação daquilo que é necessário para agir bem em uma sociedade que deve competir em boas condições. (RODRÍGUEZ 2009 p118.)

Muito embora o autor discuta a partir do caso espanhol, e voltado à esfera de educação pública, podemos enxergar a presença de diversos elementos deste processo em escolas brasileiras, inclusive nas escolas discutidas aqui. Nestas escolas observamos uma busca pela avaliação do aluno e também avaliação do professor por meio de critérios supostamente justos por serem compostos por um conjunto de indicadores mensuráveis em um formulário elaborado, no caso da escola 1, a partir de um instituto de certificação de qualidade escolar que auxilia as escolas a estabelecerem planos de gestão. No caso da escola 2, o formulário de avaliação do professor é menos complexo, e, ao contrário do modelo da escola 1, apenas os alunos avaliam o professor diante de critérios menos específicos. Em ambas as escolas estes formulários são decisivos na demissão do professor. Em ambas as escolas, no começo do ano letivo e no momento em que a avaliação é feita, os professores são devidamente tranquilizados de que trata-se apenas de uma avaliação, e que nenhuma decisão é tomada apenas com base nisso.

Percebemos também este processo descrito por Rodríguez no que diz respeito ao desvio, à distorção do objetivo da educação formal. Que se pretende ao educar um aluno? Por muito tempo, em parte das escolas, o maior objetivo foi garantir o ingresso dele na universidade, especialmente nos sistemas de ensino voltados a alunos de alto poder aquisitivo. Hoje se educa bem o aluno para que ele eleve a média da escola no ENEM. E ao dizer educar bem é claro que falamos de dentro de certa lógica, não a mais desejável sob o ponto de vista desta Dissertação, mas a prática dominante de boa parte das escolas particulares. Mas é preciso ainda entender de onde vieram as competências, que competências são estas, já que vamos educar por competências e vamos incluir aí a cidadania.

Podemos entender, sob a ótica do autor, que as competências constituem um sistema de ação complexo, que engloba as habilidades intelectuais, as atitudes e outros elementos não cognitivos (RODRÍGUEZ, 2011, p. 120). Em princípio, foram pensadas competências de comunicação em língua materna, comunicação em uma língua estrangeira, competência matemática, competência em ciência e tecnologia,

competência digital, aprender a aprender, competências interpessoais e cívicas, espírito empreendedor e expressão cultural. Assim torna-se evidente a complexidade com que se propõe formar o sujeito, sobretudo se levarmos em conta que competências interpessoais, cívicas e expressão cultural são bem pouco replicáveis em qualquer país e, talvez, de difícil avaliação dentro de padrões ou indicadores estáveis parametrizáveis para outro país, outro contexto. Relações interpessoais no Japão seguramente possuem outro teor que relações interpessoais na Itália ou na Turquia. Isso em si já torna mais difícil o desafio de impor padrões comuns à educação em regiões muito grandes, pois a experiência dos sujeitos alvos dessa educação é diferente, com sensibilidades diferentes, tornando as competências interpessoais diferentes. Mas o que nos interessa neste momento são as implicações que as competências têm para o desenvolvimento de valores ligados à cidadania.

Diversos autores (PERRENOUD, 1999) (ROPÉ & TANGUY, 1997) (MOREIRA, 1995) (TORRES, 1995) concordam que, também no Brasil, a lógica das competências é uma aproximação entre os interesses produtivos e a educação formal.

dadas as características do mundo atual, impõe-se considerar uma educação que privilegie o aprender a aprender ou, como indicam a UNESCO e os PCNEM (1999, p. 29-30): “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser”. Entretanto, do ponto de vista do capital, essas competências vinculam-se ao mundo do trabalho, não numa perspectiva da práxis humana, mas no contexto econômico de uma práxis produtiva. (COSTA, 2004, p. 2)

Resta-nos, então, buscar entender de que forma a questão da cidadania se articula a esta visão tão adotada no Brasil e tão enraizada nas práticas das escolas dos sujeitos abordados neste trabalho. Rodríguez (2009) nos traz alguns tipos, ou modelos de cidadania que se poderia considerar diante do mundo contemporâneo: a cidadania neoliberal, a comunitária e a democrática.

A cidadania neoliberal, de acordo com o autor, se refere, sobretudo, a uma noção de cidadão proprietário, comprometida com a propriedade individual, que deseja garantir seus direitos políticos, apesar das dificuldades encontradas para que estes direitos sejam respeitados/obtidos. No seu entender, a sociedade não o protege, deixando-o exposto ao livre mercado. Este cidadão pensa, decide, delibera de acordo com as possibilidades herdadas de sua família. E o objetivo maior é adquirir

progressivamente bens para assegurar sua propriedade e seu *status*. Claro que os caminhos são mais extensos para uns que para outros; esta concepção de cidadania torna a competição desigual, posto que o capital cultural e capital social, além do capital econômico de cada sujeito interfere de maneira decisiva na acumulação de bens e na relação dele com as instituições, não apenas escolar como com o Estado e o mercado de trabalho, por exemplo. Assim, esta visão de cidadania, individual e pouco disposta a transformar a realidade existente, está, ao que nos parece, mais interessada na reprodução do mundo como está garantindo que cada um lute por seus direitos individualmente para conseguir se posicionar melhor na escala social.

Rodríguez (2009) acrescenta que este cidadão busca um acordo social com base na racionalidade e na deliberação. Este cidadão crê que constrói a si mesmo, e se vê livre, independente de sua construção histórica e social como pessoa. “Acredita-se que nasceu de novo, rejeita evidências históricas, já que considera que é algo que mereceu, abriga-se no privado como espaço de liberdade e despreza o público.” (p129). Por fim, os direitos que estes cidadãos possuem, ou as melhores condições, são consideradas naturais, são por que são, estão por que estão, e eles não têm culpa disso. Este sujeito nos parece, como veremos, bastante comum quando tratamos das noções de cidadania presentes entre os sujeitos estudados neste trabalho. A modernidade capitalista e suas diversas práticas sociais e culturais, suas instituições e as diversas formas de sensibilidades que produz, parece moldar, também, semelhantes noções de cidadania, uma vez que esta lógica se impõe, desde mais recentemente, nas práticas educacionais.

O segundo sentido que poderíamos atribuir, ainda de acordo com Rodríguez (2009), é o do cidadão comunitário, “que pensa que a prática individual deve ser interpretada a partir da perspectiva coletiva, uma vez que esta dá sentido àquela.” (RODRÍGUEZ, 2011, p. 129). Assim, entendem-se vínculos e significados comuns, criando uma identidade coletiva, o que implica a defesa de um modelo cultural homogêneo. Este cidadão se percebe inserido nesta comunidade que o define e, por se identificar com ela, busca e defende o crescimento coletivo. Este “nós” é o que deve ser defendido e valorizado, pensando a busca de soluções comuns.

Por fim, temos no texto a ideia do cidadão democrata, que vai além da noção liberal do *status* legal, que considera posto, e da ideia comunitária de pertencer a uma única comunidade, por que este sujeito se percebe inserido em diversas comunidades, instituições políticas, sociais, culturais e econômicas distintas. Com isso, admite um “nós” heterogêneo, descentrado, e não totalizado. Podemos pensar, com isso, em

multiplicidade de práticas, em sentidos mais abertos - “é um cidadão que deve responder à pluralidade ideológica e cultural, à existência de culturas que interagem, que deverá estabelecer as condições em que os sujeitos possam ter condições de inclusão e possam desenvolver seus direitos básicos.” (RODRÍGUEZ, 2011, p. 129)

Lancemos mão de outro autor, que parte de referências também europeias, mas um autor que faz sua análise em uma abordagem menos específica em relação a um país, discutindo competência e cidadania.

Perrenoud apresenta, no capítulo *Competências, solidariedade, eficácia: três áreas de exploração para a escola* (2005), os seguintes eixos: igualdade, como competências para todos; cidadania, como solidariedade de todos com todos; e eficácia, o agir dando o máximo de si. E alerta que concretizar estes eixos é uma utopia e expõe o que entende a respeito de cada um.

Primeiramente, ao abordar a noção de competência para todos, nos lembra que existe uma diferença importante entre a qualidade e quantidade de horas na escola entre as diferentes classes sociais, e que isso significa um direcionamento ao papel que cada sujeito vai desempenhar em sua vida após escola, ou seja, cursar Ensino Médio, faculdade e pós graduação, por exemplo. Também nos alerta dos perigos de se fazer uma educação “avidamente ajustada às necessidades imediatas da economia.” (PERRENOUD, 2005, p. 69)

Perrenoud (2005) traz a ideia de que as competências possibilitam aos estudantes adquirir recursos, entre os quais saberes, técnicas e métodos, além de exercitar-se para mobilizar estes recursos em situações complexas. O autor nos lembra, ainda, que:

Em uma sociedade desenvolvida, as competências de que todos necessitam não dizem respeito às situações de trabalhos mais especializados, para os quais, em princípio, há as formações profissionais. O desafio da escola obrigatória são as competências que fazem de nós não apenas trabalhadores, independentes ou assalariados, mas seres autônomos, cidadãos responsáveis, pessoas que têm uma vida familiar, privada, espiritual, sexual, associativa, de lazer, de engajamento em diversos projetos e diversas causas. (PERRENOUD, 2005, p. 69)

Não nos fica claro se consideraria o Brasil uma sociedade desenvolvida ou não, tampouco o autor nos fornece elementos que nos permitiriam classificar, por nós mesmos, a sociedade brasileira como tal. De qualquer forma, pensar competências para

a formação na escola, para cada uma das dimensões do sujeito explicitadas pelo autor, implicaria, como ele mesmo afirma, rediscutir o papel da escola perante a sociedade em que esta escola está inserida, além de repensar profundamente as práticas didáticas, além das práticas avaliativas, posto que seria preciso, segundo o autor, mensurar deslocamentos do aluno em cada uma das competências. Mas e a cidadania? Onde se encaixa esta noção nesta discussão trazida por Perrenoud?

Lembramos que o autor pensa a cidadania a partir da ideia de solidariedade de todos com todos, e parte da ideia de que é papel da escola garantir também a formação moral dos sujeitos, uma vez que honestidade, justiça, moral são valores aprendidos, e que, como é verificável, não basta uma boa educação intelectual para garantir uma boa educação moral. Perrenoud (2005) afirma que a solidariedade é um valor que deve ser melhor compreendido e mais exercitado, todos deveriam ser solidários para que ninguém fosse indiferente, não apenas indiferentes com as misérias ou guerras transcontinentais, bem como com a miséria na favela vizinha ou com o desemprego que assola parte importante da população.

O grande apelo do autor é no sentido de que as pessoas se mobilizem, não sejam indiferentes às mazelas dos outros –o que nos faz retomar alguns processos já discutidos no capítulo 1 desta Dissertação- apontando que a mobilização, a união e a luta contra a indiferença devem ser caminhos da cidadania. Perrenoud propõe ainda a reconstrução das bases do contrato social. Afirma que a educação para a cidadania leva à necessidade de uma boa educação cívica, que tenha como meta formar o “bom cidadão, capaz de compreender leis, de votar, de desenvolver um papel ativo e responsável na comunidade.” (PERRENOUD, 2005). E para isso, segundo o autor, a educação cívica talvez não baste, para ele é preciso pensar em solidariedade.

Solidariedade, ainda segundo Philippe Perrenoud, é uma palavra carregada de valores morais, usada por conservadores e revolucionários, mas o autor a considera neutra,- do que discordamos, pois não achamos possível a linguagem ser neutra -, mas, seguindo o pensamento do autor, o que ele quer dizer é que sua noção de cidadania está calcada na noção de solidariedade, em escala global, das pessoas dos países mais desenvolvidos em relação às pessoas dos países menos desenvolvidos, até as pessoas da mesma cidade ou família em condições distintas. Perrenoud conclui sua argumentação com o seguinte pensamento:

As lições de moral já não surtem efeito, e não basta multiplicar as instâncias de participação, os conselhos de classe, os espaços de discussão. É hora de vincular mais estreitamente a educação para a cidadania e para a solidariedade à construção de saberes e de competências. A educação para a cidadania não é uma cura para a alma ou um apelo aos bons sentimentos durante uma hora por semana, enquanto, para o restante, “cumpre-se o programa.” Ela não tem nenhuma chance de sobreviver se não for o cerne do programa, ligada ao conjunto de competências e saberes. (PERRENOUD, 2005, p. 80)

. Em busca de outras visões de cidadania

Vimos quatro noções de cidadania. O último autor, conforme retomaremos na parte final deste trabalho, ainda propõe amarrações entre competências e solidariedade, ou cidadania solidária. Mas todas estas formas de cidadania, todas estas noções de cidadania podem ser encontradas e desenvolvidas a partir da abordagem de competências desenvolvidas para adequar a formação dos sujeitos às exigências do mercado, corroborando com processos que reforçam as práticas contemporâneas predominantes em lugar de superá-las. Estas visões de cidadania ainda não propõem a construção de um novo olhar para o mundo e para o outro. Identificar-se com o outro, no caso do cidadão comunitário, não deveria fechar-se dentro de sua comunidade e defender seus interesses. Constantemente vemos no continente europeu, bem como em outras regiões do planeta, crises de refugiados que buscam se inserir nestas comunidades que, frequentemente, não permitem, ou não facilitam a chegada desses imigrantes, alegando questões econômicas, mas também questões culturais. Que formato de cidadania se poderia conceber para que o *outro* fosse melhor acolhido, não apenas os imigrantes mas os de outras fronteiras, as fronteiras dos rincões mais desconhecidos da cidade, por exemplo, as fronteiras dos portadores de outras sensibilidades, portadores de outras experiências, de outros aspectos físicos ou econômicos.

Pensar em um ensino de história que discuta as questões de cidadania, promova a cidadania, talvez não signifique garantir a inclusão dos sujeitos excluídos na atual lógica capitalista, liberal, moderna como pensa o cidadão democrata. Talvez fosse preciso pensar em padrões de cidadania mais dispostos a romper com práticas hegemônicas na sociedade, estabelecendo novas relações, novos significados, novas formas de enxergar-se a si e ao outro. A cidadania solidária ainda parte de polos entre

eu e o outro, o padrão e o diferente, o normal e o que precisa ser aceito, aquele com quem se tem que lidar. Enfrentamos, assim, tensões muito significativas ao lidar com estas questões junto a alunos de certo *status* social e econômico. Como podemos estabelecer relações que visem romper com as convicções do cidadão neoliberal? Romper com as convicções, crenças e visões de mundo ligadas a esta noção de cidadania significaria ir a contrapelo das práticas hegemônicas. Se adotarmos a visão do condomínio fechado, por exemplo, mister da classe média alta, ou da maior parte da classe média alta, teremos que navegar contra a corrente não apenas da família, como das escolas – ao menos das escolas discutidas aqui. Estes alunos, estas comunidades ainda buscam o sonho da vida em harmonia dentro do condomínio fechado, ainda que estes condomínios tenham diversos problemas.

Christian Dunker (2015) e Teresa Pires do Rio Caldeira (2000) nos lembram que, embora tenha havido um esforço nos condomínios para controlar, sistematizar, racionalizar, criar ambientes seguros, confortáveis, planejados, tranquilos e harmoniosos, o que se viu foi justamente o avesso: há diversos problemas dentro dos condomínios.

(...) algo parece escapar ao esperado. A forma de vida em condomínios vem sendo retratada, de forma sistemática, como repleta de mau gosto, investida de artificialidade, superficialidade e esvaziamento. O crime ressurgiu dentro dos condomínios: primeiro, pequenas desobediências de trânsito, depois, o consumo de drogas e, finalmente, desavenças entre vizinhos. (DUNKER 2015 p 51)

Sendo assim, não podemos dizer que os alunos moradores de condomínios vivem de fato em um mundo sem preocupações e tristezas, ou que nada dá errado dentro destes lugares. Ao contrário, muitas vezes as casas são construídas sem muros e a delinquência dentro do condomínio se aproveita destas casas providas de belos jardins na frente. Mas, ainda assim, os problemas são de ordem privada, a polícia, a lei, o capital social dos moradores tornam as coisas mais fáceis de serem resolvidas. Ou ainda mais difíceis. Caldeira (2000) relata incontáveis casos de vizinhos que são ambos juízes, ou delegados ou vereadores, enfim, pessoas de *alto nível*, cujos filhos menores de idade bateram o carro ou atropelaram uma pessoa dentro do condomínio. Aí as questões são resolvidas pela cordialidade, pelo acordo de cavalheiros. O que torna ainda mais difícil entender cidadania, ou organização social ou pensar o bem comum em um ambiente em

que o bem comum pode ser desrespeitado, pois o capital econômico ou social destas pessoas conserta os problemas.

Isso não se aplica exclusivamente aos moradores de condomínios, ou a situações dentro dos condomínios. Meu pai é *isso* ou *aquilo*, ou sou amigo *deste* ou *daquele* que podem me ajudar e evitar grandes punições ou sanções. Existe uma sensação de impunidade, de ser intocável pela lei ou, ao menos, para as leis comuns. Existe um dito popular que diz que a lei é igual para todo homem, mas nem todo homem é igual perante a lei. Estes casos são muitos. Evidentemente é preciso colocar limites à extensão deste princípio ou destas situações. Não pretendemos aqui afirmar que no interior do condomínio impera o caos diante de pessoas corruptas. O que se pretende aqui é pensar que, apesar de todo o esforço arquitetônico e regimental, existem, sim, problemas nos condomínios fechados, e os alunos moradores de condomínio trazem sensibilidades semelhantes, muitas vezes, aos moradores de outras partes da cidade.

Retomando a discussão sobre o papel do ensino de história para a cidadania, precisamos levar estas questões em conta: que mundo é este, que sensibilidades são estas que os alunos portam, conhecem e reconhecem? Entender a formação destes sujeitos extramuros escolares é fundamental para pensar na atuação da escola. Por um lado, parece-nos importante pensar nas formas pelas quais os sujeitos se vinculam a suas cidades e seus lugares, e nas formas com que a escola pode atuar nestas relações dos sujeitos-alunos com o espaço urbano, ressignificando-as. Por outro lado, parece-nos que no interior dos currículos escolares e dos processos de avaliação, das diferentes práticas educacionais podemos encontrar, também, alguns caminhos que levam à constituição da noção de cidadania, seja ela qual for.

Para ajudar a entender a educação das sensibilidades no ambiente urbano, escolhemos o texto “O *Flâneur*” em que Benjamin faz articulações entre as cidades e seus moradores, ao descrever as relações estabelecidas entre habitantes da cidade na modernidade capitalista. Estas articulações podem nos ajudar a pensar as relações entre os jovens moradores de uma cidade grande no início do século XXI. Ao apontar que o *flâneur* é um sujeito absolutamente íntimo da cidade e de seus tipos sociais e pode observar esta cidade e seus tipos, indica que tal olhar permite a descrição:

dos tipos encontrados por quem visita a feira. Desde o vendedor ambulante do bulevar até o elegante no *foyer* da ópera, não havia nenhuma figura da vida parisiense que o "fisiólogo" não tivesse retratado. (BENJAMIN, 2000 p 33- 34)

Os alunos estudados aqui conhecem prestadores de serviço e babás, bem como grandes nomes da cidade em que vivem, mas seriam eles *flâneurs*? Benjamin considera que a cidade se torna paisagem para um *flâneur* mas, além disso, a cidade o acolhe, é em seu interior que o *flâneur* se protege e faz seus planos, confissões e transgressões. Abrindo-se e se fechando, a cidade, para a vida pública e privada deste sujeito. Benjamin ainda afirma que é difícil manter os costumes em um ambiente em que a fiscalização social praticamente não existe. Diante de desconhecidos, pessoas que não dizem respeito a determinado sujeito, este sujeito não teria motivos para limitar seus comportamentos àqueles aceitos socialmente, não fazendo nada que o comprometesse socialmente, mas diante da multidão anônima e disforme, este sujeito se comporta como quer, sem se preocupar com coerções por parte do grupo tão alheio a ele como ele ao grupo. Em sua obra, *Passagens* (BENJAMIN, 2009), o autor aponta ainda que, em certa altura, as relações sociais se desumanizaram. Isto significa que os sujeitos interagem na cidade sem terem consigo a clareza de que eles mesmos são dotados de gostos, medos, virtudes e contradições, e que devem deixar tudo isso de lado ao se relacionar com outros. Relações humanas desumanas, rápidas, utilitárias, objetivas, racionais.

Será que para um jovem a cidade se abre e se fecha assim? Hoje a cidade está oculta atrás da janela do carro, atrás do celular. Atrás das nuvens da rotina. As condições de *flânerie* pelas ruas da cidade contemporânea não estão mais disponíveis a jovens estudantes. Parece-nos que apenas dentro dos condomínios as casas sem muros e grades se abrem ao público/privado característico do enclave fortificado. Até que ponto a educação do olhar não restringe a leitura da cidade? Seria a cidade atraente para um jovem inserido em uma acepção de mundo organizada por uma lógica racional? Não teríamos uma atenção nas ameaças e uma tensão diante do porvir que impediriam estes jovens de se sentirem em um *interieur* quando estiverem nas ruas públicas?

O desenraizamento dos sujeitos em relação às cidades, ao centro das cidades, a diluição do sentimento de pertença ao grupo, à cidade, podem esvaziar o comprometimento de uma pessoa em relação à outra e em relação ao lugar. Os sujeitos não demonstram interesse em preservar/conservar um local alheio a ele. Não demonstram sentir com laços com uma multidão de desconhecidos. Podemos pensar em uma busca por cidadania, por compartilhamento de responsabilidade sobre um local que me é estranho, alheio? Não decorreria daí a visão de que o espaço público não pertence a ninguém?

Esta objetividade, este esvaziamento das personalidades também impõe ao jovem um olhar utilitário em relação às pessoas, especialmente com os de classe econômica mais baixa, que lhe prestam algum serviço. A presença na fala de inúmeros alunos de que deixar a bandeja sobre a mesa da praça de alimentação do shopping é positivo, pois gera emprego para as funcionárias de limpeza destes lugares, não seria também uma manifestação desse pensamento?

Vemos, portanto, que as formas de vinculação com o outro e com os lugares de uma cidade constituem-se em importantes elementos na formação de concepções sobre a cidade e sobre seus diferentes habitantes, na formação de visões sobre cidadania e sobre relações de alteridade.

Este trabalho possui como uma de suas preocupações centrais justamente isso, ou seja, tratar das relações entre os sujeitos e os diversos espaços em que circulam, e de como estas relações participam da constituição de suas identidades, de suas sensibilidades. Buscamos lançar o olhar sobre alunos de parte da elite social e econômica de uma grande cidade, em diferentes escolas, pensando de que forma eles se relacionam com a cidade e permitem que ela os constitua, intencionalmente ou não.

Neste amplo processo de formação de visões sobre a cidade e de educação do olhar sobre o outro, de educação das sensibilidades dos alunos, precisamos considerar o papel e o peso da instituição escolar e da atuação do professor. Neste sentido, cabe nos voltarmos mais especificamente para as escolas com cujos alunos foram feitas as atividades que são objeto de nossa análise e, em especial, para algumas práticas escolares que, certamente, compõem uma parte importante do processo de formação destes jovens como estudantes. As referências a essas práticas escolares serão feitas logo a seguir, no próximo capítulo desta Dissertação.

CAPÍTULO 3 – RELAÇÕES COM A CIDADE A PARTIR DE UM DADO SISTEMA ESCOLAR

Retomando, pois, uma das preocupações centrais deste trabalho, que é pensar como os alunos se relacionam com a cidade e sua diversidade, é necessário que nos detenhamos por um momento em certas particularidades do sistema de ensino escolar em que estão inseridos. Uma dada cultura escolar participa da formação destes alunos, ao lado de outras instâncias sociais, propiciando limites e possibilidades para o desenvolvimento de determinadas propostas de ensino de um professor e, no caso, de um professor de história. Assim, vamos trazer alguns elementos que julgamos relevantes e que foram muito presentes, particularmente, na cultura escolar de duas escolas de uma grande cidade paulista.

Walter Benjamin (2002) traz uma contribuição muito importante, ainda que em texto muito curto, sobre a educação. Temos neste texto, chamado “*Uma pedagogia comunista*”, dois breves movimentos do autor: um de análise da pedagogia burguesa, outro de proposições para uma pedagogia comunista. Veremos, de maneira breve, mas bastante importante, de que forma algumas das análises feitas pelo filósofo alemão ainda permeiam relações de ensino e de aprendizagem dos alunos tema desta dissertação.

Benjamin apresenta que a psicologia e a ética são os dois centros gravitacionais da pedagogia burguesa, afirmando a busca pela natureza do educando, através da psicologia; e o devir cidadão com a formação do homem integral no sentido ético. A articulação destes dois termos nos apresenta uma educação que pretende preparar o futuro cidadão para a continuidade, uma vez que a burguesia tem os filhos como herdeiros, que devem manter, ampliar e consolidar a posição econômica e social da família.

A consequência desse olhar sobre os filhos para a educação é enorme: é preciso educar para dar continuidade, para consolidar, para se fortalecer. Vemos que as escolas voltadas para as elites econômicas frequentemente manifestam a intenção de formar líderes, gestores, executivos *de elite*, comprometidos a se inserir de maneira marcante no mercado de trabalho, capazes de assumir altos cargos nesta mesma modernidade em que se inserem. Dificilmente vemos uma escola voltada para alunos de alto poder aquisitivo que assume abertamente o compromisso de mudar o mundo, romper com

práticas reprodutoras de desigualdade e perpetuação deste mundo, amplamente rejeitado mas, sistematicamente, reproduzido e fortalecido. Rodríguez (2009), como vimos, aponta que esta é uma percepção que também traz implicações na visão de cidadania. A cidadania liberal, que defende a garantia de direitos enquanto o sujeito pode alcançar seus objetivos de prosperidade pessoal.

Benjamin, no mesmo texto, acrescenta que o olhar que o proletariado lança sobre seus filhos é outro: um olhar de vingadores, libertadores (2002 p 122). Isso significa que, para a prole da classe trabalhadora, é preciso vir ao mundo transformar, resignificar, atuar de forma decisiva para romper com as práticas que mantêm seus pais em condição social e econômica inferior, mudando a maneira de se relacionar com o mundo, mudando a maneira de ser visto pelos outros, a maneira de olhar para os outros. Qual o papel da escola para as classes proletárias não cabe neste texto e, por isso, vamos avançar na discussão que mais nos interessa aqui.

No que diz respeito à educação voltada à elite econômica, também é preciso pensar que papel desejamos dela. O que se espera de um herdeiro? Que tipo de cidadão queremos que um herdeiro se torne? Benjamin aponta a Igreja, os escoteiros, o ensino profissionalizante como educação antiproletária voltada aos proletários. Será que propor uma educação que pretenda transformar o mundo, romper com práticas reprodutoras do *status quo* não é o mesmo que uma educação anti-herdeiros? Temos visto movimentos contrários à politização das crianças, contra a escola que pensa a política, a sociedade. Estes movimentos não significariam movimentos em favor da reprodução da lógica em que estamos inseridos?

Adotando a abordagem do movimento Escola Sem Partido, de que forma trabalhamos o mundo contemporâneo e a cidadania? De que forma podemos pensar a formação do aluno para a reflexão e a crítica do mundo em que ele está inserido? Neste sentido, convidar a elite econômica a refletir sobre sua posição no mundo atual seria, também, fazê-la pensar se é preciso mudar o mundo ou não. Reconhecer suas vantagens, suas posturas, e sua leitura de mundo, ou de uma parte do mundo.

Temos percebido que levar em conta as experiências dos educandos pode ser essencial para atingir o objetivo de educar de forma transformadora e significativa os alunos, mas vemos também que existe uma forte tendência em desvincular, em descolar o meio em que o aluno se insere da educação deste aluno. De certa forma não se espera que o aluno tenha uma educação fortemente vinculada ao ambiente em que vive, desmistificando as vivências que tem, ou estabelecendo conexões mais fortes,

experiências mais significativas e marcantes na constituição de sua personalidade. Este modelo de educação, apartado da localidade, massificante e reproduzível em qualquer ambiente é a prática que temos observado hegemônica.

Vemos que as escolas analisadas usam materiais de sistemas de ensino apostilado que não pretendem ancorar o ensino no cotidiano, no mundo fora da escola, nem mesmo vincular o passado ao presente, estabelecendo relações entre o que nos cerca e o que nos cercou. A forte marca destes sistemas de ensino é justamente apagar a subjetividade dos alunos e também, em grande medida, do professor, diminuindo a possibilidade de autoria do curso, do ensino, e também da aprendizagem uma vez que este sistema foi pensado de forma a entregar esquemas prontos, replicáveis em qualquer parte, por qualquer um, que não precisam dialogar diretamente com a subjetividade de cada aluno, com a visão de mundo de cada aluno.

Este enfraquecimento de leitura de mundo, esta falta de interlocução entre a escola e o mundo fora dos muros da escola leva à imobilidade, à ausência de ação, ao esvaziamento da percepção de que o aluno é um agente constituidor da sociedade portadora de conflitos (SEIXAS 2009), sobre a qual ele tem possibilidade de ação, de intervenção e de transformação. Mas se falamos de cidadania nesta perspectiva, ou seja, se não vinculamos a cidadania ao mundo que nos rodeia, em que nos inserimos, a cidadania se torna mais uma tagarelice (BENJAMIN 2000).

De forma perversa o aluno deste grupo da elite econômica analisado, em uma escola da elite econômica analisada aqui – pensando elite econômica como pessoas de alto poder aquisitivo-, que atua na direção que descrevemos acima, trabalha no sentido de separar a prática da teoria. Benjamin (2002 p124) considera isso um empecilho para a superação daquilo que ele aponta como problemas da modernidade, pois estabelece definitivamente o papel de operários como trabalhadores manuais. Mas ao pensarmos o mesmo processo, agora aplicado a estes alunos desta elite econômica, temos também uma desvinculação entre teoria e prática. Estes alunos desta elite econômica também são educados a reproduzir maquinarmente a sociedade, mas em lugar de reproduzirem de forma alienada e se inserirem em condições inferiores, como o caso dos proletários, reproduzem de forma alienada e se inserem na sociedade em posição privilegiada, sem dar-se conta da necessidade ou mesmo possibilidade de transformação, sem dar-se conta de que há outros caminhos, sem dar-se conta de que há brechas, de que o mundo não está acabado e que, sobretudo, é possível encontrar outras formas de viver.

O que vemos nos casos descritos nesta dissertação é que as escolas aqui observadas acabaram por se inserir em práticas mais ligadas “a uma sociedade produtora de mercadorias, e com que se vê a educação (...) enquanto mercado (...) para bens culturais.” (BENJAMIN W. , 2002, p. 148). Isto quer dizer que o mercado editorial, ao produzir livros, apostilas, a serem consumidos amplamente acabam produzindo, enquanto efeito de tal proposta, o esvaziamento de relações entre o ambiente em que se inserem alunos e professores e os conteúdos a serem estudados, abordados ou discutidos na escola. Esta desvinculação, ao que se vê, fortalece a ausência de postura política, crítica diante do mundo em que o aluno se insere e passamos a ter, por ideal, a despolitização da escola, a escola supostamente neutra, apartidária e, portanto, parcial legitimadora e reprodutora do *status quo*.

Passemos, agora, a um olhar mais detido sobre as escolas em que estudam os alunos tema desta pesquisa e abordar o material didático, sob a perspectiva da indústria cultural. É importante frisar que enquanto lidamos com estes elementos na escola – a indústria cultural de forma mais presente neste caso ou a lógica da educação burguesa descrita mais acima a partir de Benjamin – podemos sempre buscar brechas, caminhos, escolhas que nos permitam usar o que restou de autoria por parte do professor e por parte do aluno na direção que se espera dar, ou seja: de uma cidadania mais hospitaleira. Que não entendamos o mundo como dado, acabado, irreversível. É preciso insistir sempre, buscar sempre, fazer-se autor de um projeto e levá-lo a cabo, apesar dos percalços, dos infortúnios, dos erros.

Voltemos, então, ao que mais nos interessa nesta pesquisa: analisar determinadas visões de ensino de história, especialmente no que diz respeito à cidadania, e perceber de que forma estas práticas produzem efeito nos alunos. Para isso, vamos descrever as duas escolas cujos alunos produziram os materiais a serem analisados aqui para, depois, descrever a forma de produção de dados e, finalmente, analisá-los.

. Traços do perfil das escolas

Abordar algumas implicações para a educação da indústria cultural não é das tarefas menos complexas. Há uma infinidade de abordagens possíveis, tendo em vista a amplitude do eixo analítico que nos permitiria argumentar sobre o papel da televisão como elemento educador fora e dentro da escola, a aprendizagem através da música, dos

jornais, ou ainda pensar a indústria cultural em sua atuação mais específica fora dos muros da escola. Há, também, e é isso o que mais nos interessa neste momento, uma possibilidade de reflexão sobre alguns efeitos das editoras e seus materiais didáticos que, inseridos na escola, transformam as relações de ensino e aprendizagem. É o papel dos chamados sistemas de ensino que apresentam, em geral, material apostilado com linguagem e estratégias próprias a serem replicadas em diversas escolas, que teriam, inclusive, avaliações elaboradas por agentes destas editoras a serem aplicadas pelas escolas que adotam este material.

O que nos interessa aqui, portanto, não é propor um debate sobre a totalidade das implicações dos sistemas de ensino sobre os alunos ou práticas pedagógicas. Interessamos pensar de que forma os sistemas de ensino, ou o material apostilado com ensino padronizado para qualquer escola em qualquer lugar do país, se articulam com um ensino de história mais voltado ao interesse público, à cidadania e à imbricação dos jovens educandos com questões da comunidade, da realidade que o cerca. Se pretendemos, neste trabalho, analisar determinadas práticas de ensino de história, é importante considerar o material utilizado neste ensino na análise. Assim, lançamos um olhar sobre sistemas de ensino pelo fato de ambas as escolas os utilizarem no Ensino Médio à época da produção dos dados.

Partimos de um artigo publicado por Motta (2001), que nos ajuda a estabelecer algumas articulações entre a educação dentro da escola e a indústria cultural, partindo de uma análise sobre o uso do material apostilado.

Motta traça um breve histórico do sistema apostilado, apontando a origem deste material nos anos 1950, no Brasil, tendo sido popularizado sob a alegação de que se trata de modernização do ensino, acompanhando a modernização de todo o resto da sociedade. A publicidade sobre estes sistemas de ensino, desde os anos 1950, já lançava mão de slogans de efeito que indicassem a modernidade e a atitude diante do conhecimento. Estes slogans permanecem até a contemporaneidade. Em uma breve pesquisa na internet encontramos: “as melhores cabeças”, “faça um upgrade para o sistema de ensino das melhores escolas”, “forte no ensino. Sólido nos valores. Único nos resultados.”, “Moderno e flexível.” “uma nova forma de adquirir conhecimento.” “LAPdamos conhecimento” como slogans associados ainda hoje a esta metodologia. Benjamin (2002 p 148-9) já havia anunciado este processo em 1930 e considerado a necessidade da educação de se adequar à “sensibilidade moderna”, maquiando relações e trazendo a linguagem educacional para padrões mais adequados à modernidade.

Motta (2001) aponta que o conhecimento apostilado é produzido em “fábricas de saber”, potencializando a “(re)produção” de indivíduos massificados prontos a reproduzir a lógica do sistema capitalista e a se inserir na sociedade, portanto, atendendo os interesses de perpetuação do status quo, e da tecnologia vista como traço positivo da modernização dos processos, inclusive educacionais.

Motta descreve brevemente o fascínio e o vislumbre da sociedade brasileira com a modernização, partindo do plano de metas de Juscelino Kubitschek, em que modernização é sinônimo de carros e eletrodomésticos, e a educação é pensada como algo que deve atender às demandas do mercado e da indústria brasileira.

Seguindo o pensamento do autor, os anos de ditadura militar perpetuam esta vinculação entre educação e preparação de mão de obra, além de forjar um sistema que crie simulacros de aceitação do regime antidemocrático. Embora tenham chegado os anos 1980 e a democracia, a educação agora caminhará por vias do sistema democrático por meio do fortalecimento da cidadania e da participação política. O que se observou, no entanto, foi a contínua vinculação entre educação e mercado de trabalho, e a eficácia da educação fortemente ligada ao sucesso nos vestibulares e ao desenvolvimento de habilidades valorizadas pelo mercado de trabalho:

O discurso da globalização vincula a educação à racionalização administrativa e à eficiência produtiva, para que a nação possa competir em um mercado internacional cada vez mais dinâmico e competitivo. (MOTTA, 2001 p 86)

Por conta deste dinamismo, de suas constantes transformações, é produzida a visão de que educação significa preparar o sujeito para o mercado de trabalho e inseri-lo da forma mais natural possível nesta fase da vida em que ele possa exercer seu papel e se tornar alguém bem produtivo e, portanto, feliz. Para atingir tal objetivo é imprescindível à escola escolher quais conhecimentos e quais processos lhes são mais úteis.

Ao escolher as informações mais úteis, os processos mais adequados para a perpetuação do *status quo*, com a adoção de determinado sistema de ensino, com as apostilas organizando, separando, esquematizando, reproduzindo, compartimentalizando, massificando, tornando impessoal, atemporal, descolado de qualquer território e aplicável em qualquer território, torna-se a escola e a educação mais uma mercadoria da indústria cultural, fornecendo ao aluno – qualquer um – o

mesmo método, os mesmos esquemas e forjando a mesma identidade, em qualquer lugar, em qualquer tempo.

O professor, elemento desta engrenagem, olha para dentro da apostila, não olha para fora. Isso por que a escola passa por uma avaliação externa, proposta pelo sistema, que o inibe a desenvolver projetos específicos, posto que estes não serão avaliados. O professor, mais uma parte do sistema, não pode olhar para o seu território, a menos que seja *en passant*, pois o domínio deste território não será mapeado pela avaliação externa.

Ao fazer parte de uma escola que usa e produz material apostilado, o que se ouve é que este material é apenas plataforma para o professor. O que se ouve é que o professor deve saber dosar o tempo e as atividades para poder ampliar os horizontes, indo além dos materiais da apostila. Mas o fato é que as aulas são contadas para dar conta da apostila e, no final do ano, a escola, os alunos e os pais, todos imersos na indústria cultural – assim como o professor - querem saber apenas uma coisa: até onde o professor chegou na apostila.

Mesmo nos deparando com essas questões em sala de aula, poderíamos buscar, junto aos alunos, a construção de um ambiente muito mais favorável ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa, tolerante, coesa e disposta a conquistar o bem estar coletivo. Mas, o que temos, em geral, são pensamentos bastante contrários a este. Temos, em geral, turmas que foram educadas por vários anos e instrumentos (família, mídia...) no sentido inverso. Eu e o outro não temos um futuro comum, ou um lugar comum no futuro. Como vimos, os vínculos estão rompidos, os olhares não se entrecruzam para se reconstituírem e produzirem sentidos em conjunto.

Ora, quando se pensa em estudar história e conhecer o passado, estabelecendo conexões e relações entre o passado e o presente, torna-se tarefa ainda mais complicada conectar e relacionar elementos que, isoladamente, não possuem sentido, ou clareza. O que tentamos indicar aqui é que a leitura do passado se torna mais difícil sem a compreensão do presente. Seria elemento importante para uma leitura do passado uma maior clareza em relação ao ponto onde estamos. Não são raros os momentos em sala de aula em que o professor se depara com um questionamento por parte dos alunos que procuram saber “para quê eu tenho que saber isso?”.

Pensamos que, se acaso o aluno tivesse maior compreensão das relações ao seu redor, como os jogos de poder, o papel da mídia, as relações de trabalho e demais instituições que permeiam suas relações, e também compreendesse melhor as relações

múltiplas inerentes ao mundo em que vive, e o professor tivesse, por sua vez, clareza do sentido que aquele passado a ser abordado em sala de aula possui para aquele aluno, aí sim, as relações de ensino-aprendizagem poderiam ser mais significativas para ambos. No entanto, o que se observa é que falta aos alunos essa clareza e, muitas vezes, ao próprio professor. Não pretendemos com isso, em hipótese alguma, apontar no aluno a falha do sistema educacional. Tampouco ao professor. Se o aluno não é capaz de atribuir o sentido esperado pelo professor não é, certamente, responsabilidade do aluno, mas sim dos agentes de educação (escola, família, professor, política educacional, mídia etc..). Pensamos que existem diversos elementos que escapam ao controle de alunos e professores, mas que são determinantes ao processo de ensino-aprendizagem, e que todos estes corroboram com graus distintos de importância, mas corroboram conjuntamente para o sucesso ou o fracasso de determinado processo educacional: o aluno com estrutura familiar mais ou menos organizada, com uma escola que se adequa a seu perfil, ou um processo avaliativo que permite relações mais amplas ou não.

Enfim, desde a família até o ambiente em sala de aula com a atuação do professor, passando pela forma escolar são fatores que contribuem para o resultado de todo o processo escolar. O que discutimos nos dois primeiros capítulos deste texto se referiu ao ambiente em que estes alunos e escolas se inserem, às forças, ou algumas das forças de ordem sociocultural que estão agindo na educação destes sujeitos e, sobretudo, aquelas que mais afetam, no nosso entender, o ensino de história e a cidadania na cidade moderna. Partimos agora, para um movimento de compreender de forma mais específica os alunos tema desta dissertação. Vamos analisar materiais produzidos por eles, bem como as experiências pelas quais passaram para produzir estes dados que nos permitirão a reflexão.

Estes materiais e estes alunos se inserem em escolas que valorizam, evidentemente, a sistematização, a padronização, a reprodutibilidade dos processos de avaliação, que deveriam ser universais, idênticos a cada sujeito a ser avaliado. Embora uma das escolas que vamos analisar seja religiosa e tenha apenas parcialmente adotado material apostilado –apenas no Ensino Médio –, ela guarda características muito semelhantes à outra escola, ela mesma produtora de material didático para seu sistema de ensino.

A escola que chamaremos de escola 1, é uma escola bastante tradicional, com mais de trinta anos e uma estrutura destinada a receber mais de dois mil alunos em uma única unidade. A escola possui forte inspiração religiosa e procura enfatizar esta

característica contando com aulas de Ensino Religioso, promovendo ações sociais com seus alunos, além de projetos que pretendem engajar a comunidade escolar em atividades outras que não apenas as acadêmicas. É frequente a presença de alunos em intercâmbio de outras unidades da organização religiosa que mantém a escola, vindos para fazer trabalhos voluntários e comunitários, além de conhecer um pouco das questões sociais e econômicas enfrentadas pelo Brasil.

Esta escola passou por uma grave crise de identidade, que ajudou, sem dúvida, a perder metade de seus alunos no final dos anos 1990 e na primeira década de 2000. Na leitura da direção da escola, foi um período em que ela se envolveu em diversos modismos pedagógicos, o que a levou a possuir práticas pedagógicas menos consistentes e menos seguras, levando a desvios pedagógicos que poderiam ser, ainda no entender da atual direção, evitados se, no momento inicial da crise, ainda se mantivesse o rigor pedagógico por parte da equipe de professores. Ao longo desta crise de identidade, a escola teve quatro diretores que se sucederam em um período de dez anos, o que exigiu certa ginástica por parte do corpo docente em entender o que era esperado deles a cada mudança de direção e de proposta pedagógica.

Os alunos a serem analisados aqui são, portanto, sujeitos marcados por estas constantes trocas de direção e certa fragmentação de práticas pedagógicas, o que pode fortalecer determinados traços e atenuar outros deixando, talvez, as falas a serem analisadas aqui mais marcadas por discussões que não tomaram lugar na escola, mas que aconteceram em casa, junto a seus familiares, pois vamos discutir temas que sabemos não serem centrais nas discussões pedagógicas ao longo da formação destes alunos – o que já é elemento indicativo do lugar que a cidadania ocupa para pais, alunos e professores. Neste momento de turbulência e oscilação, algumas questões foram deixadas de lado, e uma forma de manter os alunos na escola foi, claramente, se preocupar em oferecer uma educação da qual pais e alunos gostassem.

O papel da escola se misturou em alguns momentos entre um ambiente educador e um ambiente de entretenimento. Pudemos perceber, presenciar, falas da equipe de direção demonstrando profundo interesse de que os alunos não levassem queixas da escola para seus pais, fazendo com que o professor, por exemplo, enfrentasse maiores dificuldades em manter a disciplina em sala de aula, já que um recurso legitimado naquela comunidade era a exclusão de sala, mas esta não deveria acontecer, posto que, ao cabo de um par de exclusões, o aluno seria suspenso, o que traria consequências para os pais que, descontentes por serem cobrados, poderiam transferir o aluno de escola.

Como fazer, então, para manter a disciplina em sala de aula? Poderíamos aqui discorrer sobre a importância de se constituir um ambiente em que o aluno se sinta valorizado, e valorize o professor pelo fato deste estar atuando de forma a transformar a vida do aluno, formá-lo, educá-lo e que, por isto, tendo a escola e o professor este papel, o aluno deveria se mostrar interessado nas aulas e ser profundamente respeitoso com o professor. Mas isto não era o que acontecia. Professores e alunos precisavam entrar em alguma sintonia que não fosse esta, posta pela própria relação pressuposta de ensino e de aprendizagem. Ali tivemos relações que precisavam passar mais pela dimensão afetiva, mais de proximidade entre alunos e professores.

Sempre que os alunos são descritos pela orientação e pela coordenação aos novos professores, são apontados como muito carentes, filhos de pais que se envolvem pouco na educação deles e que, muitas vezes, mandam governantas, babás ou secretárias lidarem com as questões escolares, como entrega de boletim, reuniões com professores ou questões disciplinares. Vemos que, ao longo deste período de maior crise de identidade, a escola se tornou um espaço de alunos cujos pais não conseguiam priorizar a educação dos filhos, e os matriculavam ali por saberem da grande estrutura de escola e que esta procuraria convocá-los o mínimo possível. Além disso, o índice de retenção era baixíssimo, o que favorecia a escolha desta escola por determinado perfil de alunos e famílias.

Essa proximidade, esse lugar que o professor ocupava permitia a ele conquistar a autoridade necessária para colocar em prática seu projeto pedagógico, mas este deveria ser acompanhado de atividades das quais os alunos gostassem. Por exemplo, certa proposta de estudo do meio para o sexto ano do Ensino Fundamental II era, - e foi levada a cabo por anos seguidos -, levar os alunos a um parque de diversões para que lá estudassem pela manhã e no período da tarde se divertissem no parque. É bem verdade que os brinquedos do parque de diversões fazem alguma alusão a períodos históricos abordados no sexto ano, como o Egito e a América pré-colombiana, mas talvez fosse um pouco vazio pedagogicamente, uma atividade de estudo do meio para um parque de diversões em que, por uma ou duas horas, os alunos assistissem a uma palestra e depois passassem o resto do dia brincando.

Talvez, a narrativa de uma experiência seja bastante esclarecedora da crise de identidade vivida pela escola. Em certo momento, já em uma fase de maior estabilidade, já saindo da crise de identidade, mas ainda tendo que lidar com ela, a escola decidiu criar um curso de empreendedorismo e outro de cidadania. Ambos seriam destinados ao

nono ano do Ensino Fundamental II, em que os alunos escolheriam entre um deles para cursar. Resulta que o curso de cidadania foi cancelado por falta de inscrições, apenas 5 em um universo de 90 alunos o escolheram. Mas o que intrigava a todos, e que ajudou a afastar os alunos deste curso, foi a seguinte pergunta: O que é cidadania para que se aprenda em uma disciplina escolar?

Neste momento, eu já desenvolvía esta pesquisa e fiquei muito interessado em saber o que se pretendia com aquilo. Investiguei junto a colegas professores que compartilharam comigo a ementa do curso. A disciplina se chamaria *Introdução e iniciação à política*, e foi elaborada pelo professor de Filosofia da escola tendo por objetivo:

Propiciar ao educando uma prática de reflexão que articule suas experiências cotidianas e conteúdo político, aprofundando o pensar sobre o significado da existência humana e sobre o mundo de nossa contemporaneidade, a partir de manifestações histórico-culturais, estimulando-o assim, à busca de sua emancipação.¹⁰

Percebemos, nesta proposta, um olhar bastante voltado para os livros e para reflexão. Vemos que desenvolver cidadania, ou estimular cidadania parte de uma reflexão, ou seja, um movimento para o interior e não para o exterior. Ao examinarmos as estratégias pedagógicas elencadas por este professor temos aulas expositivas, recursos multimídia, trabalho em grupo, leituras e análises de textos complementares e reportagens de jornais e revistas, bem como a elaboração de análises, resumos e esquemas. Os textos complementares se somariam à leitura obrigatória, constituída pela “Constituição da República Federativa do Brasil, Estatuto da Criança e do Adolescente e Estatuto do Idoso.”¹¹

Discutir a adequação ou não de se ler a Constituição Federal com alunos de nono ano de Ensino Fundamental II não cabe a este texto, mas o que ressaltamos é que se parte de uma compreensão bastante formal de cidadania, de uma valorização da dimensão das relações formais entre o Estado e o sujeito. A leitura da Constituição ou o conhecimento dos Estatutos de fato são pertinentes, mas de que maneira? Não se tornaria assim a cidadania uma mera formalidade, uma tagarelice por parte do professor e maior ainda por parte dos alunos? Esta acepção bastante liberal de cidadania – liberal

¹⁰ Minuta da Ementa do curso elaborada pelo professor A.

¹¹ idem

pelo estudo da constituição e dos poderes – mostra uma faceta presente na escola, sua faceta liberal, que, sem dúvida, será encontrada nas falas dos alunos que analisaremos mais adiante. Outro ponto digno de nota é que esta ementa não se refere ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Em nenhum momento há interface, referência aos documentos, ou ocorre uma discussão do que seria cidadania partindo de referenciais mais amplos.

O fato é que a escola aceitou esta proposta e abriu matrículas, mas não houve adesão. Este projeto não foi levado a cabo pelo fato de não haver interesse por parte da comunidade escolar nesta temática, posto que apenas cinco alunos se matricularam neste curso. Tivemos quase a totalidade dos alunos inscritos no programa de empreendedorismo, que foi muito elogiado pelos pais. Estes ficaram bastante satisfeitos com o fato de a escola se preocupar em mostrar para os alunos que eles são capazes de empreender e ganhar seu próprio dinheiro, gerar recursos e economizar. Não há quem duvide da importância de empreender e ser capaz de caminhar pelas próprias pernas, autônomos, fazendo escolhas conscientes e tendo outra relação com dinheiro. Sem dúvida, o curso é importante, mas também é importante integrar o país e se inserir nele de forma cidadã, democrática. Não seria oportuno manter ambos os cursos? Não seria interessante que eles compartilhassem a carga horária disponível? A escolha da escola foi manter apenas o empreendedorismo no ano seguinte, e a discussão sobre cidadania foi retomada mais adiante.

Uma segunda proposta de ementa foi feita, então, por outro professor. Aqui temos uma articulação entre o PPP e a Constituição Brasileira, em que aquele pretende tornar o aluno capaz de:

Perceber-se integrante do universo material, humano, ambiental e espiritual, e portanto, um agente transformador do meio em que vive, podendo contribuir ativamente para a melhoria do mesmo, através de suas ações e comportamentos (...) possibilitando uma comunidade democrática, verdadeiramente ética e solidária.¹²

Assim, este professor apresenta em sua ementa o objetivo de:

Construir uma disciplina capaz de promover reflexões sobre a cidadania na sociedade contemporânea, capaz de levar em conta

¹² Projeto político pedagógico da escola 1, citado na proposta de ementa do professor B.

os princípios do evangelho (...) e ações humanistas e voltadas para a tolerância e o bem comum. Para além de uma simples doutrinação política (...) propomos um espaço de conhecimento, debate e síntese de ideias.¹³

Temos, nesta segunda proposta de ementa, uma maior percepção de cidadania como campo de relações entre Estado e sociedade, mas também como campo de relação entre os próprios sujeitos e o meio que os rodeia. Assim, este professor propõe, de forma diferente do anterior, outra compreensão de cidadania, política e possibilidade de atuação junto aos alunos. Propõe temas que partem da formação da noção de cidadania na polis grega até a cidadania liberal, como objetos de estudo preliminar, depois disso desloca o eixo de estudos para questões concretas mais ligadas aos alunos, como direitos humanos – momento em que é proposta a leitura da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, tanto a de 1789 como a de 1946, depois discussão sobre temas da atualidade, como a pós-modernidade, o consumismo, o individualismo e a mercantilização das relações humanas. Um estudo sobre possibilidades de ação dos sujeitos, dos mesmos alunos, seria feito no terceiro trimestre, discutindo se é possível ou não que sejam promovidas ações sociais com o objetivo de transformar as relações entre os sujeitos e o meio em que vivem.

Percebemos que existem visões bastante distintas sobre possibilidades de ação dos alunos e dos professores enquanto formadores, ou estimuladores da noção de cidadania junto aos alunos de nono ano. Diante disso, foi convocada uma reunião entre todos os professores de humanas do ensino Fundamental II e Médio, com o objetivo de avançar na direção de uma proposta concreta e definitiva para a escola. A direção e a coordenação não tinham muita clareza de qual caminho tomar nesta questão. Na reunião, surgiram algumas outras ideias, como a da professora de geografia, que queria desenvolver a noção de cidadania com os alunos partindo de um jogo de computador – que os alunos adoram, segundo ela – e neste jogo eles poderiam montar suas próprias cidades e administrá-las, como um prefeito faz, tendo que lidar com as demandas da sociedade que, dentro do jogo, se mobiliza e faz exigências. Isso nos remete ao texto de Benjamin, em que ele afirma a existência de “uma guerra santa à tudo aquilo que não corresponde a uma “sensibilidade moderna”, colocando as crianças na linha de frente dessa batalha.” (BENJAMIN W. , 2002, p. 148). Existe um movimento de modernização das práticas pedagógicas, contra o enfadonho sistema escolar antiquado,

¹³ idem.

contra o tédio e o giz associado a ele. Mas será que todas as práticas antigas são enfadonhas e devem ser combatidas? Não deveríamos preservar certas práticas? O que notamos é que a cultura escolar tem se misturado com a cultura do entretenimento. Os alunos devem ser entretidos, os estudos do meio prazerosos, as aulas dinâmicas e repletas de recursos que visem um maior prazer no aprendizado e, principalmente, um maior prazer ao aluno. A proposta de ensinar cidadania por meio de um jogo é a materialização de uma concepção de educação pautada no prazer, na instrução como diversão, na escola como entretenimento e no ideal de formação do aluno sem frustrações. Colocar a cidadania no mundo virtual e não na cidade seria reforçar as práticas descritas nos dois primeiros capítulos, em lugar de oferecer novos caminhos, percorrer novas passagens e aproveitar as brechas.

A reunião não foi capaz de encontrar consenso, e, então, a coordenadora de Área e dois professores foram escolhidos para compor uma equipe de elaboração da ementa de Cidadania, disciplina que foi implantada com duas aulas de setenta minutos por semana nos nonos anos. Os alunos cujos trabalhos são analisados aqui não foram formados por esta disciplina, de sorte que não podemos avaliar seus resultados nesta dissertação.

Outro ponto que pode contribuir a entender um pouco melhor a crise de identidade da escola é o processo de avaliação. Tivemos, ao longo de cinco anos, mudanças por vezes mais e por vezes menos significativas no processo de avaliação dos alunos. Cabe discorrer aqui um pouco para que possamos entender o que significa ser avaliado e, portanto, o que se pretende alcançar com os alunos. A grande discussão se deu em torno do quanto vale cada coisa. Cada atividade. Qual a porcentagem da nota final que se deve atribuir às tarefas e aos outros instrumentos de avaliação que não são a prova individual escrita sem consulta? Quanto vale uma pesquisa? De que vale fazer tarefa? O que é tarefa e o que é estudo para casa?

Estas questões permeiam as conversas entre os professores, imagino, desde o advento do ofício. Mas por trás delas, vejo uma discussão mais relevante que o mero dado concreto: o que quero que meu aluno seja? Acho que isso é o que está por trás da discussão de avaliação. Se temos um processo de avaliação voltado para provas escritas, teremos alunos dedicados a isso; se temos um processo de avaliação voltado ao debate e à eloquência, teremos alunos dedicados a desenvolver isso. Mas, importante também é pensar que é preciso haver certa relação entre o processo de avaliação e as práticas

cotidianas em sala de aula, evidentemente, é preciso que o aluno esteja familiarizado com o método de avaliação para que ele seja capaz de produzir o que se espera dele.

No caso desta escola, a chamada crise de identidade fez com que ela desenvolvesse métodos de avaliação contraditórios com as práticas docentes e também fez com que os alunos aprendessem a lidar com este processo incoerente, tirando partido disto da melhor maneira para suas notas, não para seu aprendizado. Por algum tempo, alunos e professores desenvolveram a pedagogia dos projetos na escola, produzindo conhecimento com base em pesquisa e produções de autoria dos alunos e professores. Com isso, a média trimestral era composta por uma nota mais relevante para o processo, que chegava a ocupar trinta por cento dela. Mas com o ocaso dos projetos, e o retorno parcialmente consciente a outras estratégias de aprendizagem, o processo com trinta por cento, se resumia, na prática, a notas de execução de tarefa, ou a atividades menos significativas, sendo fácil para o aluno atingir estes trinta por cento sem ter se deslocado muito em termos de aprendizagem, ou seja, uma vez que o processo perdeu a importância para o professor, mas manteve sua relevância na composição da nota, havia grande discrepância entre a nota e o aprendizado do aluno, o que tornava a aprovação fácil, embora o conhecimento produzido pelo aluno fosse pequeno.

Neste ambiente um tanto contraditório foi criada esta geração de alunos que se via, a cada ano, sujeita a mudanças no processo de avaliação, mas não se dava conta dos eventuais prejuízos para seu aprendizado. Assim, quando as atividades em sala de aula, concretamente, perderam seu valor e a média trimestral passou a ser composta em vinte por cento tarefa, dez por cento trabalho e setenta por cento prova escrita individual, considerou-se que era preciso reajustar os padrões para oitenta por cento prova escrita, dez por cento tarefa e dez por cento atividade em sala de aula. Grosso modo, desvalorizou-se a produção em casa, coletiva, ou outros instrumentos de avaliação para que a avaliação individual, escrita em sala de aula ganhasse peso, posto que o deslocamento dos alunos diante dos objetivos estabelecidos pelos professores não era satisfatório.

Neste espaço escolar de grande desvalorização das formas de avaliação mais ligadas a práticas coletivas, orais, ou ligadas a uma linguagem artística – como a produção de um filme ou de uma revista – em grupo, ou mesmo a participação em debates em sala de aula, se insere a produção de dados para esta Dissertação. Não foi sem esforço que se produziram os dados para que as análises fossem feitas, uma vez que o conteúdo de história a ser privilegiado era o do livro didático, que deveria seguir até o

final, para que o curso cumprisse sua meta. Utilizávamos um livro didático no nono ano (História e sociedade e cidadania, 9º ano, de Alfredo Boulos Júnior, segunda Edição, FTD São Paulo, 2012.), e era preciso cumpri-lo inteiro, e de alguma forma abordar todos os capítulos para evitar reclamações dos pais, ou das famílias. Era prática da escola utilizar um livro por ano e, em geral, se fazia assim: o livro da coleção destinado ao sexto, no sexto ano e o do sétimo ao sétimo. Poucas são as escolas que sustentam que o melhor uso do livro não é necessariamente este, mas isto depende da prática de cada escola, e, naquele momento de crise de identidade, era difícil procurar caminhos mais alternativos, posto que estes mesmos caminhos alternativos teriam, no entender da direção da escola, causado a crise de identidade.

Talvez por conta mesmo desta crise de identidade a escola não visse com bons olhos projetos muito abertos, mais ligados a outras práticas pedagógicas, outras leituras de história, outros processos que rompessem com uma abordagem que chamamos aqui de mais tradicional, ou mais conteudista talvez. O que queremos dizer com estes rótulos é uma forma de ensino e de aprendizagem mais ligada aos conteúdos clássicos, um estudo de história mais voltado ao entendimento do passado, sem a vinculação deste com o presente. Não significa necessariamente pensar em decorar capitâneas hereditárias, ou afluentes da margem esquerda do Rio São Francisco, mas, sim, de fazer um estudo do passado pelo próprio passado, ou, no limite, para ser capaz de passar no vestibular, pois, de certa forma, a escola é considerada como a instituição que deve proporcionar a aprovação no vestibular. No limite, nós, professores daquela instituição, nos víamos impelidos a lidar com a direção que quer o desenvolvimento de habilidades e conteúdos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e também quer formação cristã, - por isso as aulas de Ensino Religioso presentes no Ensino Médio -, e também quer aprovação em vestibular, o que, em alguns momentos, é incompatível, dada a carga horária existente.

As dificuldades se ampliam quando temos um corpo discente muito interessado em cursar uma faculdade particular e trabalhar com a família. Não são poucos os casos de alunos que abandonam os estudos, pois querem ir trabalhar com os pais nos escritórios, nas empresas, nas lojas dos mais diversos ramos da economia. Assim, os interesses de pais, filhos e direção da escola são atravessados pelas práticas dos professores que se deparam com a seguinte questão: se o objetivo da escola é aprovar no vestibular e o aluno deve aprender para passar no vestibular, o que fazer quando o aluno não está interessado em passar no vestibular? Como fica o papel do professor em sala de

aula se o que ele propõe não faz sentido para o aluno? Este aluno já possui um capital social, cultural e econômico (BOURDIEU, 2008) que pode lhe permitir triunfar do ponto de vista econômico, já viajou para várias partes do mundo. E no que diz respeito à cidadania, temos todos os ingredientes para percebê-la como Rodríguez (2009) a descreveu nos termos de uma cidadania liberal, em que o sujeito se manifesta em favor de uma cidadania que lhe garanta direitos e possibilidade de atingir seus objetivos e ter ascensão social e econômica.

De que lhe vale a escola? De que lhe vale a disciplina escolar história? Não estamos lidando aqui com os sujeitos inseridos na lógica da indústria cultural, na lógica do declínio do homem público? Não falamos, aqui, dos sujeitos que se espelham em identidades produzidas no exterior? Não se trata, aqui, daquele que mora em condomínios e se desapega do lugar? Não é este sujeito que se desvincula do território pelo qual circula?

Temos, nesta escola, um cenário muito complexo que reforça práticas predominantes além dos muros da escola: a avaliação individual e a desvalorização, portanto, do coletivo, a reprodução mecânica do conteúdo apresentado pelo professor. Se não há espaço para debates, para maior pessoalidade no envolvimento com os conteúdos, falamos da perda da autoria, da autenticidade, pois não é valorizada a criação, as avaliações são padronizadas, a cor da caneta na prova também, a quantidade de linhas por resposta também, ou seja, tudo igual ao outro, tudo sem o toque autoral, individual, pessoal, subjetivo do aluno.

Além disso, a produção escrita, dos conteúdos dos vestibulares não contempla uma abordagem mais voltada à localidade, ao estudo do ambiente que o rodeia, para além do estudo do meio para o parque de diversões – o que é a perfeita fantasmagoria. Temos a desvinculação entre o aluno e os conteúdos abordados. Se o professor deve terminar o livro proposto pela editora, fizer suas atividades e a prova for a respeito dos conteúdos do livro, temos uma situação que reforça os apontamentos de Duarte (2011) quanto à indústria cultural, que atam as mãos de professores e alunos, roubando-lhes a capacidade de ter um curso mais autoral, em que a história possa se referir a uma dimensão mais inteira deste sujeito de aprendizagem, deste aluno que se depara na escola com a radicalização de processos capitalistas perversos (SANTOS, 2003) que lhe tiram a identidade e lhe impõem a uniformidade de pensamento e a atomização como sujeitos. Este processo resulta em fracasso ou sucesso em um exame montado de acordo

com o material didático, de um sistema de ensino, de uma apostila. É um processo, portanto, que se retroalimenta.

Outra discussão pertinente seria articular práticas pedagógicas desta escola com a visão que ela tem de competências e habilidades, tão em voga durante o período de produção de dados desta pesquisa. Faremos isso de forma bastante breve, pois não é tema central deste trabalho. De certa forma as competências podem ser entendidas como o saber em ação (PERRENOUD, 2005). Nesta escola em especial, com o ocaso da pedagogia de projetos e a ascensão das práticas mais ligadas à transposição didática isso se torna um embate mais contraditório. Explico.

Junto ao crescimento do valor das competências, temos o crescimento da visão de que os alunos devem ser mais ativos em sala de aula e mais sujeitos de sua aprendizagem (PERRENOUD, 2005). Ocorre que nesta escola, junto à valorização das competências houve a desvalorização dos projetos, da participação dos alunos – basta perceber as mudanças no processo avaliativo, sobretudo na composição da média final. No que diz respeito ao ensino de cidadania também vemos este processo. As ementas apresentadas pelos professores e aprovadas são muito mais instrumentalizadas e contemplativas do que sensíveis e voltadas para a ação.

Nesta escola, a produção de dados teve, portanto, que se limitar a atividades de pouco valor para os alunos e, além disso, propondo uma postura didática muito fora dos padrões a que eles estavam acostumados. Frequentemente surgiam perguntas como “ah! Sério? Mas pra que você que saber isso?” ou ainda “o professor?! O que isso tem a ver?!” Estas perguntas revelam que, embora fossem feitos esforços no sentido de conciliar as práticas da escola com as minhas convicções, um par de anos letivos não são suficientes para sensibilizar os alunos, ou deslocá-los na direção desejável por mim.

Evidentemente houve deslocamento, mas para uma parcela menor e de formas parcial, ou seja, pontualmente alunos deslocaram determinados conceitos, determinadas visões de forma isolada. Houve pouco deslocamento se consideramos a totalidade dos objetivos trabalhados. Por vezes um comentário, uma observação mostravam que havia espaço para percepções mais significativas, mais complexas, no entanto pensando no grupo ou mesmo na quantidade de questões que poderiam ser discutidas e resignificadas individualmente, vemos que os avanços foram pequenos, como pode ser flagrado nesta Dissertação, que apenas pontualmente traz um contraponto.

Quais os termos, portanto, de atuação do professor? Não é tarefa simples pensar sua própria ação, seu próprio método de atuação junto a alunos que, frequentemente,

nos impõem situações imprevistas, ou inimagináveis. Então, o esforço que segue nesta Dissertação é o seguinte: foi preciso lidar com uma relação mais próxima com os alunos para, tendo a confiança e o respeito deles, ser capaz de motivá-los de maneira mais adequada ao trabalho, tentando mobilizá-los em uma direção em que eles não estariam confortáveis, ou seja, o deslocamento, o repensar, o olhar crítico para si e seu lugar no mundo não era algo com que eles lidavam, no princípio, com tranquilidade. Por isso, uma relação mais próxima, e aparentemente mais horizontal, foi necessária em alguns momentos. De qualquer forma, o sentimento de nadar contra a maré foi muito forte, de ousar tentar uma nova possibilidade, procurando desatar-se das imposições das práticas pré-moldadas do processo de avaliação, da tentação de fazer tudo igual, manter os alunos na mesmice, de olhos vendados para questões sociais que consideramos relevantes. Teríamos tido muito menos conflitos, muito menos problemas, especialmente com o coordenação da escola, se tivéssemos feito a escolha, confortável de permanecer inerte neste turbilhão que nos carrega e assusta.

Mas, como pensar esta relação se o próprio professor está inserido no contexto descrito acima? O próprio professor está submetido aos processos narcísicos, individualistas e, por vezes, se vê seduzido por uma postura menos hierárquica em relação aos alunos em prol de relações melhores com eles. Isso não afetaria a pesquisa? Nesta escola, como em muitas outras, é feita uma pesquisa duas vezes ao ano para medir indicadores de eficiência do trabalho docente. Todos os professores são muito cobrados por isso, e nenhum professor deseja se indispor com os alunos a ponto de ter sua relação com eles prejudicada de forma a surtir efeito na avaliação. Evidentemente que nem todas as posturas dos professores são completamente atravessadas por esta avaliação, há limites mas, sem dúvida, é um elemento a levar em conta. Assim, as atividades, todas, têm certo traquejo, certa negociação, certo limite entre aquilo que o professor conseguiu fazer e o que ele gostaria de ter feito, já que, no limite, se o trabalho não é para nota, ou se compõe parte muito pequena da nota a vontade maior do aluno é não fazer, e cabe ao professor administrar isso.

. Jovens alunos na relação com a cidade

A produção de dados nesta escola ocorreu em dois momentos, com alunos de primeira série do Ensino Médio e depois com alunos de nono ano do Ensino

Fundamental. Foram escolhidas estas turmas pois, a primeira discutiu a formação das cidades, tanto na Idade Antiga como na Idade Média, o que serviu de pretexto para a leitura e discussão de textos¹⁴ acerca das cidades, que serviram de base para a produção de materiais sobre este tema a serem analisados neste trabalho. Mais adiante analisaremos estes materiais e as circunstâncias de sua produção. A segunda produção de dados ocorreu junto a alunos de nono ano, pois estes estudam o Brasil contemporâneo, o que abre uma brecha para reflexões que entrecruzassem pensamentos a respeito do passado e do presente e, ainda, que o aluno fosse convidado a se posicionar, lendo uma bibliografia específica (Cidadão de papel, de Gilberto Dimenstein) e conhecendo o centro da cidade de São Paulo, em um estudo do meio destinado a fazer-lhes conhecer situações que não conheciam (THOMPSON E. P., 2012), ou com as quais não se deparavam cotidianamente.

A outra escola, em que atuamos, que chamaremos de 2, tem características bastante semelhantes, embora um contexto bastante diferente em relação à escola 1. Nesta escola 2, vemos que discussões sobre a improdutividade dos alunos são frequentes, uma preocupação também com as poucas tarefas feitas e situações de aparente desinteresse pelo conteúdo também poderiam ser narrados aqui. Mas, talvez, a maior semelhança seja a desvalorização da produção de conhecimento em grupo. Aqui também, no Ensino Médio, os alunos são fortemente desestimulados a produzir em grupo. A referência para a avaliação também é o material didático, neste caso, da editora da própria escola. A escola 2 é produtora de material didático, e o utiliza de maneira sistemática, portanto, em todas as séries, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental I. Assim, o professor desenvolve sua prática pedagógica partindo da apostila fornecida pelo sistema de ensino.

Trabalhar com o material apostilado representa algumas questões bastante complexas, conforme discutimos na primeira parte desta dissertação. Aqui apenas apontaremos que este método de ensino mostra-se muito arraigado e conveniente ao preservar a identidade da escola, além de outros pontos. Temos este sistema de ensino, o professor é convidado a desenvolvê-lo junto a suas turmas e a identidade da escola se preserva, se mantém. Este sistema ganhou bastante prestígio em certos momentos por ser considerado um método eficaz para que o aluno se organize nos estudos e tenha um bom desempenho nos vestibulares, que é, no fundo, o que norteia todas as ações desta

¹⁴ Os textos estão em anexos.

escola. Todos os anos, as planilhas da direção da escola são abastecidas com os dados do índice de aprovação dos alunos e a cidade se enche de *outdoors* revelando o desempenho da escola.

A apostila livrou a escola 2 de uma crise de identidade, todos sabem muito bem o que fazer nesta instituição que já possui mais de trinta anos. O problema da perda da identidade não aconteceu, muito embora esta escola não tenha um PPP claro e estruturado, sempre se apoiou nos objetivos do material didático e do sistema de ensino para pautar sua própria identidade. A ausência de um PPP não preocupa a instituição, posto que cada professor, ao executar a apostila, preserva a integridade da escola. Isso significa que o trabalho dos professores é bastante padronizado. Isso permitiu, por exemplo, quatro unidades desta escola em pontos estratégicos da cidade, muitas vezes os professores das diferentes turmas não são os mesmos mas, ainda assim, temos a mesma prova mensal e a mesma prova bimestral, sendo estes os dois únicos elementos de avaliação do Ensino Médio.

Esta escola financiou para os alunos de nono ano do Fundamental II o projeto de voluntariado, mas ainda assim nos restam dúvidas se um projeto tão restrito, por contar com uma quantidade pequena de alunos, pode ser considerado parte do PPP da escola e, com isso, pensarmos que um dos objetivos da escola é formar cidadãos engajados e conscientes. É bem verdade que, das quatro unidades, duas contavam com projetos mais voltados à cidadania, ao engajamento em questões sociais, mas, ainda assim, talvez seja pouco a se considerar, tendo em vista que, de maneira sistêmica, essa discussão era ignorada de eventuais planejamentos de projetos, ações de marketing ou qualquer ação da escola. Estes projetos corriam paralelamente aos demais produtos da escola, muito em função da iniciativa individual dos professores que eram parcialmente contemplados em suas demandas para manter o projeto em funcionamento.

Este ambiente, elaborado para preparação para vestibulares, sucesso no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e demais exames nacionais, tornou o processo de produção de dados bastante complexo, pois eu lhes proporia uma atividade que, por mais que as aulas e provas envolvessem o tema de alteridade, cidade, cidadania, causava-lhes surpresa pensar em responder um questionário tão aberto, tão sem objetivo no que diz respeito à avaliação. As turmas de primeira série simplesmente fizeram por que eu pedi, e fizeram de certa forma, apenas para atender ao meu pedido, já que para os alunos aquilo era apenas registrar seu conhecimento prévio.

Para pedir aos alunos que cumprissem a tarefa de responder às questões fiz uma longa fala sobre como se estrutura um curso de história, quais os objetivos mais amplos, os limites, os interesses, procurei retomar as aulas do começo do ano em que se explica o que é História, qual sua função na formação dos alunos de Ensino Médio e tentei, então, motivá-los a produzirem sem pensar necessariamente na nota, no boletim, mas em uma visão mais ampla de educação. Nadar contra a corrente mais uma vez. Aquela escola era reconhecida por preparar alunos para o vestibular, não para preparar os alunos para discutirem e se envolverem em questões sociais mais amplas. Era a escola das carteiras presas uma às outras, da aula expositiva como princípio, do processo de avaliação baseado única e exclusivamente em avaliações individuais, feitas por escrito.

A proposta de uma conversa, de um debate, de uma aula de história que se destinasse a ler o presente e criticá-lo não era esperada, era uma proposta que tornava a ação do professor inadequada a este sistema que move o corpo docente de quatro unidades em torno da padronização do ensino e das questões utilizadas na avaliação – dentro de cada área, evidentemente. O desafio era, para os professores, de manter uma avaliação padrão, o que causava entre os diferentes professores de história a aversão ao debate, à reflexão, ao envolvimento do aluno com a matéria, pois sabíamos que se acaso uma sala se inflamasse em um debate, teríamos que correr com a matéria, ou segurar a matéria nas outras turmas. Muito embora não houvesse estudos do meio no Ensino Médio, no Ensino Fundamental era possível, e levei alunos do nono ano a conhecer o centro de São Paulo, em uma abordagem mais histórica que contemporânea, mas, ainda assim, consegui levar a turma para ter a vivência/experiência de caminhar em meio à multidão anônima do centro da cidade.

Devo ressaltar que o ambiente de trabalho era bom, professores bem dispostos a trabalhar, bem remunerados, postos em lugar de certo prestígio junto à sociedade uma vez que a escola tem um nome importante e é vista como lugar de bons professores. Busquei, sim, atuar junto a este perfil de alunos por me identificar de alguma forma com eles por ter uma origem semelhante, mas não seria correto colocar nesta Dissertação um gesto apenas altruísta, despojado de vaidades e interesses mais voltados à satisfação pessoal. Tive a sorte de atuar em escolas bem conceituadas e que remuneram bem o professor; por outro lado, não são necessariamente estas as escolas que possuem um PPP mais alinhado com meus objetivos junto a meus alunos como professor de história. Segui investindo em minha formação profissional e pessoal, buscando manter-me alinhado e coerente com aquilo em que acredito, ainda que nem sempre tenha

conseguido. Este projeto foi executado por um sujeito portador de falhas, fragilidades e limites, que esperamos conseguir minimizar para conseguir atingir meus objetivos pessoais e pedagógicos.

Temos também diferenças importantes entre estas escolas, a orientação religiosa é uma delas. A escola número 1 tem forte caráter religioso e número 2, não. A número dois utiliza material apostilado, sistema de ensino, desde o Fundamental I, a número 1 apenas no Ensino Médio. A escola número 1 possui diversas atividades extracurriculares, mantendo o aluno por muito tempo dentro da escola, a número 2 não possui esta característica, o aluno permanece ali por menos tempo. A escola número 2 possui quatro unidades, um delas dentro de um condomínio fechado de altíssimo padrão, outra em um *shopping center*, e outras duas em bairros abertos, sendo que, em uma destas, não há cantina, nem pátio para os alunos, que, nos intervalos de aula saem pelo bairro buscando espaços para comer e estar.

Assim, trabalhar em uma instituição com horizontes mais limitados no que diz respeito às práticas pedagógicas e, também, no que diz respeito aos objetivos do ensino de história, se tornou um desafio, ao qual me dediquei por mais de oito anos. Brechas. A incansável busca por brechas. Todos os dias, em todas as aulas: quais as brechas que terei hoje? Como fazer para aproveitar as brechas que terei? Meus dias se dedicavam a isso, encontrar uma forma de trabalhar com estes alunos, estes jovens em formação, tão vazios de experiências mais voltadas para a dimensão pública do sujeito em sua formação, tão privados do diferente, tão pouco voltados para os outros e para a mobilização social, crítica, cidadã. Atuar junto a estes alunos foi, sem nenhum sacrifício, uma forma de vislumbrar estas brechas, as possibilidades de outras relações que pudessem fazer peso frente aos outros processos a que estes alunos estão expostos.

Podemos, assim, aproximar as duas escolas em diversos pontos, ainda que tenham diferenças importantes entre si. A primeira grande semelhança é o perfil econômico dos alunos, ambas são escolas voltadas para alunos com uma renda capaz de pagar a mensalidade bastante elevada – para a maioria da população brasileira. A segunda semelhança talvez seja a presença de projetos voluntários nos quais a adesão atinge uma parcela de vinte por cento dos alunos. Outra semelhança é a maior valorização das avaliações escritas como indicador de deslocamento dos alunos. Ambas as escolas impõem seus calendários de avaliação aos professores, que se adequam a ele, e, temos ainda, no que diz respeito à avaliação, a desvalorização de formas criativas,

subjetivas como indicador, prevalecendo, assim, a padronização das sensibilidades, do conhecimento e da produção de conhecimento.

Mas que alunos¹⁵ são estes? Que sujeitos são estes? São mesmo todos assim, iguais, embebidos de mesmidade como um bloco monolítico? Evidentemente que não. Há, sim, vozes dissonantes, discrepantes e reveladoras de experiências mais diversas, portadores de outras sensibilidades. A própria abordagem que fazemos aqui de *elite econômica*, conforme nos lembrou Thompson (2009), não é no sentido totalizante, mas de uma parte e, ainda no interior desta parte, vemos tensões, diversidade e possibilidades, ainda que existam práticas mais hegemônicas, mais predominantes, mais comuns. Vejamos, então, quem são os sujeitos da aprendizagem dessas escolas a partir dos dados produzidos no trabalho com eles.

. Das vivências urbanas.

Produzir dados em ambientes como estes não foi tarefa fácil. Como convidar o aluno a reflexões mais pertinentes ao Brasil contemporâneo se estas reflexões não são parte importante do processo de avaliação? Foi preciso buscar brechas e usar algumas estratégias que permitissem fazer o aluno expressar seus pensamentos sobre cidadania, cidade e alteridade.

E qual é o pensamento dos alunos no que diz respeito aos temas relacionados a esta pesquisa? O que entendem estes alunos por alteridade? Por cidade, cidadania? Como eles enxergam a si mesmos e aos outros? Em uma primeira hipótese havíamos pensado que os alunos do condomínio fechado teriam noções muito diferentes dos alunos moradores de bairros abertos, especialmente se estes últimos tivessem a experiência de ir para a escola caminhando, ou de *skate* ou ainda de bicicleta, enfim, se pudessem experimentar a cidade mais de perto, interagir mais com ela, ou, ao menos, com o bairro onde fica a escola e também a sua casa. Vejamos, então, alunos da escola descrita neste capítulo como escola 2. Pois ela revela, de maneira contundente, que os alunos moradores de um condomínio fechado, analisados nesta pesquisa, não possuem uma sensibilidade radicalmente diferente dos alunos moradores do bairro aberto.

¹⁵ De acordo com a norma culta da língua portuguesa, generalizamos alunos e alunas na forma masculina do substantivo. Diferenciar aluno de aluna não produziria qualquer efeito sobre os objetivos de análise deste texto. Também usamos a forma masculina para indeterminar o sujeito, sendo sempre usada a palavra aluno, ainda que o material possa ter sido produzido por uma aluna.

Para entendermos melhor esta questão temos, por outro lado, um conjunto de alunos oriundos de bairros abertos que frequentam a unidade escolar fora do enclave fortificado. Alguns destes alunos (dezesseis em um grupo de quarenta) se dirigem à escola caminhando. Há ainda os que usam o transporte público coletivo, além dos que usam as peruas escolares e os levados pelos pais. Mas estes alunos que, por vezes, deixam regiões mais distantes da escola, supúnhamos ter uma experiência urbana diferente dos moradores de condomínio e frequentam a escola dentro dele. É bem verdade que, embora a minoria dos alunos da escola do bairro aberto seja também moradora de condomínios fechados, estes alunos se deslocam e têm contato diário com uma parte da cidade muito mais próxima do centro. Teria este jovem aluno, que caminha até a escola, ou que caminha pelo bairro durante o intervalo das aulas, uma visão distinta do centro da cidade ou dos frequentadores deste centro? A relação com o espaço público, ou a visão que se tem dele seria distinta, dada esta maior mobilidade ou uma suposta maior intimidade com as ruas? Supostamente sim.

De outro lado temos os sujeitos que se limitam ao condomínio, ao clube dentro do próprio condomínio, ao *shopping* e ao Colégio que se localizam, também, no interior do condomínio. Uma quantidade significativa deles desenvolve atividades como cursos de línguas ou aulas particulares em bairros públicos aos quais se dirigem em veículos particulares, experimentando o público apenas pela janela. Porém, uma quantidade ainda maior de alunos frequenta uma unidade da escola de inglês que também se localiza dentro do condomínio, ou seja, as necessidades mais básicas se equacionam, para a maioria, dentro do próprio enclave fortificado. Seria a experiência deles com a cidade significativamente diferente da experiência dos moradores dos bairros abertos? Para investigar esta questão, lançamos mão de um questionário, cujas respostas analisaremos, neste primeiro momento, para entender se existem grandes diferenças nas sensibilidades de cada grupo, especialmente no que se refere ao centro da cidade e na forma como percebem seus bairros.

Faz-se necessário pensar se, ao trabalhar com a história em sala de aula e buscar atingir seus objetivos escolares, deveríamos considerar estes dois grupos de alunos como categorias distintas. Serão as sensibilidades adquiridas pela experiência do condomínio, distintas o suficiente das sensibilidades do aluno que caminha até a escola, a ponto de pensarmos em abordagens diferentes no que diz respeito a espaço público e cidadania, por exemplo? Vamos conhecer essas sensibilidades por meio de um conjunto de perguntas descritas no anexo 1. Este material foi produzido no interior desta escola

que possui menor flexibilização de suas práticas pedagógicas, mais voltada a aulas expositivas e à transposição didática, por isso, o material apresentado aqui não pode, de nenhuma forma, ser usado na avaliação formal dos alunos.

Diante da pergunta direta, *Como é o centro da cidade?* o grupo de alunos moradores do enclave fortificado respondeu, quantitativamente da seguinte forma: dez alunos atribuíram ao centro as características de movimentado, comercial, urbanizado, ruas estreitas, grande; cinco alunos escreveram que não conhecem o centro e preferem não descrevê-lo, por não conseguirem produzir uma imagem mental a seu respeito. Dois alunos tinham uma visão positiva do centro da cidade, e outros cinco uma visão pejorativa, atribuindo ao centro sujeira, poluição, desorganização.

Diante da pergunta que pede uma descrição do centro da cidade, o grupo de alunos da região adjacente ao centro respondeu, quantitativamente, da seguinte forma: 20 alunos apontaram o centro como movimentado, agitado, comercial, com ruas estreitas ou adjetivos similares, quatro alunos apontaram para a importância histórica do centro, se referindo até às más condições de preservação do patrimônio histórico, três alunos afirmaram que o centro possui coisas que eles gostam, um destes considerou o centro da cidade limpo, na comparação com outro que ele conhecia, e seis alunos apontaram a sujeira, a desorganização e o caos como características do centro da cidade.

Vejamos se o teor das falas revela algum ponto de maior distanciamento entre as visões, primeiro da unidade escolar que se localiza em um bairro aberto: “é muito movimentado, cheio de prédios, grande parte da economia da cidade passa por ali.” “Muito movimentado, com muitas lojas, ruas mal planejadas, predomina o comércio.” “Acessado por muitas pessoas, com loja de preços econômicos.”

“Arquitetura simples.”, “Sujo e caótico. O pouco patrimônio histórico lá já foi encoberto por tantas lojas de 1,99”. “Muita gente aglomerada, muita sujeira, e diferentes lojas e pontos históricos.” “O centro da minha cidade é um pouco desorganizado, num local do centro ocorrem a venda (sic) a venda de produtos ilegais, contrabandeados. Fora isso é rasuável (sic), tem várias lojas, restaurantes.” “Sujo, desorganização, com muita gente e muito comércio.” “O centro da cidade é movimentado, sujo e perigoso.” “O centro geralmente é cheio, tem muitas lojas e um *milkshake* maravilhoso. Pena que quase sempre “tá” fechado.” “O centro da cidade possui muitas lojas, vendendo diversas coisas, é limpo e é muito calmo, comparado com outros centros.”

Agora vejamos algumas falas da unidade escolar que se localiza no interior do enclave fortificado: “o centro da cidade é o local mais pobre da cidade, sem

contar as favelas.” “Muito movimentado e muito violento. Mas tem tudo lá.” “Grande, cheio de pessoas, sujeira, com bastante comércio econômico.” “Muito povoado, com muitos veículos, sendo difícil de circular por lá. Normalmente é uma região suja e fedida, mal preservada.” “Mal cuidado, sujo e movimentado.” “É desorganizado, e não é mantido em boas condições. Não aparenta ter a importância que tem para a cidade.” “O centro da cidade é recheado de opções, de pontos turísticos, como bibliotecas, museus e teatros. Também há muitas igrejas e mendigos jogados por aí, grande concentração de lojas.” “No meu bairro existem todos os recursos que preciso no meu dia-a-dia, incluindo escola, farmácia, restaurante. Praticamente não vou ao centro, portanto é difícil responder.” “O centro é bonito e bastante histórico, tem o Teatro, e só.”

Observamos que, em linhas gerais, as falas se assemelham muito mais que divergem, ou seja, há exageros de ambos os lados, alguns descrevem o centro como local de prostitutas, traficantes e usuários de drogas e há também aquele que pensa que o centro é um bairro quando na verdade é outro. Não é incomum os alunos terem de fazer algum esforço para demarcarem mentalmente a qual região da cidade estamos nos referindo, ou seja, confusões entre os limites dos bairros não chegam a ser incomuns. Este aluno que incluiu o Teatro no centro da cidade está cometendo um equívoco, ele se refere a um centro que, na verdade, é um bairro, bastante próximo, mas que não chega ser o centro da cidade.

Outro fato que nos pareceu relevante foi o de que tanto o aluno do condomínio fechado como o do bairro aberto mencionaram a sujeira e a desorganização. Esperávamos que um aluno da escola no condomínio fechado fizesse esta observação pois ele está inserido em uma cultura urbanística inteiramente planejada e racional. O condomínio é um espaço arquitetônico planejado, por excelência; assim, este aluno, ao tomar contato com uma realidade menos planejada e raciocinada a priori, perceberia contrastes mais marcantes que o aluno que está acostumado aos espaços menos planejados, com um conceito mais diverso em termos de estilos e detalhes arquitetônicos. Talvez, o morador do bairro aberto tenha um contato intenso com espaços planejados e criados de forma a produzirem sensações de bem estar e tranquilidade e o centro, então, assumia a conotação de movimentado já que percepção da sujeira também não é tão discrepante. Os dois grupos de alunos apontam impiedosamente e a tomam como diferença do lugar onde vivem. Os cheiros do centro da cidade não aparecem de forma tão consistente nos textos como apareceram nas falas

durante a execução da atividade. Muitos alunos narravam a água suja que escorre, ou o cheiro forte da fumaça de óleo diesel ou das saídas de água dos comércios e oficinas.

Sobre a descrição do centro da cidade, gostaria ainda de lançar mão da descrição feita por um aluno morador do centro. Ele estuda na unidade escolar que se localiza justamente aí, a poucas centenas de metros da prefeitura e da área central. Este aluno descreve assim: “o centro da cidade é mal cuidado e antigo, com ruas pequenas e de paralelepípedo, entrando em grande contraste com as avenidas bem revestidas e largas”. Observamos que a colocação do aluno é muito mais cuidadosa que os demais. Este prefere pontuar como malcuidado, em lugar de acrescentar detalhes como mais inerentes, ou seja, este prefere dizer que é malcuidado, por isso *está* em más condições, mas não *é* de más condições. Além disso, a escolha da palavra antigo, em oposição a velho, ruas pequenas em lugar de desorganizadas, produzindo um sentido de maior pertencimento ao centro da cidade. É interessante pensarmos nos elementos que podem fazer parte das relações deste aluno com o centro da cidade que permitem uma diferenciação de suas observações em relação a colegas que estudam na mesma escola e que percorrem as ruas do entorno. Seria apenas a condição de morador do centro?

Quanto à questão: “*Como são as pessoas do centro da cidade?*”, os alunos do enclave fortificado, quantitativamente, quatro alunos responderam que o centro tem pessoas normais, que vão lá trabalhar e são de diversas classes sociais. Quatro alunos descreveram apenas pontos mais críticos do centro, como usuários de drogas ou traficantes, prostitutas e mendigos. Seis alunos descreveram as pessoas do centro como humildes, menos favorecidas ou de classe social mais baixa. Seis alunos apontaram para o fato de não saberem descrever as pessoas do centro.

Quanto aos alunos do bairro, cinco alunos não souberam descrever as pessoas do centro, dois mencionaram a presença de mendigos (um destes usou a expressão *morador de rua*), cinco usaram a palavra *trabalhadores*, ou pessoas que trabalham ali, e não fizeram menção à classe social. Um dos alunos apontou a presença de grande contraste entre as pessoas que frequentam o centro, “a diferença entre pedintes e mendigos e as pessoas ricas”; neste sentido, seis alunos apontaram para a grande diversidade de pessoas, de todos os “tipos”, ou seja, de todas as idades e grupos sociais e, por fim, treze alunos apontaram os frequentadores do centro como mais humildes, mais pobres ou menos favorecidos.

Vejamos algumas falas dos alunos da escola que se localiza no bairro aberto, ou seja, uma turma em que poucos vivem em condomínios fechados: “normalmente são

pobres, que vão lá trabalhar ou pegar ônibus”. “Não sei descrever as pessoas do centro, apenas acho que a maioria que o frequenta é a parcela pobre, ou mais humilde da população.” “Toda variedade de pessoas, desde o mais baixo para o de mais alta renda, embora os de mais baixa renda prevaleçam devido a grande quantidade de pontos de ônibus e pela maioria trabalhar em lojas.” “Há um grande contraste entre as pessoas, a diferença entre pedintes e mendigos e as pessoas ricas.” “São pessoas mais apressadas e estressadas.” “Mendigos e pessoas que trabalham por perto. Mas principalmente mendigos e pombas.”

Já as falas dos alunos da escola do condomínio trazem outras palavras, com uma visão um pouco mais pejorativa dos frequentadores do centro da cidade: “o centro da cidade é composto por uma população precária, entretanto há uma grande variedade populacional devido ao número intenso de prédios comerciais. Mas as pessoas que habitam o centro são pouco favorecidas.” “São pessoas de diversos tipos, classes sociais diferentes, raças diferentes, pessoas simpáticas, pessoas fechadas, pessoas preocupadas e apressadas e outras mais tranquilas, entre outros aspectos.” “alguns usuários de droga e várias pessoas de diferentes classes sociais.” “Traficantes, prostitutas, mercadores e etc.” “De maioria pobres, alguns comerciantes e trabalhadores, mas principalmente mendigos e pombas.”

Detalhe curioso é a identificação de o centro ser habitado e povoado por pombas! Evidentemente que há muitas pombas no centro, este é um dado da realidade inegável, mas não foram poucos os alunos que mencionaram estas aves em ambas as unidades escolares e alguns procuraram, inclusive, enfatizar este aspecto.

Embora existam semelhanças nas falas dos alunos do condomínio e dos alunos do bairro aberto, ficou muito claro o forte apego que os moradores do enclave fortificado tiveram ao fator econômico dos frequentadores do centro da cidade. Aqueles que caminham pela cidade ou que vão para a escola a pé, tiveram uma preocupação menor em indicar a classe social e preferiram fazer outros tipos de descrição, mas apontaram, majoritariamente o centro como um lugar de diversidade, reconhecendo ali o encontro de diversos grupos sociais que convivem com os mendigos, os pombos e os juizes e advogados frequentadores do Fórum da cidade, por exemplo. Outro ponto em que os dois grupos de alunos divergem, é na quantidade de alunos incapazes de descrever o frequentador do centro da cidade. É bem verdade que, no caso dos moradores do enclave, dizer que não sei foi uma alternativa a escrever o que diziam,

que eram os pobres, e que a autocensura lhes impedia de registrar isso que, dito em sala de aula, não tinha grandes problemas.

De certa forma, a colocação que se faz por parte destes alunos, é que a vida na periferia da cidade, neste enclave fortificado, é muito boa e sem dificuldades. Foi muito salientado que o bairro é planejado, arborizado e que não têm os problemas das regiões centrais. Isso fica claro, de certa forma, ao analisarmos as respostas sobre o próprio bairro.

Quanto à questão “como é o seu bairro”, os alunos da unidade escolar que se localiza em um condomínio, responderam o seguinte: quatro alunos qualificaram o bairro como bom, muito bom, excelente ou ótimo. Dois manifestaram que é um dos bairros onde existe maior concentração de pessoas ricas da cidade, dois apontaram para o fato de o bairro ser pequeno, quatro destacaram o aspecto de ser uma área bastante arborizada, embora com total infraestrutura. Três alunos apontaram o bairro como bem cotado e calmo, tranquilo, além de ser longe do centro.

É interessante notar que, quando foi perguntado aos alunos como era o centro da cidade, tanto os do condomínio quanto os do bairro aberto, usaram critérios bastante parecidos para descrevê-lo, isso talvez seja marca da maneira como a proposta lhes foi feita, porém, no que diz respeito ao seu bairro, cada um usou um critério, por exemplo, a tranquilidade, o comércio, as facilidades, o trânsito, as árvores, não sendo, assim, possível identificar um determinado padrão de respostas. Cada um, de acordo com sua subjetividade, preferiu elencar um conjunto de fatores que melhor descrevesse o bairro naquele momento. Para uns, o bairro é melhor descrito pelo prazer e facilidade que lhes proporciona, para outros os defeitos falaram mais alto.

Uma sondagem inicial aponta para uma média de cinco bairros frequentados por estes alunos, com um desvio de no máximo sete bairros e no mínimo três; naturalmente, são bairros adjacentes e os que concentram maior renda na cidade. Neles ficam os shoppings, escola, curso de inglês, clube e supermercados frequentados por estes alunos. Desta micro região temos, então, a formação do conceito de cidade. Ficam fora desta zona conhecida a prefeitura, o fórum, o mercado municipal, a rodoviária e diversos outros órgãos públicos de qualquer instância de poder, com os quais não se relacionam, evidentemente. Estas instâncias de poder, este centro inalcançável, para onde estes alunos não querem se dirigir pelos mais diversos motivos é também portador de algumas acepções de cidadania: a cidadania de manter relações respeitadas entre os

cidadãos de uma mesma cidade, de uma boa percepção de si e do outro, habitante deste mesmo espaço urbano, que nos define, traz identidades e sensibilidades.

Para além da percepção de si e do outro, queremos entender o que cada um destes grupos de alunos entende por cidadania. Escolhemos discutir cidadania por considerarmos um tema de grande importância para a construção de um país mais justo, de uma sociedade mais harmoniosa, em que as pessoas verdadeiramente se respeitem e estabeleçam relações mais autênticas, corretas e horizontais. Pensar cidadania, como já vimos com alguns autores, significa pensar relações, entre sujeitos, lugares, e instituições. Mas definir cidadania, em poucas palavras, o que significa isso? Queremos que nossos alunos sejam bons cidadãos, desconfio não haver nenhuma instituição de ensino que não esteja interessada em formar bons cidadãos, ou, ao menos, que não afirmem este interesse para os pais no momento de apresentar a escola para os pais e para a comunidade, ainda que este tema escape no momento de se fazer planejamento.

Muito embora tenhamos grande interesse na cidadania, temos muita dificuldade de nomeá-la, conceituá-la, apresentar um par de frases que tragam uma noção mais aproximada de cidadania. Assim, a cidadania se torna tudo e nada, desde não jogar papel no chão até manifestar-se a favor ou contra o governo, passando por debates políticos nas redes sociais. Encontram-se em diversos manuais de ensino de história definições de cidadania, embates teóricos sobre este tema, para que o professor de história seja capaz de abordá-lo melhor em sala de aula; isso definitivamente mostra que, dentre os interesses da disciplina história, está o ensino de cidadania, ou o desenvolvimento de noções ligadas à cidadania.

De acordo com as historiadoras Circe M.F. Bittencourt (2004: 121) e Selva G. Fonseca (2003:89), um dos pontos cardeais do ensino de história talvez seja, para além da produção do conhecimento histórico, a contribuição na constituição de identidades; sendo assim, a consciência que temos de nós e dos outros pode ser desenvolvida, também, durante as aulas de história. Partimos do pressuposto de que o ensino de história não deve compartilhar do sentido usual que se dá ao termo cidadão, em que este é um sujeito que conhece as dimensões da política do país, o direito de consumidor e talvez as leis de trânsito (Bittencourt 2005: 22). Também não deve ainda legitimar a concepção liberal de cidadania abstrata (Fonseca 2003: 91) (RODRÍGUEZ, 2011).

Para estas autoras a disciplina escolar história deve contribuir para a formação de um cidadão crítico (Bittencourt 2004: 122), social (Bittencourt 2005: 22) ou, sem rótulos, nas palavras de Holien Gonçalves Bezerra:

Deve-se levar ao aprimoramento de atitudes e valores imprescindíveis para o exercício pleno da cidadania, como o exercício do conhecimento autônomo e crítico; valorização de si como sujeito responsável da história; respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas, políticas, evitando qualquer tipo de discriminação; busca de soluções possíveis para os problemas detectados em sua comunidade, de forma individual e coletiva; atuação firme e consciente contra qualquer tipo de injustiça e mentiras sociais; valorização do patrimônio sociocultural, próprio e de outros povos, incentivando o respeito à diversidade; valorização dos direitos conquistados pela cidadania plena, (...) na busca da consolidação da democracia. (BEZERRA, 2004 p 47-48)

Sendo assim, o papel do professor de história não se restringe ao passado, mas se estende ao presente, na relação entre as práticas que produziram esta sociedade historicamente construída e as práticas rotineiras que a reproduzem. Desta forma, a consciência de si e dos outros deve fazer parte dos objetivos do ensino de história. É preciso que o professor de história ajude o aluno a se entender como parte-agente de uma sociedade e que ele pode, e deve, transformá-la, na ação conjunta entre seus pares, entre aqueles com quem convive. Assim, as relações precisariam ser mais autênticas, mais honestas, menos narcísicas, a maneira de pensar deve partir do local para o regional e depois para o mundial, é preciso ler seu bairro, sua cidade e aí ler o mundo. Não necessariamente de forma linear, em espiral, mas reconhecer relações mais amplas em desde o bairro até o geral, processos em macro escala que se percebem na micro escala. Na relação entre as pessoas o professor de história deve traduzir os jogos de poder, as influências, os interesses e as causas, não apenas as do passado, mas também as do presente, olhar o presente e ser capaz de interpretá-lo, analisá-lo e, assim, posicionar-se diante dele, de forma transformadora.

Se os objetivos da história Escolar passam pelas palavras de Bezerra (2004), Fonseca (2003) e Bittencourt (2005), é papel também da história escolar proporcionar atividades que visem alcançar estes objetivos para que se possa avaliar, durante o processo de produção deste conhecimento, se e como estes objetivos estão sendo atingidos.

Seria preciso pensar se este conteúdo é, de fato, trabalhado de forma satisfatória, se os alunos estão, de fato, aprendendo, resignificando, transformando, produzindo. Também é preciso pensar que cidadania é esta que está sendo ensinada. Se observarmos

muitas das características de nosso país, provavelmente vamos perceber que, em boa parte das situações, o ensino e a aprendizagem da cidadania não passam de tagarelice. Ensinar cidadania é um movimento que envolve o que? Implica o que? Discussão? Ação? Jogo de computer? Memorização das leis?

A escolha da cidadania que queremos ensinar é muito importante. Por isso, vamos agora nos aproximar das respostas que os alunos, estudados neste trabalho, deram à pergunta simples e direta: “O que é cidadania?”. Vamos ver de qual acepção de cidadania nos aproximamos e se há diferenças significativas entre as respostas dos alunos moradores do bairro aberto e as respostas dos alunos do condomínio fechado.

O primeiro conjunto de alunos, de uma das escolas, quantitativamente respondeu assim: Em um universo de vinte e duas respostas, três deixaram em branco e um escreveu “*não sei*”. Sete consideram que cidadania é uma relação entre pessoas. Quatro consideram cidadania como um conjunto de direitos e deveres. Os outros sete responderam coisas variadas, que também analisaremos a seguir.

O segundo conjunto de alunos, de outra escola, respondeu quantitativamente da seguinte forma: em um universo de trinta e quatro alunos, sete responderam “*não sei*”. Três deixaram em branco. Quinze consideram uma relação entre pessoas. Cinco consideram um conjunto de direitos e deveres. Os outros responderam também coisas variadas que logo analisaremos.

Um terceiro conjunto de 18 alunos, de outra escola, quantitativamente respondeu assim: dois não sabem definir. Um disse apenas que era uma coisa importante, outro apontou que é o relacionamento das pessoas de uma cidade. Dois consideraram cidadania um ato de ajudar aos outros. Três entendem a cidadania como um conjunto de direitos e deveres. Outro entende cidadania por exercer seus deveres. Dois pensam a cidadania como um conjunto de ações que melhoram a cidade. E um entende a cidadania como nome específico do lugar onde uma pessoa nasce.

O primeiro conjunto é o dos alunos que frequentam a escola 2 dentro do condomínio fechado, o segundo grupo é o de alunos da escola 2 do bairro aberto, que vão para a escola caminhando, em sua maioria e o terceiro conjunto é de alunos da escola 1. Em um primeiro olhar não podemos dizer que os moradores do bairro aberto pensam radicalmente diferente dos moradores do condomínio fechado. Percebemos que, ao menos em termos quantitativos, as respostas não são discrepantes.

Observando um pouco mais detidamente, percebemos que a cidadania, para os três grupos, é algo positivo. É um conjunto de valores positivos que devem ser

exercidos para que a vida seja melhor. Nenhum aluno apontou a cidadania como algo ruim. Houve quem respondesse com uma visão muito particular de cidadania: “cidadania é a origem do que você é. Ex: eu nasci em Pernambuco, minha cidadania é pernambucana.” Talvez a resposta deste morador de bairro aberto tenha sido mais jocosa – embora as outras me pareçam mais sinceras e comprometidas- mas o fato é que este sujeito entende cidadania como a origem dele, não que haja, a despeito da vontade do aluno, uma cidadania pernambucana, como há a italiana, a francesa e a brasileira, mas aqui o aluno talvez tenha pensado em uma versão de identidade, raiz, cultura, algo que o localiza como pessoa, que constitui seu modo de ser. Dois outros alunos afirmaram que a cidadania está ligada à sua origem, desta vez dois alunos do condomínio fechado e um ainda da escola 1. Então, existe certa confusão, em um grupo menor de alunos, que considera a cidadania como algo ligado ao lugar em que a pessoa nasceu.

Houve ainda quem tenha entendido cidadania como uma forma de tratar os outros. Muitos, na verdade, fizeram esta colocação. Um aluno do terceiro grupo chegou a mencionar “o que devemos sentir uns pelos outros, é um tipo de sentimento que devemos ter pelas pessoas e pela cidade.” Há alguma sensibilidade aí. Para além do bloco de direitos e deveres, das boas ações, há um sentimento, talvez de pertencer a uma comunidade, em um nível mais tênue da comunidade proposta por Rodríguez (1009), mas algum liame pode ser estabelecido pela cidadania, pela ligação entre as pessoas, um sentimento de pertença, de grupo. Vemos que, dentre os alunos observados, poucos se referiram a um sentimento, quer seja em relação ao grupo, quer seja em relação à cidade. Para muitos, sem dúvida, a cidadania pode ser uma postura, ou uma ação diante do próximo, mas dificilmente um sentimento de união. Quando se fala de sentimento, é mencionado o respeito ao próximo, ao outro, mas não o sentimento de vínculo, de identidade.

Houve, evidentemente, quem considerasse cidadania mais de uma coisa, como “a relação entre pessoas de uma cidade e cumprir seus direitos e deveres.” Mas nos parece muito interessante que a maioria dos alunos, seja do condomínio, seja do bairro aberto, não relaciona a cidadania a uma ação transformadora. As respostas, em geral, são cumprir seus deveres, pagar impostos, respeitar os outros, viver em harmonia, valores humanos, enfim, o caráter transformador é citado por poucos. Há sim, os que dizem: “é o que se necessita para melhorar o convívio entre as pessoas.” Pensar cidadania é, realmente pensar mais de uma *coisa*. Há diversas dimensões para a

cidadania, há pelo menos a dimensão pessoal, do eu comigo, ou seja, reconhecer jogos de poder, posicionar-se diante de embates políticos, não se corromper, mobilizar-se para resolver problemas, não acumular água da chuva para não propagar mosquitos. Atitudes mais pessoais, princípios mais pessoais. Mas há também uma dimensão de relação entre a instituição política voto, respeito às leis, não corromper agentes públicos – nem particulares-. Dimensões mais coletivas na relação com as pessoas, no que diz respeito ao conjunto, não furar fila, não estacionar em vagas especiais, legitimar diferenças culturais, combater injustiças. Há, ainda outras dimensões, mais ligadas ao espaço urbano, ao patrimônio, no sentido de valorizar e reconhecer o patrimônio urbano, cultural, artístico.

Então, quando os alunos dizem várias coisas, e um pouco de tudo, é um pouco talvez, o fato de não haverem sistematizado, de não terem maior clareza do que se trata quando dizemos cidadania em sala de aula.

Há menos ainda que afirmam: “cidadania é um conjunto de ações que um indivíduo faz que influencia o meio urbano em que vive.” O autor desta frase é morador do condomínio. Estas respostas, mais ligadas a ações que trazem consequências positivas para as cidades, são as que mais desejaríamos ler, ter como resposta. Mas por algum motivo, a ideia de cidadania não está claramente vinculada ao meio, e ao papel transformador. Está, em um sentido mais amplo, ligado à ideia de viver melhor, viver em harmonia. Esta conotação de construção de um futuro melhor, de responsabilizar-se por algo e fazer junto com os outros, não é uma ideia amplamente difundida. A impressão que se tem, é que um mundo de cidadania plena poderia, muito bem, ser aquele construído em ambientes escolares norte americanos em que o maior problema que se tem é a rivalidade entre as duas candidatas à coroa do baile de formatura. E que os conflitos mais amplos, de uma dimensão mais alargada da sociedade não fazem parte. Não seria exercício da cidadania trabalhar no sentido de formar uma sociedade mais justa, mais humana, mais ética. Cidadania seria apenas respeitar o colega e não jogar papel no chão da escola, nem nas ruas.

Muito importante, também, observar que, embora o questionário tenha sido respondido em período de grande instabilidade política, em nenhuma das respostas apareceu a de voto como exercício de cidadania. Pensaram sempre em cidadania como várias coisas, mas a participação política não foi sugerida. O que não quer dizer que noções bastante rudimentares não tenham estado presentes dentre as noções trazidas pelos alunos. “Cidadania é o conjunto de direitos e deveres a que o cidadão está

sujeito.” Foi uma abordagem bastante padrão. Esta noção de cidadania, como relação exclusiva entre Estado e cidadão nos mostra o forte caráter contratualista e liberal (RODRÍGUEZ, 2011) presente na acepção mais comum de cidadania. Cidadania é, paradoxalmente, manifestar-se, posicionar-se e respeitar as leis e instituições. Seriam os revolucionários bons cidadãos? Ou menos abruptamente, só é um bom cidadão quem respeita as leis? E em regimes de exceção? Benjamin (1987) nos lembra que a barbárie pode ser instituída em regimes democráticos, em Estados de direito.

Obedecer as leis é ser um bom cidadão. Em certo sentido, o cidadão acaba sendo aquele dócil, que trabalha, contribui para o país e volta para casa dormir, desfrutando do teleférico erguido pelo deputado que ele elegeu como representante da favela carioca. A cidadania não está tão fortemente arraigada na ideia de transformação. Transformação política e econômica sobretudo. Está muito fortemente arraigada na vida em um mundo melhor. No entender destes alunos, vemos diversos afirmando “cidadania foi uma coisa que inventaram para facilitar o convívio em sociedade.” Ou ainda “é o respeito com o cidadão e a cidade, e o cumprimento de direitos e deveres.” Podemos citar diversos alunos que, como estes, entendem a cidadania como uma postura de “respeito entre os moradores de uma cidade” “Cidadania é viver em harmonia.” Que harmonia? O que é respeito? Ademais, a cidadania não implica ação transformadora; então, como atingir este mundo melhor? Não está claro o caminho a percorrer.

Estas frases, indistintamente dos moradores do condomínio ou do bairro aberto, revelam um ideal de cidadania em que ser cidadão é respeitar o outro, é não ter problemas com o outro, é cumprir seus deveres e ter seus direitos garantidos. Não são mencionados quais os direitos, se os de ir e vir, se o direito à propriedade ou também se o direito à saúde, à educação e ao lazer. Todos de qualidade. Alguns alunos usaram a expressão, ou expressões trazidas pelos autores citados mais acima neste texto: solidariedade, direitos, cidade, comunidade, mas não foram para além disso. E se não temos estes direitos? Se somos cidadãos de papel (DIMENSTEIN, 2012), o que fazer?

Alguns alunos consideraram “Cidadania é uma relação positiva com o próximo. A solidariedade e boa interação com o grupo.” O sujeito que escreveu isso vive em um condomínio fechado. Será que no entender dele a boa relação entre vizinhos do condomínio é uma relação de cidadania? Uma relação de solidariedade? Os gestos solidários, de simpatia, de aproximação com o diferente serão feitos do interior do condomínio, como doar as roupas para a empregada, ou para o jardineiro. A boa interação com o grupo se dará a partir das grades do condomínio, da recepção dos

visitantes desejados ou não, pelos homens armados no portão e na segurança perimetral. “Cidadania é você viver em sociedade e respeitar as pessoas e o patrimônio das mesmas”.

Sem dúvida esta frase poderia ter sido feita por um morador do bairro aberto. Temos exemplos bastante próximos: “cidadania é uma coisa onde todos se ajudam, ajudar um ao outro, valores humanos.” Ou, simplesmente “viver em Harmonia.” Estas duas últimas citações são de frequentadores da escola no bairro aberto. Percebemos, diversas vezes que as repostas não se distanciam significativamente a ponto de estabelecermos uma categoria distinta de pessoas. Não através destas amostras, ao menos. O que nos fica claro é que, tanto para o morador do condomínio fechado, como para o morador do bairro aberto, a imagem de cidadania está na busca de harmonia, felicidade geral, respeito às leis e cumprimento de deveres, uma visão de cidadania marcada por certa ingenuidade, ou certa alienação, nos termos trazidos por Benjamin (2005), talvez. Estas falas se localizam, sem dúvida, no espectro daquelas falas de quem não percebeu seu lugar na sociedade. Notamos que estes alunos, ou a maioria deles, não se percebe na teia da história, envolvidos com a sua localidade. Percebemos que a imagem do mundo melhor, de uma cidade melhor, não envolve a cidade dele, não houve qualquer aproximação de problemas locais, de cenas locais. Nenhum exemplo partindo do concreto. Sennett (1989), Barber (2009), Duarte (2011), Adorno (2011), Seixas (2009), todos estes apontam para a desvinculação entre pessoas e a sociedade e também entre as pessoas e lugares.

Percebemos implicações dos processos desenvolvidos por estes autores nas falas dos alunos. A falta de relação com a cidade, a falta de articulação ou capacidade de sistematizar as ideias, a imagem de direitos e deveres apenas com o Estado, são todos temas recorrentes nestes fragmentos. Talvez a falta de olhar de cumplicidade, de formação de identidade descrita por Seixas (2009) seja responsável pela falta de articulação entre a cidadania e a ação transformadora de um grupo a que o aluno pertence. A harmonia sugerida pelos alunos é algo que chega até eles talvez como algo concedido por alguém, por uma força maior, pelo destino, e não pelo próprio esforço (BARBER, 2009). A recompensa é dada antes que se faça algo por ela; então, a harmonia do mundo vem de algum lugar para estes alunos e não do trabalho conjunto.

Poucos, pouquíssimos ligaram a cidadania à construção de uma sociedade diferente, melhor. No sentido de mais altruísta, menos corrupta, narcisista (SENNETT, 1989). “o papel de um cidadão na comunidade com seus direitos e deveres para um

mundo melhor.” Vindo de um morador de condomínio. “cidadania é quando você faz o bem para a sua cidade.” Vindo de um morador de bairro aberto. “Cidadania é quando a cidade é organizada, e tem a participação do povo.” Também de um morador de bairro aberto. “Cidadania é colaborar para construirmos uma cidade cada vez melhor” também do bairro aberto.

Estas falas, com algum potencial transformador, podem ser vistas como engajadas e favoráveis a transformações mais consistentes na sociedade, mas vem acompanhadas de um pouco de tagarelice. Não são, em geral, de alunos engajados em algum grupo de transformação da realidade, ativo em cidadania, projetos de voluntariado, ou mais comprometidos com uma realidade um pouco mais ampla. O que percebemos nestes alunos da primeira série do ensino médio é que alguns foram um pouco mais capazes de articular respostas mais consistentes para algo que, de alguma forma, muitos já haviam aprendido. Perceptivelmente de maneira fragmentada, pouco sistematizada.

Uma das respostas que recebi a esta mesma pergunta foi a seguinte “cidadania é a matéria que a professora C nos dava aula.” Havia nesta escola uma disciplina de “Ética e cidadania” para alunos dos oitavos e nonos anos. O que era abordado eram discussões sobre temas da contemporaneidade, como aborto, drogas, educação sexual. Esta mesma professora liderava um grupo de voluntariado, mas este grupo, como já afirmei mais acima neste texto, contava com não mais de dez por cento dos alunos que poderiam participar dele. Interessante não encontrar permanências mais visíveis nos alunos que tiveram dois anos de aulas nesse sentido. Tendo em vista que não se trata de uma abordagem de cidadania através das aulas de história, não discutiremos a imagem de cidadania deste curso nem seria possível discutir seus métodos e práticas. Basta pensar que há, sim, esforços no sentido de inculcar valores e noções de cidadania nestes alunos e que, de forma aparentemente recorrente, noções mais sistematizadas escorrem destes alunos, ficando apenas um conhecimento vago pouco articulado, especialmente no sentido de transformar a sociedade.

É preciso reconhecer que as escolas não fazem escolhas conscientes e retirar cidadania do currículo, ou de adotar esta ou aquela acepção de cidadania. O que ocorre, nestes exemplos que tratamos neste texto, é que há pouca clareza, tanto para professores como para alunos, do que significa trabalhar cidadania e desenvolver um curso, de história ou não, que desenvolva ações, noções e valores ligados à cidadania. Os professores também estão incluídos na lógica predominante da modernidade, fazendo

eles também esforços para não se inserirem de forma a reproduzir como um autômato as práticas da modernidade. Certa vez, em conversa com um colega fui lembrado de que, muitas vezes, quem conta o mito da caverna pode também estar dentro da caverna vendo sombra daquilo que se chama realidade. E isso envolve o ensino de cidadania. Tendo-se tão pouca clareza do que é cidadania, se cidadania é tanta coisa, é experiência difícil de ensinar, especialmente em ambientes tão marcados pelas práticas da modernidade.

Mas ainda no sentido de entender as colocações dos alunos sobre a cidadania, gostaria de apontar que poucos alunos expressaram explicitamente uma preocupação com a liberdade individual, e a preservação do patrimônio. Ao menos em dois sentidos esta pesquisa surpreendeu: primeiro por não ser nítida a diferença entre as falas dos moradores de bairros abertos e dos moradores do condomínio fechado. Em algumas das questões percebem-se diferenças vocabulares, mas de forma mais geral, as sensibilidades são bastante semelhantes e não seria possível identificar, com certeza, distinções entre os moradores do condomínio fechado e do bairro aberto – pensando, evidentemente, nos alunos aqui trabalhados; talvez, outros alunos de outras cidades, de outros condomínios possam ser radicalmente diferentes de alunos da mesma cidade mas moradores de bairros abertos. Por isso, vale destacar que há mais elementos, precisamos encontrar mais elementos capazes de captar outros fatores, que não a condição de moradia, como responsável pela formação da imagem de cidadania.

Isto mostra que os processos de desenraizamento são comuns aos alunos de uma forma mais abrangente e que, neste caso pesquisado, não produziu uma sensibilidade diferente entre os alunos. Esta constatação requer um olhar mais cuidadoso, portanto, sobre as práticas desenvolvidas no interior das cidades no que diz respeito às relações entre jovens – especialmente deste grupo ora estudado- já que a experiência de caminhar a pé, de usar a cidade mais de perto, de pertencer a um bairro, de ir de bicicleta ou de *skate* para a escola, não implica, por si mesma, uma melhor ou maior relação com a cidade ou com a imagem de cidadania. Nem que cidadania fosse mais vista como não jogar papel na rua, ou respeitar os diferentes ou ainda como preservação do patrimônio – público ou privado. O processo de alheamento à cidade e a confusão, ou pouca clareza quanto à cidadania são comuns aos dois conjuntos de jovens, o morador do condomínio fechado e o morador do bairro aberto. Ambos os grupos não se sentem engajados, comprometidos e responsáveis por transformações, ambos entendem cidadania como um mundo melhor, mas poucos se sentem responsáveis por isso.

Em segundo lugar a surpresa veio de ideias de cidadania menos voltados para si, e mais voltados para o coletivo. Uma imagem positiva, a cidadania como um conjunto de valores positivos, capazes de produzir uma sociedade mais harmônica, de melhor convivência e com maior sentido comunitário. Muitas são as respostas que portam isso, ainda que sejam, na maior parte das vezes, tagarelice. Parece-nos que é preciso superar a barreira da intelectualização, o que não significa não haver sistematização. Benjamin (2000) nos aponta os recursos da mente para evitar um contágio excessivo dos estímulos exteriores. Simmel (1979), Campos (1914) entre outros, já apontavam a necessidade posta pela modernidade urbana de se estabelecer limites entre o sujeito e o meio, a necessidade de desvincular-se, desenraizar-se para poder manter-se indivíduo. Estas noções de cidadania, ainda que tragam um fruto positivo, ainda que não sistematizado, mostram que, no plano de valores dos alunos, esta imagem é positiva, é algo que eles estimam. Tendo sido os dados coletados em 2011, talvez alunos que testemunharam mais jovens os acontecimentos políticos de 2013 em diante tenham outras percepções, posto que a experiência se enraíza no tempo e no espaço.

Percebemos, também, que há uma grande distância entre as colocações dos alunos sobre cidadania e o pensamento de uma cidadania crítica, engajada, socialmente comprometida, nos termos postos por Holien Bezerra (2004). Notamos, como já apontado, uma imagem de cidadania voltada para a harmonia, para o viver melhor. Pouco se fala de cidadania como engajamento, combate a injustiças, às mentiras sociais e à superação das desigualdades, como fala o autor. Resposta a isso pode estar no papel desempenhado pela escola, pelo papel do professor, de não atribuir um significado mais contundentemente político e transformador a esta imagem de cidadania. Mas se devemos, enquanto professores de história, atuar nesta direção, precisamos nos lembrar de inserir, como já havia dito Perrenoud (2005), que é preciso tornar o saber uma ação, e, neste ponto, tanto a imagem de cidadania, quanto as práticas escolares não contribuem para a compreensão de cidadania como movimento, como ação.

A imagem de cidadania mais percebida nas respostas dos alunos, a saber, uma imagem mais pautada na harmonia e na relação entre direitos e deveres, não seria suficiente para a mobilização social e política. Não há grandes noções dos meios, do movimento, do fazer parte. Há sim uma expressão de desejo, uma manifestação do ideal, de um horizonte. Mas não há um caminhar, sequer percebemos um caminho a percorrer. A transformação não está evidente, latente, não será fruto das ações destes alunos, que cumprem direitos e deveres enquanto esperam um mundo mais harmonioso.

Isso se deve, talvez, em parte, a uma certa imagem de escola que tem o papel de transmitir conhecimento a um grupo de alunos pouco mobilizados, pouco movimentados em seus conteúdos, pouco deslocados de sua realidade, pouco convidados a se apropriar, a criar esquemas próprios, leituras próprias. Talvez a forma de perceber o mundo seja esta, uma forma de receber um mundo dado, acabado e com poucas possibilidades de ação.

Há diversas formas de pensar a relação entre os alunos e a cidade e, por consequência, em relação à cidadania. Podemos pensar, também, partindo de outra pergunta, que cerca o tema a respeito da cidade. A pergunta que lançamos mão foi a seguinte: *O que você mudaria na cidade?* Esta questão foi uma das últimas do questionário e foi colocada ao final pois, aí, os alunos já teriam tido tempo de lançar um olhar sobre a cidade onde vivem, tendo em vista que já a descreveram, já se identificaram com bairros, já descreveram a cidade, enfim, depois de um conjunto de pensamentos e reflexões sobre a cidade, deveriam apontar o que mudariam nela.

Há, também, aqui, algumas surpresas, mas nesta questão os alunos da escola 2 dentro do condomínio fechado se destacaram, as respostas deles são mais nitidamente particulares, talvez carregadas de noções estabelecidas a priori, em grande conhecimento do assunto. Por exemplo, três alunos usaram a palavra *tirar*, formulando a frase “tiraria as favelas”, dois alunos escreveram exatamente e pena isso, e outro escreveu “tiraria a *crackolândia*”.

Interessante a concepção que estes alunos têm. Tirar, subtrair, remover, como se cirurgicamente se pudesse eliminar, extirpar um problema. Não vemos nestes alunos um olhar capaz de analisar a cidade e suas questões com maior complexidade. Assim, não se propõem a pensar um destino, uma abordagem mais integradora destes problemas com outros problemas, como o do déficit de moradia, ou o flagelo social, ou o desemprego. A visão destes alunos se mostrou fragmentada, fraturada; neste caso, incapaz de contextualizar as causas da favela, ou outros problemas dentro da favela, como a fome, a má educação formal, o saneamento básico. Faltou um olhar para as pessoas que moram ali, ou um olhar para os motivos que levaram as pessoas a morar ali.

Que olhar é este para a cidade incapaz de problematizá-la, contextualizá-la, perceber que ela foi construída em um processo humano histórico, atravessado pela visão de um progresso produtor de ruínas – como sinalizado pelas instigantes reflexões de Walter Benjamin(1987) -, , que coloca estas pessoas em condições absolutamente desfavoráveis do ponto de vista social e econômico, distantes dos meios necessários

para o que chamamos de vida com dignidade e conforto? Se uma das características da cidadania, e dos objetivos do ensino de história é produzir um aluno capaz de analisar criticamente, observar e combater injustiças (BEZERRA, 2004), este aluno que enxerga a favela como algo que pode ser tirado, está muito distante de ter um olhar dentro da perspectiva cidadã. É preciso que um aluno seja capaz de olhar para sua cidade e possa compreendê-la, para querer, autenticamente mudá-la, transformá-la. O que temos observado é que os processos culturais hegemônicos que descrevemos no início deste texto têm produzido um efeito de desvinculação entre as pessoas de uma mesma cidade (SEIXAS, 2009), produzido efeitos de alheamento entre os sujeitos e sua própria cidade, um desinteresse pelo outro; queremos passar ilesos (SENNETT, 1989) por esta cidade, especialmente por este mundo descrito pelos alunos como feio, sujo e mal cheiroso que é o centro da cidade – no entender da maior parte dos alunos aqui observados.

Percebemos nas falas destes alunos, e de tantos outros que escreveram que não mudariam nada na cidade que, de fato, a distância entre eles e a cidade é tamanha que não há o que precise ser mudado. Muitos alunos do condomínio fechado mudariam nada, ou mudariam o trânsito ou, ainda, os buracos nas ruas: oito alunos em um total de vinte e dois responderam coisas que se relacionam ao trânsito, ou não mudariam nada. Percebemos que, de fato, o único uso que fazem da cidade, ou que consomem do espaço público é o asfalto. As ruas, a largura delas, os buracos e o trânsito, isso é que mais lhes parece conveniente alterar na cidade, uma visão bastante restrita dos problemas sociais, ou dos problemas urbanos. Quase a metade dos alunos teve esta resposta bastante auto centrada, bastante particular. Neste sentido, houve um aluno que respondeu “menos pessoas, pois falta espaço (principalmente no trânsito).” Ou seja, há muita gente! A cidade precisa ter menos habitantes, falta espaço, especialmente nas ruas, com muitos carros, muita gente, tornando difícil a circulação. E a solução é diminuir o número de pessoas. Não houve uma menção sequer ao transporte público, ao metrô, ao coletivo. Não houve uma intenção de resolver um problema da sociedade, houve um interesse particular, de deslocamento pessoal, individual.

Como podemos falar de cidadania a um grupo de alunos que não percebe o outro, ou que apaga o outro das prioridades em eventuais transformações urbanas. Talvez a pergunta devesse ser outra, ou a questão deva ser outra: o que foi dito a estes alunos sobre cidadania? Ou de que forma lhes foi transmitido o conhecimento relativo à cidadania? Teria sido a cidadania uma disciplina de intelectualização? De direitos e deveres? Ou teria sido uma disciplina de uma acepção de cidadania ligada aos interesses

privados? Talvez nem uma coisa nem outra, talvez a cidadania se limite ao papel no chão, ou ao respeito ou à construção de um mundo melhor. Mas, sem dúvida, não percebemos uma ligação entre as respostas sobre a cidadania e a transformação da cidade. Quem quer transformar a cidade não mencionou a prática de cidadania, ou a construção de um mundo melhor. A resposta mais comum, com quase a metade do alunos, foi de soluções mágicas, ou individuais. Há quem diga que deveria haver mais ciclovias, ou menos poluição, ou menos violência. Sempre em uma abordagem mais mágica, menos construída socialmente, menos coletiva.

O espaço coletivo foi, sim, muito lembrado no sentido de mudar a política, ou os governantes. Houve diversas referências à mudança dos governantes, do prefeito, ou de forma mais abrangente, o governo. Muitos queriam uma mudança nesta direção, mas também não foram muito além disso. Um aluno apenas, dentre os moradores do condomínio fechado, apontaram para a questão da cultura como um fator de mudança, mas esta cultura veio da seguinte forma: “eu mudaria a falta de cultura, como falta de museus, peças de teatro e falta de *shoppings*.” É uma noção de cultura interessante, pois isso torna o povo mais culto, mas para que? Mais peças de teatro, mais *shoppings*, mas com qual objetivo? Esta cultura de consumo está faltando? Consumir mais torna a cidade melhor? Nos parece que Barber (2009), em sua análise, já havia previsto que o padrão de consumo pode ser confundido com um padrão de cidadania. Ser cidadão pode ser, sim, ser consumidor; então, consumir mais, transforma a cidade e, para este aluno, mais *shoppings* também.

Mas, dentre as respostas dos moradores do condomínio fechado, a que mais nos chamou a atenção foi a seguinte: “eu estaria mentindo se pudesse mudar algo.” Temos aqui, também uma expressão de uma acepção de cidadania mais frágil. Ser incapaz de mudar algo. Muito interessante que estes mesmo alunos, ou melhor, uma parcela da turma destes mesmos alunos, participaram de projetos de voluntariado, visitaram o bairro ao lado do condomínio, fizeram reforço escolar com aquelas crianças, conheceram uma parte da realidade diferente da experiência que eles têm. Interessante que estes alunos tiveram aula da disciplina “ética e cidadania”, discutiram, trabalharam e, ainda assim, não foram capazes nem de definir o que é cidadania, nem de se perceberem sujeitos históricos capazes de produzir uma transformação, ainda que tímida, no meio em que vive. De que forma podemos formar cidadãos se estes sujeitos não se sentem portadores de uma mudança?

Talvez a ideia de morar em um condomínio fechado e isolar-se desta cidade tão ameaçadora, tão portadora de elementos nocivos tenha deslocado a maneira destes alunos pensarem e interagirem com o meio. Tivéssemos criado a cultura das comunidades de bairro para resolver os problemas do bairro em lugar de criar os condomínios e deixar os problemas do bairro para trás, pensariam estes alunos de outra forma? Se seus pais tivessem se responsabilizado pelo lugar em que viviam em lugar de desresponsabilizar-se, os alunos se sentiriam mais responsáveis? Talvez. Fato é que estes alunos não se sentem nem responsáveis, nem capazes de fazer uma mudança na realidade da cidade em que vivem. Em verdade, sequer percebem a necessidade de mudanças mais radicais, mudanças nas relações entre as pessoas; as mudanças que vêm indicadas são as mudanças de trânsito, de manutenção da cidade que está feia e suja.

Outro ponto destes alunos é que, nenhum dos vinte e dois apontou que mudaria a desigualdade social, a pobreza, a educação formal, o desemprego, ou qualquer outra medida de caráter mais altruísta e social. Não houve qualquer menção a isto. Os vinte e dois alunos mudariam apenas coisas superficiais como ciclovias, poluição, e falta de postura mais ecológica, mas ninguém mudaria as relações econômicas, o transporte público. Enfim, ninguém se lembrou de mudar algo para os que não têm uma vida cheia de segurança e conforto social. Que cidadania é esta que não permitiu aos alunos este olhar mais alargado? Que lhes permitiu pensar em mudar apenas o que lhes incomoda, como, por exemplo, o excesso de pessoas que atrapalha o trânsito, ou as favelas. Mas o que lhes incomoda nas favelas não foi claro. Não desenvolveram o tema, não foram além de tirar as favelas. Não sabemos o que seria feito delas, nem das pessoas que ali vivem. Também não foi dito se estes alunos se consideram bons cidadãos. Talvez esta pergunta tenha faltado ao questionário. Lançar um olhar tão individualista à cidade e à solução de problemas é algo que um bom cidadão faria?

Dentre os alunos da escola 1, também houve algumas falas mais individualistas, como um aluno que “deixaria alguns bairros mais próximos, assim eu frequentaria mais”, referindo-se, provavelmente, à dificuldade de se encontrar com amigas que frequentam bairros distantes. Ou alunos que responderam que mudariam o trânsito (foram dois) ou que mudariam as favelas (outros dois). Outro “mudaria as ruas, pois são muito esburacadas.” No entanto, muitos alunos desta escola fariam mudanças mais significativas: um deles sugeriu o metrô, para melhorar o transporte, outro se propôs a “criar mais lugares com áreas verdes, e lugares para passar o tempo livre.” Outro acrescenta “a má estrutura dos parques, para melhor lazer ao ar livre.”

Encontramos, aqui, uma dimensão mais altruísta. Uma dimensão até mais voltada ao coletivo, a um uso mais público e democrático do espaço, com metrô, parques melhor cuidados e com menos violência, algo que apareceu mais neste grupo de alunos que no grupo anterior – o que talvez mostre que a vida dentro do condomínio fechado, de fato, produz uma maior sensação de redução da violência urbana.

Neste grupo, uma marca importante foi uma preocupação com a pobreza, não com toda a complexidade e implicações, mas ao menos foram feitas sugestões de que mudariam a desigualdade social, “eu tentaria mudar a situação das pessoas menos favorecidas.” Não foi dito, nem era pedido que se fizesse, a forma com que os problemas seriam resolvidos, mas aqui ninguém tiraria a pobreza, ou tiraria as favelas. O que se disse foi resolver os problemas, mudar a condição, ou ter menos pobreza. Percebe-se, no texto, uma operação menos mágica, menos cirúrgica, ainda que construções simples, de uma frase, as palavras são mais no sentido da transformação que da mágica.

Este grupo de alunos da escola 1, também salta aos olhos pelo fato de ninguém propor mudança de governo, algo bastante comum no grupo de alunos que frequentam a escola dentro do condomínio fechado. Embora os questionários tenham sido feitos com alunos da mesma faixa etária, no mesmo ano e praticamente no mesmo período, ou seja, de forma quase simultânea, não houve grande manifestação aqui no sentido de insatisfação política. A percepção que estes alunos tiveram do período foi bastante distinta.

Seis alunos lançaram um olhar mais voltado à pobreza, à redução da desigualdade. Terá sido isso fruto de uma identificação (SEIXAS, 2009) com os mais pobres? Será uma imagem mais crítica de cidadania (FONSECA, 2003)? O que teria feito estes alunos desenvolverem respostas mais altruístas é uma questão que infelizmente não daremos conta de responder neste texto. Mas fica a percepção de que estes alunos foram capazes de enxergar para além de si e pensar um pouco mais no outro, em uma realidade mais alargada que a que ele experimenta em sua percepção individual na relação com a cidade, com o todo. Houve quem tenha mencionado “eu mudaria a falta de segurança, a pavimentação em alguns bairros e a qualidade dos hospitais públicos.” Os dois primeiros itens talvez tenham sido mais individuais, mas o último sem dúvida é uma abordagem mais altruísta, mais coletiva.

Nenhum aluno se questionou sobre sua posição na escala social, ou propôs uma maior igualdade. Na unidade do bairro aberto da escola 2, porém, as respostas são mais

extensas, e mais interessadas. Um par de alunos sugere que “mudaria o fato de alguns terem tudo e outros não terem nada.” Ou de outra forma, mas na mesma direção “tentaria reverter a diferença de classe social, tornando todos iguais.” Um terceiro escreveu que “deixaria a cidade menos perigosa, construiria novas bibliotecas, museus construiria novos abrigos para animais, aumentaria o bolsa família e o salário mínimo e criaria novos empregos.” Temos, aqui, exemplos de alunos muito interessados em combater a desigualdade, em estabelecer novas relações, uma nova cidade. Quinze alunos deste grupo de trinta e dois, da escola 2 localizada no bairro aberto, produziram respostas que consideram mudar, se pudessem, características da cidade no sentido de melhorar a vida dos outros, não apenas a dele, ou seja, desigualdade social, transporte público (talvez por ser usuário), qualidade da educação pública, redução da desigualdade social, saneamento básico para toda a cidade, condições de vida “mais dignas” a moradores de certos bairros, enfim. Estes alunos do bairro aberto são também muito diferentes dos alunos da escola 1 e mais diferentes ainda dos alunos da escola 2 dentro do condomínio fechado. Neste conjunto de alunos vemos, sim, uma maior preocupação com a violência, e alguma preocupação com a política, já que muitos destes alunos apontam a política, ou os políticos como um dos pontos que eles mudariam.

Com isso, podemos perceber que este grupo de alunos é mais conhecedor dos problemas da cidade e que têm maior interesse em mudá-la para a melhoria da vida de toda a cidade. Há, evidentemente, um contingente de alunos desta unidade escolar que mudaria apenas o trânsito, ou buracos das ruas, mas são poucos. A maioria resolveria problemas mais abrangentes, estruturais. Além disso, estes alunos estabelecem mais relações e buscam soluções menos mágicas, como este que propõe “eu mudaria a poluição, tentaria melhorar as escolas e acabar com a violência.” Percebe-se, nesta oração, uma ligação entre a ideia de educação e violência que, ainda que dentro de uma concepção liberal (RODRÍGUEZ, 2011) de cidadania, ele enxerga algumas relações de causa e consequência, ou uma abordagem de solução de problemas dentro de uma lógica de um processo histórico, socialmente construído.

Dentre estes alunos também temos uma maior preocupação com áreas de lazer e espaços de cultura. Estas preocupações vêm de narrativas breves, de experiências individuais. Por exemplo, um aluno que buscou espaço para a apresentação de balé e se deparou com o teatro municipal fechado, sem possibilidade de receber sua apresentação. Muitos diminuiriam a poluição, “deixaria os lugares mais limpos”, lembrando que esta

unidade escolar se localiza próximo ao centro, e que as descrições do centro sempre se referem à sujeira.

Mas, para que os alunos se propusessem a fazer estas mudanças na cidade, vamos ver como eles enxergam a cidade em que vivem. Que cidade é esta que lhes abriga, ou da qual se escondem em condomínios fechados? Será que os que moram em condomínios fechados consideram a cidade agradável? Desta forma, lançamos, ainda naquele questionário, o seguinte comando: Descreva a cidade onde você mora. Os alunos que estudam na escola 2 na unidade que se localiza no condomínio fechado responderam de forma a não seguir um padrão entre as respostas. O que nos chamou muito a atenção foi, sem dúvida, a visão mais negativa da cidade. Não há uma visão padrão, mas sempre há ressalvas: “Populosa, e com desigualdade social, e alguns problemas de infraestrutura.” “Apesar de ser uma grande metrópole, não apresenta os devidos recursos para abastecer a parte inferior da cidade.” “É uma metrópole muito violenta e movimentada.” “É uma cidade grande, com ruas ruins.” “É uma cidade grande, com poucas áreas verdes.” “Caótica, com lugares bonitos e feios.” “É uma cidade grande, muitas vezes suja e mal cuidada, com uma população grande, com muito comércio e violência”.

Estas falas não se aproximam em nada das descrições feitas pelos outros dois grupos de alunos, em que apenas um deles produziu uma visão tão ruim da cidade onde mora: “é mal estruturada, e por isso tem muita favela, tem um centro sujo muito pichado e cheio de fios, é uma cidade perigosa, com taxa de homicídios altíssima. Apesar de tudo concentra riqueza em alguns bairros.” Dentre os alunos cujas falas apresentamos, apenas estes oito possuem uma visão tão negativa da cidade, sete deles são da escola 2 na unidade de dentro do condomínio, e um dos alunos é da escola 1. Interessante perceber que quem conhece a cidade mais de perto, a descreve de maneira melhor, mais positiva. O que não quer dizer que não sejam feitas ressalvas, que não se percebam defeitos, mas os alunos da escola 2 que frequentam a unidade que se localiza em um bairro aberto foram capazes de descrever com mais palavras e, de certa forma, com mais complexidade a cidade em que vivem.

Isso não chega a ser previsível, pois, como vimos mais acima neste texto, os alunos da escola em bairro aberto e os alunos da escola no condomínio fechado não possuem visões tão distintas sobre o centro, por exemplo, nem sobre as pessoas que frequentam o centro. Então, o que pensamos é que a experiência de andar pela cidade não é o suficiente para tomar contato com as pessoas, ainda que isso signifique conviver

mais com elas. Não há, aparentemente, interação entre os moradores do centro e os alunos da escola 2 que frequentam a escola no bairro aberto. Assim, talvez seja necessário promover, de fato, uma interação entre os alunos e as pessoas diferentes deles, não bastando, apenas, caminhar, passar ao lado, ver, presenciar cotidianamente cenas da vida urbana, compondo, o aluno mesmo, cenas dessa vida. Os processos discutidos por Seixas (2009) da identificação das pessoas, do olhar de identificação, de formação de uma identidade a partir do outro, não são percebidos aqui. Vemos, conforme havia alertado a autora, o distanciamento e o afastamento de grupos de pessoas que, embora frequentem lugares próximos, não se constituem, não se sentem parte de um mesmo grupo, o de cidadãos daquela cidade – ao menos pensando no que diz respeito aos alunos cujos trabalhos foram aqui abordados.

Um aluno da escola 2 na unidade do bairro aberto escreveu o seguinte: “é uma cidade cheia de contrastes, com um centro de bairros nobres e uma periferia menos desenvolvida, chegando até a ausência de saneamento básico. Conforme você se encontra nas partes mais ricas, o jardim é bem cuidado e as ruas não têm buracos.” Este aluno nos está contando que é uma cidade que tem suas virtudes e seus defeitos, do ponto de vista da infra-estrutura, esta análise vem acompanhada de uma crítica, de que os lugares mais ricos são, talvez, melhor cuidados pelo poder público, que cuida melhor dos jardins e das ruas. É uma análise pertinente, de um olhar um pouco mais crítico da cidade, de um sujeito que elegeu uma categoria de análise comum, entre as respostas dos alunos, mas escreveu de forma a criticar a prefeitura. Muitos alunos apontaram esta característica de contraste, mas poucos a acompanharam de crítica. Nas três escolas isso poderia ter ocorrido, mas poucos lançaram este olhar, tão esperado por Bezerra (2004).

O que muitos alunos fizeram foi, de maneira contundente, descrever a cidade por um padrão de desenvolvimento ligado ao consumo. “Minha cidade é moderna, tem cinco shoppings, que eu conheço.” “É uma grande metrópole, tem muitos shoppings, bares e etc.” “A cidade é uma cidade grande, uma cidade com um centro grande, vários shoppings.” “Tem muitas indústrias, e um enorme centro comercial.” “Tem muitos lugares públicos, como shoppings, por exemplo.” Estas falas são todas de alunos da escola 2 na unidade do bairro aberto, mas poderiam ser, também, da escola 1. Descrever a cidade pela quantidade de shoppings que ela possui é algo muito sensível ao que foi descrito por Barber (2009). Somos o que consumimos, somos como consumimos. Estes alunos não conhecem as pessoas do centro, pois não o frequentam. Frequentam o shopping, pois o que há lá é melhor. O centro é o lugar de bugiganga, do falsificado, do

barato, do comércio popular, como estes mesmos alunos já nos descreveram mais acima neste texto.

Consumir das grifes do shopping, tomar o espaço do shopping como espaço público, de livre acesso, é algo que apenas alguém muito inserido nesta cultura de consumo, nesta lógica, pode pensar. Os shoppings são ambientes privados. A geração do *rolezinho* que o diga. Mas se o shopping é a referência do espaço público, qual seria a referência do espaço privado? Se discutimos o espaço público, como é o ambiente privado para estes alunos? A discussão acerca de cidadania envolve compreensão do que é público, do que é privado, dos limites entre o *meu* e o *seu*, mas também do que é *nosso*, entre o que é do Estado, a *rex publica* e o que é particular, de cada um. Mas, sem entender o que é público, não conseguimos pensar no privado, e se tomamos por público o que é privado, onde fica o público? O público não é de ninguém? Vamos entender aqui espaço público como aquele que pertence ao Estado, seja Município, Unidade da Federação ou, ainda, que pertença à União. Vamos distinguir, portanto, espaço público da vida *em* público, sendo esta última como vida diante de desconhecidos, do shopping,

Para entender melhor estas questões entre público e privado, lançamos mão de um conjunto de textos com outro grupo de alunos, em um segundo momento de produção de dados para esta pesquisa. Neste segundo momento foram usados apenas alunos da escola 1, já que no que diz respeito ao público e ao privado não há diferenças sensíveis entre os alunos das diferentes unidades escolares usadas na primeira fase da coleta de dados. Também, e principalmente, usamos apenas a escola 1, pois lá havia maior flexibilidades para discussões e desenvolvimento de atividades que permitissem analisar mais de perto, e com maior qualidade, os entendimentos que alunos desta elite econômica tinham.

Na escola 1 foram usadas estratégias mais diversas, pois havia um pouco mais de espaço, a crise de identidade desta escola deixou algumas passagens que pudemos percorrer no sentido de incentivar a produção dos alunos e permitir algumas análises pautadas em experiências outras que não a aula expositiva projetada pelo *datashow*. A primeira situação, desenvolvida com a primeira série do Ensino Médio, partiu da discussão em grupos de alunos de textos (apresentados em anexos ao final desta dissertação) que abordam a vida nas cidades em diferentes momentos da história, um fragmento do livro de Pierre Grimal (1995) (anexo 2) em que se discutem questões relativas ao espaço público em Roma na antiguidade, bem como relações entre público e privado naquele contexto.

Outro material utilizado foi uma matéria no jornal Mundo, da Editora Pangea¹⁶ (anexo 3). Este jornal é voltado ao Ensino Médio e pretende apresentar temas da atualidade para serem discutidos por estes alunos. O tema da matéria era o fenômeno urbano, em uma abordagem que contextualizava e problematizava as cidades, especialmente as grandes cidades, os centros financeiros e megalópoles, no sentido de apontar questões pertinentes a este fenômeno. Por fim, com estes alunos de primeira série do Ensino Médio, lemos parte do texto da “História da vida privada”, organizado por Georges Duby e Philippe Ariès (anexo 4), em que são apresentadas características da cidade medieval, especialmente no que diz respeito ao espaço público e ao convívio das pessoas no ambiente urbano medieval.

O que se pretendia com estes textos era desnaturalizar o ambiente urbano, pretendia promover junto aos alunos uma reflexão que fosse capaz de mostrar a eles que a cidade nem sempre foi assim, mostrar que as relações nem sempre foram essas, e que, portanto, não serão para sempre da forma que são hoje. A intenção era de sensibilizá-los a pensar novas possibilidades de relação, ou enxergar o movimento no interior da echarpe de que fala Meirrieu (2001). Esta ação não trouxe exatamente o que eu esperava. A leitura do texto não fazia sentido aos alunos, não consegui demonstrar a eles que era preciso pensar a cidade, especialmente a cidade contemporânea. Alguns alunos vieram, confusos, me perguntar se já não havíamos terminado de estudar Roma, e se já havíamos terminado, por que ler este texto “nada a ver” sobre Roma. Também houve quem perguntasse se Roma voltaria ou não a cair na prova.

Esta visão fragmentada, fraturada da história é, em parte, fruto do material seriado e de uma valorização, por parte da escola e dos alunos, de que o professor passe pelos volumes da apostila, deixando-os para trás. Os módulos são abordados e abandonados na medida em que o ano avança. Isso, aliado a uma visão teleológica da história, causa confusão quando um tema é movimentado em diferentes períodos, diferentes momentos da história. Para aqueles alunos, se terminamos Roma não há por que voltar para ela, ademais, nem possuíam o material que continha Roma, já que estávamos na apostila cinco e Roma se encontrava na apostila três. O tema cidade em diferentes períodos lhes causava estranheza, não só pela cidade como pela abordagem; fazer movimentos, saltos de tigre (BENJAMIN 1994) entre diferentes tempos, não era algo usual, muito menos quando o salto era em direção ao tempo presente.

¹⁶ <http://www.clubemundo.com.br>

A apostila, ou o material apostilado não favorece esta atitude, pois, como já vimos, impõe recortes determinados do conteúdo ao vir acompanhada de determinada imagem de educação. Assim, promover uma discussão com estes alunos na aula de história era algo impensado, causando estranheza. Ademais, os alunos não estavam familiarizados com esta proposta de olhar para o tempo presente e discutir sobre ele, por isso a reflexão era breve, superficial, não indo além de relações mais superficiais, impressões marcadas por pouco referencial teórico, pouca criticidade. Poucos foram os capazes de articular de forma mais profunda a natureza das questões que discutíamos ali, ou que tentávamos discutir ali. Diante da dificuldade do debate oral entre os alunos, durante as aulas, foi preciso promover discussões em grupos menores, e que estes grupos registrassem suas discussões por escrito. Pareceu uma brecha interessante, não fosse a pergunta: “*professor, é pra nota?*”

É *pra nota*? Essa pergunta arrefece qualquer disposição, qualquer possibilidade de furor pedagógico, de disposição para fazer um trabalho mais crítico, mais autoral, mais autêntico. Este é *pra nota*? Quase me fez abrir mão da pesquisa, das aulas, dos alunos, da profissão. Ensinar *pra nota*, é ensinar *pra que*? Para a prova, na educação bancária de Paulo Freire (1983)? Ensinar por que “cai” no vestibular? Estas abordagens eram predominantes naquela escola naquele momento; por isso, pelo fato de não ser “*pra nota*”, ou melhor, por ser para uma parte muito pequena da nota, o esforço dos alunos foi proporcional. As respostas tinham mais o objetivo de se livrar o mais rápido possível das perguntas e da atividade do que a função de representar uma reflexão profunda sobre o tema.

A postura dos alunos diante da atividade, que se encontra no anexo X, tornou improdutiva qualquer análise mais profunda das respostas. Por isso, o que analisamos aqui é o fato de não haverem se comprometido com a discussão, e terem feito de forma pouco significativa o exercício de reflexão. O que quer dizer isso? Por que motivo os alunos não demonstraram interesse, ou melhor, por que os alunos não se envolveram em uma atividade que tinha por objetivo movimentar conhecimentos relativos ao passado e às suas vidas?

Poderíamos levantar hipóteses das mais variadas, mas nos parecem mais prováveis as que apresentamos ao longo desta dissertação, ou seja, não se percebe um interesse genuíno pelo espaço público entre a maior parte destes alunos, não se percebe uma identificação deles com a cidade em que vivem, não se nota uma identificação deles com os outros moradores desta cidade. Vimos, por meio de suas respostas, que as

soluções são muito rápidas, e pouco inseridas em um contexto mais alargado. Resolver o problema das favelas é tirá-las. E o que fazer com seus moradores? Qual o significado deste “tirar”? Derrubar casas? Ou urbanizar e construir moradias melhores? Ou alguma política pública no sentido de oportunidades. Tirar as favelas e remover os moradores para outro bairro?

É preciso ressaltar que estes alunos produziram as respostas analisadas de forma rápida, sem maior reflexão e estudo. E estas respostas, se fossem melhor trabalhadas, com mais tempo, com mais calma, em um tempo mais voltado ao estudo da cidade e da vida urbana do que voltado ao tempo da apostila, talvez fossem melhor pensadas, mais complexas, mais articuladas com um dimensão maior do sujeito e da cidade. A devolutiva para este trabalho foi muito pequena, e sem a possibilidade do aluno de rever, repensar e talvez produzir, de forma diferente, uma versão diferente para sua visão de mundo.

Por outro lado, vimos que, quando foi dada a oportunidade de se aprofundar no tema, este não foi aprofundado, não despertou interesse, causou estranheza, causou desconforto. A visão de uma história voltada apenas ao passado, e fragmentada em período históricos prevaleceu sobre a prática do professor que procurou dar saltos no tempo e voltar o olhar ao presente, desnaturalizando relações e pensando o mundo de forma a dialogar com diferentes tempos históricos. Sem dúvida houve deslocamento. Sem dúvida houve quem pensasse de outra forma, que se percebeu questionando o próprio presente e suas próprias ações, mas este exercício, ao que nos parece, não pode ser uma prática isolada.

Precisamos reconhecer os limites da atuação do professor. Precisamos reconhecer que não basta uma atividade, ou um pequeno grupo de atividades para produzir resultados mais significativos. É preciso inserir a escola em um movimento na mesma direção, um grupo de professores que compartilhem dos mesmos objetivos e de práticas semelhantes, para que aí, sim, tenhamos resultados mais expressivos, mais consistentes e alunos com outras sensibilidades, com uma percepção de cidadania, de cidade, de espaço público e de educação.

. De experiências mais significativas.

Pudemos perceber que, embora escolas com particularidades marcantes, os processos a que estão submetidos os alunos não produzem sujeitos tão marcadamente distintos. Como vimos nesta dissertação, as falas de alunos que moram e estudam no mesmo condomínio não são significativamente diferentes das falas dos alunos que vão ao café da esquina da escola durante o intervalo de aula. Estes alunos, por estarem sujeitos a processos mais amplos que os escolares, e, talvez, pelo fato da escola não potencializar em suas práticas um olhar mais voltado para o espaço público e à experiência que possuem, capaz de romper com certas tendências predominantes na sociedade, nomeadas, por exemplo, na primeira parte desta dissertação, acaba por preservar nestes sujeitos sensibilidades muito semelhantes sob nosso olhar. O que nos move a pensar os objetivos e as práticas dos professores que atuam com estes alunos.

Percebemos, também, que a primeira hipótese, inicialmente lançada neste trabalho, não se verificava, quando observadas as falas dos alunos. Inicialmente, pensei que os alunos moradores dos condomínios fechados tivessem uma leitura de mundo muito diferente da leitura de mundo dos alunos moradores de bairros abertos. Tínhamos, de acordo com os dados, percepções e formas de sensibilidade bastante semelhantes entre os dois grupos de alunos, o que nos lançou em direção a outras possibilidades. Precisávamos avançar na pesquisa, tentando mapear melhor estas sensibilidades.

Também nos demos conta de que as leituras em sala de aula e os questionários tinham um alcance limitado. Foi preciso partir para outra estratégia. A leitura de Thompson (2012) nos alertava para a necessidade de submeter os alunos a uma experiência que lhes motivasse a revelar suas impressões mais autênticas a respeito da cidade, do ambiente urbano moderno e, sobretudo, do espaço público. Como um meio de promover um curso de história para os nonos anos do Ensino Fundamental II, apenas da escola 1, que articulasse de maneira mais intensa o passado e o presente e trouxesse temas da atualidade, utilizamos o livro “Cidadão de papel” de Gilberto Dimenstein. O livro foi plataforma para discutir com os alunos os temas ligados à contemporaneidade por ser destinado, justamente, a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Sendo publicado, originalmente, em 1993, já teve 24 reedições e cinco atualizações de forma a revisar os dados e as análises presentes em cada capítulo. De modo geral, o livro se apresenta com o propósito “de transformar a juventude de hoje

em cidadãos que, no futuro lutarão pela efetivação da cidadania no Brasil.” (DIMENSTEIN, 2012). Interessante observar que, mesmo este autor, que procura despertar maior consciência coletiva e participação da juventude, também projeta para o futuro a capacidade de atuação deste grupo na busca por uma cidadania mais efetiva.

A escolha deste livro se justifica por trazer um olhar a elementos tangíveis sobre a realidade social do Brasil. O autor apresenta características de diversos indicadores sociais do país: cidadania, violência, ética, mortalidade infantil, desnutrição, trabalho e renda, urbanização e população, meio ambiente, educação e mercado cultural. Temos, assim, um apanhado de assuntos pertinentes ao estudo de certas características da sociedade brasileira que permitem a associação com reflexões pertinentes ao estudo da história, principalmente se tivermos por objetivo marcar esta disciplina escolar com possibilidades de articulações entre passado e presente. Não pensamos apenas em articulações entre estes dois tempos, mas, também, na possibilidade de educar o olhar do aluno na relação com o tempo histórico em que está inserido e ser capaz de produzir, com maior autonomia, relações mais complexas entre os diferentes agentes sociais e seus processos históricos, sejam eles de dominação, sejam de resistência.

Com uma linguagem destinada aos adolescentes, à juventude, este livro possui textos atraentes, de fácil compreensão, com um vocabulário mais criterioso e adequado aos alunos; tanto é assim que, em sala de aula, as dúvidas de vocabulário e de compreensão de texto são mínimas, permitindo que as discussões fluam em torno do tema, e não do texto. A abordagem que o autor propõe é fruto de uma breve descrição conceitual da questão abordada, seguida de reportagens para o estudo de casos. O uso deste material se mostrou muito efetivo, eficiente em sala de aula, lembrando sempre que o debate e a produção de conhecimento por meio da troca de informações entre alunos e por meio de pesquisas não são práticas comuns a esta comunidade escolar. Os debates, eventualmente, aconteceram de forma mais intensa; por vezes, as respostas aos estímulos do professor foram mais secas, de forma a não produzirem reverberação entre os alunos da sala.

Lemos o livro no ano de 2013, um capítulo por mês, um pouco mais, em meio a outras atividades ligadas ao curso de história, quando começamos a estudar a segunda metade do século XX no Brasil. Para evitar um grande acúmulo de tarefas ao longo da semana e nos períodos de provas, foi preciso espaçar a leitura. Assim, um capítulo e meio por mês parecia uma medida adequada aos alunos em casa, e também ao professor em sala de aula, posto que era preciso dar conta da discussão e da verificação de leitura.

Além disso – e é preciso ressaltar- não era possível interromper o conteúdo formal¹⁷ para tratar deste tema, tido como paralelo, pelo fato das provas possuírem conteúdos do livro didático, não do livro paradidático, ao menos não exclusivamente. O conteúdo formal previsto no site da escola e atualizado a cada aula no portal de acesso dos pais, precisava se movimentar de forma a cumprir todo o cronograma previsto para o ano. Os pais, nesta escola, buscam, em geral, um estudo de história em termos mais tradicionais, entendendo aqui tradicional por formal, “daqueles cobrados nos vestibulares”.

Aqui, talvez, devêssemos pensar um pouco acerca do papel que o Ensino de história tem para estes alunos e, também, para seus pais. Em certas camadas sociais os filhos ouvem dos pais que devem estudar para passar no vestibular, ter uma boa profissão, cursar uma boa faculdade e ter assim uma carreira profissional estável para galgar no futuro estabilidade financeira e progressão social. Mas nesta camada social, em que a questão financeira está aparentemente equacionada, qual o papel da escola? Poderia ser de educar para o mundo, mas que mundo? O mundo repleto de conflitos, transformações, de perversidade capitalista (SANTOS, 2003)? Ou o mundo da forma como este se apresenta para eles, repleto de espaços planejados e organizados racionalmente, pensando no bem estar e na exclusão da pobreza, da poluição visual e sonora, do abismo social e da mendicância? Para qual mundo devemos formar estes alunos? De que forma o Ensino de história se apresenta para eles verdadeiramente? Conhecer um pouco mais sobre as cidades europeias ou mesmo asiáticas em que irão veranejar durante as férias – ou mesmo em pleno período de aulas?

A pertinência do Ensino de história é vista, muitas vezes, como simples conhecimento geral, como cultura geral, curiosidade ou como conhecimento enciclopédico. Que os pais possuam esta visão nas séries iniciais talvez seja esperado e, sem dúvida, compreensível, mas o que dizer de alunos e pais de alunos de séries finais de Fundamental II ou mesmo de Ensino Médio? Deveria a escola, e mesmo os professores, terem tido a capacidade de diálogo com estes pais, expondo de maneira um pouco mais clara os objetivos do Ensino de história, e mesmo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição? Este PPP deveria ser apresentado e discutido com a comunidade escolar? Neste caso foi. Os professores foram apresentados e tiveram a possibilidade de apresentar seus conteúdos e práticas pedagógicas para os pais. Ocorre

¹⁷ Chamamos conteúdo formal aquele previsto no livro didático adotado pela série.

que poucos pais estavam presentes a esta reunião, assim como às demais reuniões em que a escola se apresenta à comunidade¹⁸ escolar.

De toda forma, resta sempre este questionamento: de que serve ensinar história? O que isso pode trazer a esta comunidade escolar tão pouco aberta a perceber algumas potencialidades da disciplina? Como professor considero fundamental mostrar eixos analíticos, ou relações entre elementos da realidade de forma a apresentar brechas para interromper esta sucessão de ruínas produzidas pelo *progresso* (BENJAMIN, 1987). A necessidade de posicionar-se diante destas questões é um elemento bastante motivador, central na prática de um professor de história que se dispõe a buscar, junto aos alunos, rever a si mesmo e a formá-los de maneira a permitir que sejam mais autônomos, que não reproduzam maquinarmente o cotidiano (ADORNO, 2011), que não deixem de ser autênticos (BARBER, 2009) nem capazes de se vincular ao lugar onde vivem (SENNETT, 1992) e a se constituírem a partir da experiência e do olhar dos outros (SEIXAS, 2009).

A escolha do livro “*O Cidadão de Papel*” decorre, assim, de uma postura política do professor que pretende, junto a este grupo de alunos, estabelecer relações, liames mais fortes e robustos entre o passado, o presente e o futuro, como Fernando Pessoa, monumentalmente, vibra em sua “*Ode Triunfal*”: “Eia todo passado dentro do presente, eia todo o futuro já dentro de nós!” (CAMPOS, 2014). De que tratamos, então, senão da formação de um futuro? Que futuro será este em que os indivíduos não se imbricam, não se vinculam? Em que o passado é objeto de mera curiosidade, de cultura geral? Na contramão desta corrente, o uso do *Cidadão de Papel* se torna instrumento, plataforma de lançamento de discussões e reflexões em que os alunos são impelidos a se posicionarem, a “saírem de cima do muro”, verbalizarem, ou escreverem o que pensam.

Chama-nos muito a atenção a maneira como estes alunos reagem diante das informações que lhes são apresentadas. Lendo o livro e debatendo em sala, não se percebe grande diferença de postura entre estes temas da realidade brasileira e temas mais distantes deles, como a fome na África ou a exploração dos operários no início da Revolução Industrial. Evidentemente que, em linhas gerais, não se pode notar grande envolvimento, a partir da observação do professor, nem grande exaltação diante dos dados da fome, da miséria ou da mortalidade infantil no Brasil, nem diante de coletas de dados feitas pelos alunos que visavam buscar informações ligadas a estes temas na

¹⁸ Entendemos por comunidade escolar o conjunto de gestores, pais, alunos, professores e demais envolvidos diretamente com a escola e a formação dos alunos.

cidade onde a maioria deles mora. Nos parece que o mundo narcisista (SENNETT, 1992) está, paradoxalmente, se impondo e estes alunos já não se veem nos diferentes (SEIXAS, 2009). Temos, sim, alguns sobressaltos diante de corrupção, descaso do governo, Bolsa Família e outros temas que tangenciam a ineficiência do Estado e que, de alguma forma, se flexionam sobre os alunos.

Quando o tema é a ineficiência do Estado, as narrativas sobre parentes, tios, ou amigos que já sofreram, ou sofrem com isso são diversas, apontando as mais variadas causas: os alunos se queixam, por exemplo, da dificuldade em construir um empreendimento, ou em conseguir um documento junto à prefeitura ou ao Estado, ou ainda da dificuldade de se sustentar uma empresa diante da altíssima quantidade de impostos. Estes impostos, dizem os alunos, acabam com o Brasil, e com as empresas e a iniciativa privada, mas, devido à grande corrupção, os serviços básicos não são prestados e, por isso, as pessoas sofrem. O Estado é considerado tremendamente ineficiente e não deveria, portanto, ser tão atuante, posto que tudo que é do Estado não funciona, por isso deveria haver a privatização de tudo, todos os serviços - “igual nos Estados Unidos!” – uma fala recorrente.

O Estado deveria ser mínimo. Este é o significado da fala dos alunos. Ao lermos o capítulo que discute trabalho e renda, por exemplo, a causa do desemprego e da baixa renda é atribuída à alta quantidade de impostos. Outro ponto frequentemente levantado é que a empregada de Fulano, que “vivia faltando ao trabalho”, ainda queria processar o sujeito por horas extras trabalhadas quando foi demitida, e o pai deste Fulano ainda teve que fazer um acordo para ela não entrar com um processo, “pois como você sabe, professor, eles processam por qualquer coisinha.”

Outro ponto que levanta sobressaltos, decorrente do tema trabalho e renda, é a dificuldade em adquirir bens. Mais uma vez o Estado é alvo de críticas pela alta carga tributária. Estes alunos são viajantes frequentes, ou filhos de viajantes frequentes, que estão, portanto, em contato com diversos lugares do planeta, especialmente na América do Norte e na Europa. Por isso, as comparações de preços e da facilidade de acesso aos produtos são muito rápidas e espontâneas. “Nos Estados Unidos isso custa dez vezes menos.” “Meu tio pagou cem em Londres enquanto aqui é trezentos e cinquenta.” Chega a ser surpreendente a agilidade e a quantidade de informações que estes sujeitos possuem para discutir preço, câmbio, e valor das mercadorias. Muitos compram roupas duas vezes ao ano apenas: nas liquidações de inverno e de verão do hemisfério Norte (BARBER, 2009). Feita a compra semestral, chegam aqui com os produtos da estação e

se surpreendem com os preços das mesmas mercadorias no Brasil. Ou seja: o Estado seria o grande agente responsável pelos preços altos que lhes limitam o consumo. Mais uma vez colocam-se como vítimas de um Estado ineficiente.

Em uma discussão havida sobre violência temos falas interessantes. O Estado deveria garantir segurança a todos. Não há outra forma de segurança sem a atuação da polícia, da ronda ostensiva e a prisão dos bandidos. Pode-se perceber que a tentativa de entender as causas da violência urbana, no que se refere aos crimes contra o patrimônio e contra a vida, não acontece, não lhes é pertinente. Mais uma vez, se temos uma discussão sobre alguma questão social, o caminho que ela percorre em geral, vai trazer à tona narrativas de experiências individuais desagradáveis destes sujeitos ou, mais uma vez, de suas famílias e de seu círculo de convivência. O papel do Estado deveria ser punir com maior rigor e de forma intransigente. Mais uma vez é a ineficiência do Estado a raiz do problema. “Também, o cara é assassino e depois sai da cadeia, tinha que ficar lá.” “É, mas só quinze anos de prisão, claro que o cara vai sair e voltar a roubar.” O descrédito em relação à capacidade do Estado de reformar ou transformar um criminoso é total. Não por que os alunos percebam que o sistema carcerário nacional esteja saturado, não por que o sistema penal seja ineficiente, não por que temos métodos policiais violentos, ou por que a polícia brasileira seja uma das mais violentas do mundo, mas sim, por que temos que ter os bandidos na cadeia de forma irrefutável. Pena de morte?

Não. Não de forma generalizada, ampla e padrão como forma de atuação, mas, sim, pena de morte para a maioria dos casos nos chamados crimes hediondos; aí sim, teríamos uma pena de morte defensável e justificável, no entender dos alunos. Nem a maioridade penal é amplamente defendida: em uma votação que sucedeu a um debate que ocorreu na escola, a maioria da comunidade escolar votou contra a redução da maioridade penal, assim como esta mesma comunidade votou a favor das cotas para o ingresso nas universidades públicas. Os temas da redução da maioridade e da pena de morte aparecem nas discussões em sala de aula e são, pela maioria, rechaçados ou, ao menos, não são apresentados de forma séria e articulada.

De uma forma ou de outra, mais uma vez é culpa da ineficiência do Estado. Sempre é culpa do Estado. Diante das discussões, podemos perceber que a reflexão produzida pelos alunos é que o Brasil é um país que tem um Estado grande demais e ineficiente. Grande demais por prejudicar a todos, com impostos, com regras, com burocracia corrupta- há dezenas de narrativas que envolvem a corrupção. Este Estado

grande demais não permite que a sociedade evolua e cresça, que o comércio e o consumo se generalizem de forma a satisfazer o bem estar de todos. No entender destes alunos teríamos uma vida muito melhor se o Estado interferisse menos na vida das pessoas, se elas pudessem comprar e vender, se elas pudessem transitar livremente, aí, certamente, seriam mais felizes.

A ineficiência do Estado é tema recorrente: não pune, não tem sistema de saúde eficiente, não tem polícia na rua, não tem cadeia para todos, não tem educação para todos, nem de qualidade, não tem ruas limpas e iluminadas, não tem parques úteis e agradáveis, não tem, não tem. Este Estado ineficiente não garante a eles o direito de ir e vir, o direito de ter uma BMW ou morar em uma casa sem precisar de seguranças, condomínios fechados e carros blindados. No entender destes alunos, eles são oprimidos entre um Estado que não cumpre seu papel no sentido de permitir-lhes viver sem perturbações e uma classe de pobres que lhes cerceia a liberdade. Quando o Estado se apresenta como regulador, fiscalizador ou tributador, é interpretado como opressor, manipulador e controlador. Percebemos que, no entender destes alunos, o Estado deveria garantir a liberdade dos sujeitos, que cada um viva sua vida, sem interferir na vida dos outros.

Nas discussões, fica evidente que estes alunos se sentem tão vítimas do Estado quanto uma pessoa que morre na fila de atendimento de um hospital público ou é agredida por um policial. Claro, há diferentes percepções, diferentes doses, mas a indignação é semelhante. Este agente, alheio a mim e a você, alheio a todos, este agente chamado Estado – que no vocabulário dos alunos se confunde com governo - é que os massacra, os oprime, causa nossas mazelas sociais. Para eles, se o Estado garantisse o direito de cada um fazer o que quer, dentro das leis, mas sem interferência, certamente teríamos um país melhor. Percebemos o forte teor de uma imagem de Estado pautada pelo liberalismo clássico, em que o papel do Estado é garantir a liberdade e a propriedade, o direito civil e o individualismo. A noção de que a minha liberdade termina onde começa a sua, tão difundida pelo jargão popular, parece ter produzido um efeito também no sentido de se distanciar do outro, de não se responsabilizar pelo outro e não ver o outro como parte de si.

Podemos reconhecer que estes alunos se percebem bons cidadãos, e que seus pais também, assim como seus entes mais próximos. Quando se discute cidadania, percebe-se que o Estado deve garantir a livre circulação e o direito de cada um de se interessar pelo que é seu. O Estado tão ineficiente falha justamente com essa classe

social que cumpre seu papel de cidadão ao pagar impostos e respeitar as leis. É uma acepção de cidadania liberal bastante marcada pela insatisfação de não poder dedicar-se à sua vida, sendo constantemente ameaçado pelos outros – na forma de violência – e pelo Estado, na forma de dificultar a aquisição de bens de consumo, tão acessíveis em outros lugares. Aqui temos um ponto importante: se é preciso que tenhamos bons cidadãos para melhorar o país e se a cidadania diz respeito a pagar impostos e respeitar as leis, estes alunos já estão fazendo a parte deles. Agora é esperar que os outros cumpram a parte que lhes cabe.

A noção de narcisismo discutida por Sennett (1992), de isolamento entre as pessoas de uma coletividade, mostra sua face na medida em que os alunos pensam em soluções individuais, e não coletivas para os problemas que enfrentam. Se não temos um parque, faço uma casa grande com jardim, se não tenho segurança pública, contrato segurança privada, se não tenho educação pública, procuro educação privada. Enquanto os meios financeiros são capazes de resolver estas questões, as soluções se encontram, criando condições próprias para que se tornem indiferentes para os problemas dos outros, separando-se dos problemas dos outros, ainda que, em certa instância, as raízes dos problemas sejam coletivas, sejam semelhantes. O desenraizamento promovido pelas experiências vividas por estes alunos (BARBER, 2009), seja num certo campo de produção artística – ao ter como estilo de vida desejável uma série de televisão americana sobre a vida escolar (ADORNO, 2011) -, seja na moda – ao portar, em suas camisetas, bandeiras de outros países e frases em outros idiomas -, ou por meio do trabalho dos pais – que usam a cidade como cidade dormitório -, tem propiciado um distanciamento em relação ao lugar onde vivem, que se expressa perfeitamente no desinteresse em relação às questões referentes a uma vida mais local, coletiva e ligada à comunidade urbana.

Temos, ainda, outro efeito, a ressaltar aqui: a visão de que o Estado é causador de todos os males vem acompanhada da visão de que este mesmo Estado é alheio, não me pertence, nem é derivado de mim. Se a concepção liberal de liberdade se impregnou nestes alunos, a concepção de que o governo deriva da vontade da nação não ficou tão clara. A percepção de que o governo é fruto das escolhas da sociedade ficou rasa, tanto assim, que não se fala em voto propositivo, fala-se em voto de protesto, em descaso, em desesperança, mas principalmente em desinteresse, o que é ainda menos desejável. As palavras de Brecht sobre o analfabeto político já não produzem efeito algum sobre estes alunos que não tentam mais acreditar que eles podem ou devem mudar o rumo da

sociedade através do governo, dos meios de participação popular e do interesse pela política ou simplesmente pela valorização da comunidade. O que temos é a convicção de que o Estado não é algo com o que se deva contar nem pelo que se deva interessar, é apenas um elemento que trará restrições e não vai solucionar os problemas daqueles que precisam de sua ajuda.

Trazer à tona a ajuda do Estado nos lançou na direção de discutir, então, qual seria o papel do Estado junto à sociedade, junto àqueles que, por meios próprios, não conseguiram avançar, ter segurança econômica e se inserir de forma produtiva na economia do país. Esta temática nos levou a discutir o papel do programa “Bolsa Família”. Este tema gera grande exaltação e falas bastante fortes, sempre baseadas em narrativas familiares, exemplos pautados no cotidiano e no círculo de convivência do aluno, nunca com base em pesquisas, ou reportagens mais embasadas ou em dados mais abrangentes. Seria de se esperar o contrário? Deveria um aluno de nono ano do Ensino Fundamental II trazer este nível de conhecimento?

As reações diante do Bolsa Família foram quase unânimes: “eu tenho uma empregada que não quer ser registrada para não perder o Bolsa Família.” “Cicrano prefere não trabalhar e ganhar o Bolsa Família.” “O governo paga para os pobres votarem.” “Isso é coisa para sustentar vagabundo.” “Meu pai falou que tem um monte de gente que recebe mais do que um Bolsa Família, por isso tem um monte de filhos para ganhar mais.” Vale notar que, mais uma vez, o Estado é ineficiente no entender destes alunos: deveria gerar emprego, educação e renda para que, no futuro, estas pessoas pudessem ter empregos “de verdade” e saíssem da miséria.

Não deveria ser responsabilidade do Estado se ocupar da miséria das pessoas. É, na visão dos alunos, um desperdício de dinheiro. *Dar* dinheiro desta forma é, mais do que gerar comodismo nas pessoas beneficiadas pelo Programa, é uma ação indevida, é uma forma de interferir em um segmento que não merece intervenção- já que muitas pessoas estão nesta condição por escolha própria e fizeram deste programa meio de vida. Muitos dos alunos narram o passado da família com certo orgulho por um avô que saiu de uma condição financeira inferior e, de alguma forma, – sem que o aluno ou a família percebam a ajuda do governo ou de alguém- cresceu financeiramente e agora a família tem uma posição privilegiada, podendo ter acesso a bens e serviços que a geração anterior sequer poderia imaginar. Diante destas narrativas, reforça-se a visão de que o Estado não pode interferir, e também a visão de que quem está em uma condição econômica inferior é por mérito próprio – ou demérito próprio.

Sabemos que é possível polemizar e discutir os efeitos e as práticas do Programa federal de forma muito mais extensa do que a que cabe a esta dissertação, mas nos interessa aqui a visão dos alunos de que o Estado não deveria interferir na condição destas pessoas, ou se o fizesse, deveria ser por tempo determinado, para não se tornar meio de vida. Quando buscamos relacionar desigualdade social, violência, falta de oportunidades e outros problemas sociais, a maior parte dos alunos chega à conclusão de que é escolha do sujeito, do indivíduo estar naquela condição; então, o Estado não deveria agir. Uma aluna escreveu em um relatório de estudo do meio que o mendigo dorme na rua por que quer, uma vez que existem albergues para pessoas como ele. Torna-se, mais uma vez, presente a ideia de uma cidadania liberal, em que cabe a cada um lutar pela sua ascensão social e cabe ao Estado garantir que isso será feito de forma harmoniosa.

Dentro desta lógica liberal inculcada nos alunos – referindo-se ao liberalismo clássico- na ideia de *selfmade man*, a pobreza é fruto da escolha individual, e não da falência das relações produtivas e sociais e, quando o Estado interfere, a própria sociedade corrompida e o Estado – igualmente corrupto - levam a distorções e abusos que invalidam a interferência do Estado na condição social das pessoas. Sob a perspectiva da lógica estabelecida pelos alunos, a única alternativa é que os beneficiados pelo Bolsa Família se disponham a trabalhar e estudar para saírem desta condição.

Importante destacar que, em muitas das análises, os alunos mostram que, de alguma forma, se envolvem, ainda que passivamente, nas discussões de política, ou nos comentários sobre política em suas casas, e que o que é trazido por eles é essencialmente o que foi colocado logo acima. Mas o que se deve esperar de alunos de quatorze anos no nono ano do Ensino Fundamental II? Talvez ouvir o debate em casa e tomar lugar na discussão em sala de aula já seja algo positivo. Mas dentro de sala de aula, qual o papel desejável para o professor? Articular estas ideias? Promover este debate? Pensamos que sim, que é papel do professor levar estes alunos a confrontar suas ideias com outras, outros dados, outras referências, outras narrativas.

Partindo para as narrativas do livro, e reações despertadas por ele, encontramos a narrativa de uma menina que engravidou de forma precoce. Havia ali, no livro, um breve depoimento de uma adolescente que era mãe de uma criança e já estava no segundo filho antes de completar a maioridade. Enquanto discutíamos com os alunos acerca deste tema, uma aluna falou que sua mãe havia se casado com 17 anos e seu

primeiro filho, irmão mais velho desta aluna em questão, nasceu antes da mãe completar dezoito anos, e que isso tinha sido escolha dela, e que ninguém “tinha nada com isso.”

Apresentamos outro ponto de vista, destacamos o fato de que muitas meninas escolhem se casar mais jovens, engravidar antes e que em algumas destas experiências o desfecho é bem sucedido, mas que nem sempre é assim. Esta questão se tornou uma grande polêmica. A aluna se sentiu ofendida por termos apresentado a questão de maneira diferente do que ela tinha como história familiar. Ela era a única na sala naquela situação, era fora do padrão estético da turma, com a pele mais escura, mais peso, e de uma família que havia tido sucesso econômico mais recente, ainda sem o mesmo repertório cultural e social que as outras alunas da classe; com outras experiências de vida, trazia outras sensibilidades. Aquela fala, aquela conversa, foi o estopim para uma crise que a levou a deixar a classe e tentar fugir da escola naquele dia.

Fui convocado para uma reunião com a mãe que queria, além de uma conversa com o professor, uma conversa com o Diretor da escola para tirar as coisas “a limpo.” Chegada a conversa com a mãe, tivemos que esclarecer e retomar a discussão. Afirmo que o sentido de estudar o “Cidadão de papel” era o de alertar para as situações de risco de grande parte da população brasileira, conhecer características da sociedade brasileira e procurar encontrar alternativas, brechas para que a população não se deparasse com tanto risco. Alegamos que a gravidez precoce era um problema de saúde pública e trouxemos argumentos para justificar a escolha do tema.

O que me surpreendeu foi a narrativa da mãe, que trouxe ali na reunião uma vontade de demonstrar que se casou com 17 anos por amor ao marido, que até hoje é seu esposo, e que teve muitos filhos ainda jovem por que queria ser amiga das filhas e isso ela não chama de gravidez precoce, muito menos por ela ter pensado em tudo isso antes. Acrescentou ainda que não fez faculdade, por querer ser próxima das filhas e dedicar a vida a elas. Arrematou a fala apontando que estava cansada de sofrer preconceito por ser obesa, de pele escura e “falar errado”, mas tinha tanto dinheiro quanto qualquer um ali, afinal, pagava a mensalidade das quatro filhas naquela escola.

O que ofendeu a família, naquela fatídica aula sobre gravidez precoce, viemos a saber também naquela reunião: no entender da aluna, o professor afirmou que só se deve casar e ter filhos após terminar a faculdade. O que o professor afirmou, de fato foi que ele, professor, esperou terminar a faculdade para se casar por assim julgar necessário, por ser aquela a sua referência, mas isso não significa que não possam haver outras. Tendo sido desfeito o mal entendido com a família, a conversa da mãe com o

diretor não aconteceu porém, o desconforto da aluna com o professor permaneceu até o final do ano.

Retomando os fatos com mais dados, o que nos ficou claro é que a família já vinha se sentindo vítima de preconceito desde sua recente chegada à escola, e a aluna recebeu a fala do professor carregada deste preconceito, o que ofendeu profundamente a ela e à família. Vemos que as relações eram conflituosas entre a família e o grupo com que esta se relacionava pois esta tinha traços bastante marcados por este planejamento familiar incomum naquela comunidade escolar. Pensar, ali, a alteridade, portanto, não era fácil. Esta aluna que trazia tal história não se inseria bem, embora tivesse “tanto dinheiro quanto qualquer um ali”, não portava os mesmos sinais, não possuía os mesmos códigos, o mesmo capital cultural, as mesmas sensibilidades que os demais membros do grupo, o que dificultava a integração da aluna e, diante de uma fala que não despertou reação alguma dos demais alunos, se sentiu pessoalmente agredida. Vemos que máscaras (SENNETT, 1992) ainda são necessárias para viver neste grupo e passar ileso sob o olhar do público.

Talvez se eu tivesse abordado o tema de outra forma, o enredo desta história fosse menos conflituoso. Pesamos que é preciso discutir estes temas, com cuidado, sem expor alunos ou professores que fazem escolhas incomuns algumas vezes, mas em um ambiente de adolescentes tão semelhantes, inserir alguém com trajetória tão diferente não é uma tarefa simples, nem para o grupo nem para o diferente. Lidar com estes temas em sala de aula não foi fácil, e talvez nem tenha produzido uma experiência mais significativa na turma de alunos, que não acolheu a saída da aluna da sala com bons olhos, pois eles mesmos não tinham clareza da história, até então oculta, da aluna ofendida.

Falamos aqui da partilha do sensível. Falamos aqui da dificuldade desta mãe em se inserir em um ambiente cujos valores, sensibilidades, e corpos não são os mesmos da comunidade escolar da comunidade daquela escola. Esta situação também nos revela que as sensibilidades são aprendidas e enraizadas ao longo de anos e inserir-se em algum lugar não é apenas ter aquilo que o dinheiro pode comprar. Em algum momento o menor deslize, o menor sinal acaba por te denunciar, por mais que se tente reproduzir o comportamento desejado por aquele grupo, por mais que se tente anular a si mesmo e suas experiências para adquirir rapidamente hábitos novos; as marcas deixadas pela sua própria experiência acabam por suplantar qualquer imitação, qualquer falsificação. Como Sennett (1989) aponta, a perda da autenticidade, o forjar-se outro em público para

não revelar quem você é no privado não é capaz de anular sua experiência (THOMPSON 2009), por mais que a indústria cultural te mapeie e exerça forte força no sentido da homogeneização. A experiência faz com que a partilha do sensível não seja a mesma, os corpos ainda não são os mesmos, os gostos ainda não são os mesmos. Lidar com esta situação nos obriga a fazer uma reflexão no sentido de trabalhar com aquele conjunto de alunos e reconhecer neles estas diferenças e tentar deixá-los mais à vontade para remover algumas de suas couraças.

Expor os diferentes e lidar com as diferenças em um mundo que prega a padronização (BARBER, 2009), a automatização não é tarefa das mais fáceis. Aquela diferença de origem social, de cor de pele, de peso não seria facilmente ultrapassada diante de um mundo que afirma que somos todos iguais e devemos nos portar da mesma forma nem ver as diferenças. Como fazer para ser diferente em um mundo igual? Para esta aluna a discussão sobre gravidez precoce causou um mal estar tão grande que ela não suportou estar em sala, mas que alternativa teríamos? Omitir as diferenças e não promover a discussão? Ou discutir sem enxergar nos alunos a diferença, fazendo com que eles permanecessem calados? Qual a forma de inserir uma pessoa diferente na comunidade de iguais? Talvez houvessem ali outros desiguais, com narrativas próprias, singulares, mas que não se expõem e não se expuseram justamente para continuar passando-se por iguais e serem aceitos no seio daquela comunidade escolar.

Esta discussão abre para uma questão que é a presença do objeto da discussão, ou seja, a gravidez precoce, no interior daquela comunidade escolar. Ainda que a discussão sobre gravidez precoce não se encaixasse exatamente no caso da aluna, este foi um momento em que a turma de alunos se deparou com o objeto de estudo entre eles, queremos dizer o seguinte: não era uma abstração, não era estudar a pobreza, violência hipotética, ou a pobreza de outrem do outro lado da janela do carro ou do muro do condomínio. Falávamos ali de um tema que poderia ser estudado de outra forma, por ser muito próximo a eles (SEIXAS, 2009). Claro que isso significaria uma exposição, positiva se cuidadosa, do caso daquela aluna em particular; claro que isso seria abrir a história daquela família. Mas isso poderia significar, também, espaços para um maior entendimento dos diferentes, das minorias presentes ali na comunidade escolar. Talvez os alunos se desarmassem para compartilhar narrativas de vida mais conflituosas, com mais nuances e incertezas do que a identidade de uma marca, de um programa de televisão ou de um cantor de uma banda. Se houvesse mais espaço para pessoas com identidades compostas por falhas, imperfeições e turbulências as relações

entre os alunos poderiam ser mais autênticas, mais inteiras e dotadas de maior vinculação por se tratar de pessoas reais, que são o que são e que querem ser ou alcançar outra coisa, mas que podem fazer isso juntas. Não é fácil retirar máscaras (BARBER, 2009) desfazer-se das couraças (BENJAMIN W. , 2000).

Uma discussão que nos pareceu bastante pertinente, incitada pelo livro “Cidadão de Papel”, foi a referente à dimensão ética do sujeito. Ética no Brasil é um tema bastante discutido, cerne de discussões apaixonadas, inflamadas, na defesa desta ou daquela postura ou posição. Em geral, a discussão ética é acompanhada de embates do governo, seja com a oposição, seja com a sociedade; o tema da ética nas relações políticas, nas relações econômicas gera sempre um enorme pêndulo em que as pessoas apontam que o governo não é ético por ser espelho da sociedade, e a sociedade aponta que não é ética pois não é possível fazer nada no Brasil de forma ética, sempre há necessidade e brechas para a propina, a corrupção, o desvio, a fraude, o suborno, o tráfico de influências, enfim, sempre há espaço para o chamado “jeitinho brasileiro.”

Assim como qualquer outra característica da sociedade, o “jeitinho brasileiro” está presente nas relações entre escolares, seja entre os alunos ou mesmo entre alunos e professores. Na tentativa de um lugar melhor na fila da cantina ou na tentativa de justificar o atraso em uma tarefa, o jeitinho brasileiro está na sala de aula – ainda se encontra, também, ao justificar a entrega tardia das provas corrigidas. Esta discussão é pertinente, portanto, junto aos alunos: o que é ético e o que é antiético no jeitinho brasileiro? Até que ponto ele é algo aceitável, positivo para a sociedade? O que é o jeitinho brasileiro e o que é ética, afinal?

Em uma discussão com os alunos sempre aparecem narrativas que envolvem um sujeito indeterminado, o “tem gente”, “tem gente que isso”, “tem gente que aquilo”. Enfim, o “tem gente” parece ter sido uma brecha que os alunos encontraram para narrar transgressões sem se imbricar com elas. Desta forma, nos deparamos com as narrativas mais inusitadas, desde o “tem gente” que suborna guarda de trânsito, até o “tem gente” que uma vez trouxe maconha para dentro da escola.

A linha que separa o “jeitinho brasileiro” da atitude antiética, no entender dos alunos, é a amplitude da prática. Percebemos que o que torna uma atitude antiética é mais o fato dela ser pouco disseminada que o fato dela prejudicar alguém ou significar de fato uma contravenção, um desrespeito à ética. Por exemplo, a fila do lanche na cantina. Na narrativa dos alunos, a fila da cantina é quase uma sugestão sutil de que você deve ficar atrás do último. Na verdade, nos parece que a fila indica muito mais

uma oferta de pessoas conhecidas dentre as quais você deve se infiltrar para conseguir seu lanche, ou, ao menos, se houver protesto, procurar algum conhecido, ainda que mais para o final da fila, e pedir a ele que compre seu lanche por você; assim, em tese, você não está furando fila, posto que seu pedido está na frente dos pedidos dos outros, mas o seu corpo não. Desta forma, a fila está ali para aquele que, por um infortúnio do destino, não tem amigos já na fila. Estas práticas são amplamente aceitas. Embora nos pareçam um tanto incomuns ou impraticáveis em outras filas, são relativamente aceitas pela comunidade de alunos.

No caso de se tratar de uma ética interna, inerente aos próprios alunos, talvez coubesse a eles promoverem um entendimento do que é ético e do que não é, do que é jeitinho do que não é. Sabemos que as relações entre adolescentes, muitas vezes, carregam elementos que são difíceis de detectar de fora do grupo deles. Também sabemos que não se pode deixar que um grupo de adolescentes, ainda heterônimo, tome decisões livremente. Portanto, deve haver limites e regras impostas pela escola que rejam as relações internas destes grupos de jovens no ambiente escolar, como um monitor que fiscaliza a fila, o namoro do casal, o uso do uniforme, entre outras coisas. De certa forma, é de se esperar que, entre estes alunos, as coisas sejam mais frouxas, por estarmos falando justamente de uma comunidade de iguais portadora de seus códigos e rituais. Como ficam as análises quando se referem a um elemento de fora, externo, o que eles pensam quando se fala de corrupção no governo?

A discussão aí toma contornos interessantes, pois se é legítimo do “jeitinho brasileiro” o que é amplamente difundido, temos um desvio de conduta potencialmente nocivo com a disseminação de práticas antiéticas, que por grande amplitude se tornariam mais aceitas e legítimas. Embora tenham a percepção disso, no entender destes alunos temos coisas distintas. Não apenas do ponto de vista que o que vale para mim não vale para o outro, mas para estes alunos uma coisa é fila da cantina e outra as relações fora da escola, entre os adultos. No que diz respeito ao argumento de ‘o que vale para mim não vale para o outro’ se confunde, na maioria das vezes, com o argumento de que o outro também fazia, ou tinha mais gente fazendo, ou ainda de que ele tomou aquela atitude apenas por alguém já ter feito antes, e por isso ele se sentiu livre para fazer a mesma escolha.

Quanto à aplicação de “dois pesos duas medidas,” há o argumento de que o mal proporcionado por ele era menor do que o mal de um político corrupto, por exemplo. Furar a fila da cantina, ou entupir o vaso sanitário da escola, ou gravar o nome nos

tijolos da parede são um mal menor que o causado pelo desvio de verba ou pelo tráfico de influência. Percebemos que a noção ética não é inflexível, nem imutável, para cada situação temos um leque de possibilidades éticas e não éticas que pode ser explorado, dependendo dos fatores presentes em cada uma delas. Esta flexibilização varia em função dos envolvidos, das implicações e também da situação em si.

Percebemos, com isso, que nem sempre o peso de uma certa coletividade e de seus interesses comuns fala mais alto, nem sempre o pensamento é a preservação das relações interpessoais no interior desta comunidade. O que se discute em relação ao comportamento ético diz respeito às implicações para os envolvidos, de que forma eles estão agindo e quais seus objetivos; a ética varia em função disto. Pensar na comunidade e no melhor para ela não é o que está em jogo, as regras se aplicam se as implicações forem altas, e os problemas forem grandes, e se for possível passar despercebido, não há um grande impedimento ético. A heteronomia é muito presente, percebe-se que a regra vem de fora para dentro, e não de dentro para fora, ou seja, deve-se cumprir as regras para não ser pego, e não para ter uma conduta autonomamente ética. Esta é, sem dúvida, uma falha de percepção que, muitas vezes, custa caro para a comunidade, que tem suas práticas deturpadas em função de interesses mesquinhos e privados, revelando o forte caráter individualista de certas relações pautadas pelo narcisismo e pela perda da dimensão pública do sujeito (SENNETT, 1992).

Que postura cidadã teremos neste contexto? Temos esvaziado o princípio ético na relação entre os pares, bem como na relação com o Estado e as demais instituições. Discutir ética e cidadania é discutir relações imprescindíveis ao convívio da sociedade. Retomando a ideia exposta mais acima, cidadania é uma imagem rasa de pagamento de impostos, de deveres, por isso a relação com a fila, seja do banco, seja do congestionamento da estrada ou mesmo da cantina, não tem relação alguma com um projeto de vida cidadã. Mais fraca ainda a acepção de cidadania como um cuidado de si, do outro e do lugar. Cidadania é muito mais pagar impostos, do que, respeitar e acolher o outro- seja este outro quem for. Cidadania é não jogar papel no chão, é pedir nota fiscal ou doar na campanha do agasalho promovida pela escola no início do inverno.

Notamos, ainda, uma combinação perversa entre a cidadania como pagar impostos e o “jeitinho brasileiro”. Burlar o Estado ineficiente não prejudica aos outros, aceitar o troco errado – se me beneficia – não é uma atitude vexatória “não tenho culpa se o cara me deu o troco errado.” A percepção de que cidadania é uma relação essencialmente institucional e não pessoal, entre os membros da sociedade, permite os

mais variados comportamentos individuais, pois este sujeito não se vê inserido em um contexto macro, composto por diversos indivíduos, e que sua ação, se replicada em escala, é, sim, prejudicial à sociedade. A cidadania institucional, liberal, baseada na busca individual por ascensão social nos parece abrir espaço para ações legitimadas por estes sujeitos, já que não há compromisso, vínculo (SEIXAS, 2009), entre os diferentes sujeitos. Benjamin (2000) nos lembra que o sujeito avulso na multidão desconhecida no espaço público tem coragem das atitudes mais constrangedoras, pelo simples fato de aqueles desconhecidos anônimos não dizerem respeito a ele.

Pensar a natureza do vínculo que se estabelece com espaços públicos, agora nos referindo à materialidade, é uma questão muito relevante para nós. Pensar cidadania, pensar a cidade e as relações sociais, sem dúvida, remete a pensar no sentimento de pertencimento a determinada comunidade, comunidade esta que pode ir para além do núcleo escolar, além dos seus bairros e abranger uma área muito maior. O consumo, o eternamente jovem, o antienvelhecimento talvez diminuam a capacidade destes adolescentes se imbricarem com a comunidade, no sentido da cidade, reconhecendo-se parte agente de um movimento de três dimensões: passado, presente e futuro. Uma inserção na comunidade dentro desta cultura narcísica (BARBER, 2009), individualista (SENNETT, 1992) e desconectada (DUARTE, 2011) não representa benefícios para a comunidade, a torna apenas palco para o desenrolar de tramas em que cada um busca o sucesso individual, ainda que isso signifique abrir mão de buscar o sucesso coletivo.

Sem a clareza da imbricação, do pertencimento, talvez fique mais difícil localizar valores mais sólidos, menos maleáveis, e permitiria aos alunos terem um conjunto mais consistente de princípios éticos e morais, tornando a comunidade em dimensão mais ampla, ou mais restrita, um espaço de normas mais constantes e menos susceptíveis a variações de valores e atitudes. As regras seriam regras, não vazias de sentido, não intransigentes, não por capricho de alguém, mas seriam regras pelo bem da comunidade, observada por todos, especialmente por pertencerem a esta comunidade e serem desejosos de cuidar dela. Mas como cuidar de uma comunidade, como se imbricar com algo mais amplo que os limites da escola, do condomínio se não conhecemos esta mesma comunidade?

Como esta comunidade pode ser conhecida? A experiência de leitura do livro “Cidadão de papel” foi muito interessante, com muitos debates positivos – embora o debate não faça parte dessa forma de cultura escolar. Houve diversas manifestações sinceras, análises interessantes e desdobramentos pertinentes, mas uma parte da

atividade ainda faltava: era preciso levar estes alunos a conhecerem de mais perto as questões de que falávamos.

Pudemos perceber que o processo de educação das sensibilidades (GAY, 2009) destes alunos, muito pautado pelo ambiente privado da elite econômica, proporcionou uma formação bastante marcada pelo discurso do liberalismo político, ou seja, ideias de liberdade ser tudo aquilo que a lei permite sem limitar a liberdade de outrem nos representa uma leitura de mundo em que o sujeito não precisa do outro para ser livre; de fato, o outro representa um limite à sua liberdade. Por exemplo, no calor das discussões sobre desigualdade social, renda e pobreza, muito comuns as falas dos alunos serem no sentido de “o que o cara [multimilionário] pode fazer? Ele ganhou dinheiro, ué!” Ou, ainda como uma aluna trouxe: “mas professor, eu não tenho culpa se eu sou rica!” Claro que não se trata de buscar indivíduos culpados, ou defendermos a doação espontânea das fortunas dos multimilionários, mas, de certa forma, a discussão era, no entender dos alunos: como estas pessoas que têm dinheiro o suficiente para viver diversas vidas, viviam enquanto há pessoas que não possuem sequer o pão?

Não se tratava disto, tratava-se de se perceber processos e relações mais amplas que a escala individual, mas o pensamento individualista subjetivava a discussão e os implicava diretamente: “tenho dinheiro pois meu pai trabalhou e não posso, nem devo e nem quero, ter que distribuir dinheiro para os pobres.” Esta percepção parte, também do ponto de vista de que se não é ilegal concentrar tanto dinheiro, não há problema em fazê-lo. Portanto, as pessoas são desiguais, naturalmente desiguais, e isto é esperado e, principalmente, legítimo. A compreensão de que a discussão de igualdade passa apenas pela dimensão política, não é tábula rasa nas falas destes alunos, o que se deve esperar é isto mesmo: igualdade é política, econômica não.

Observamos, também, a partir das falas, que as vivências urbanas são, de fato, restritas e isoladas de outros segmentos da sociedade. Ao descreverem sujeitos que foram vistos no centro da cidade de São Paulo, não são raras as vezes em que os alunos se referem a eles como *estranhos*, alguém com quem não estão familiarizados e, como veremos, são assustadores, objeto de aflição e angústia. Alguns alunos relatam a sensação de medo de andar pela cidade aberta, sem proteção de nenhum tipo, seja grade, muro ou escolta de segurança privada. Até que ponto este medo é justificável, e a partir de qual ponto este medo é construído socialmente, ou decorrente de estar frente ao desconhecido? Por que as pessoas são estranhas, e não são apenas pessoas?

Se estamos constituindo identidade, valores e noções tão relevantes para a estrutura de personalidade, de sensibilidade destes alunos, como podemos mantê-los em relações tão pautadas pela mesmidade? No entender de Jacy Alves de Seixas (2009) seria mais adequado para a constituição de identidade a relação com os outros, os diferentes, para que pudessem se firmar semelhanças, diferenças e construírem-se, assim, noções de respeito e valorização da diversidade étnica, social e cultural. Em lugar disso, temos sempre a intermediação da mídia, da indústria cultural, que apresenta o outro já estereotipado, já mastigado, esquematizado (DUARTE, 2011), a ser consumido e ingerido sem a devida reflexão, a devida ressignificação.

As concepções expressas pelos alunos sugerem, para além da superficialidade e pouca fundamentação, a fragilidade e precariedade dos vínculos que eles possuem com questões sociais mais amplas. O pequeno círculo de convivência, e as narrativas reproduzidas nele, são os grandes produtores de filtros através dos quais os alunos decifram o mundo de trás dos muros do condomínio ou das grades da escola. Se este círculo se constitui de pouca diversidade social, ficamos com uma leitura bastante restrita e conhecimento de mundo bastante atrofiado.

O caso da aluna que trouxe à tona a discussão acerca da gravidez precoce não significou uma oportunidade de debate mais próximo do tema e, naquela comunidade escolar, talvez isso nem fosse desejável, mas era preciso levantar mais questões e promover experiências mais significativas para que os alunos tirassem a janela de vidro entre eles e situações mais distantes e fossem capazes de sentir os cheiros, os calores e as sensações das ruas de uma grande cidade, olhando para ela, e tentando entendê-la, reconhecê-la. Era preciso um estudo do meio que favorecesse situações de contato mais direto com diversos espaços da cidade.

Escapa aos objetivos deste texto produzir grande reflexão acerca das práticas de estudo do meio e suas variações de forma e conteúdo. Mas, para que possamos localizar melhor as análises a serem produzidas sobre as falas dos alunos a partir da experiência do estudo do meio, cabem aqui algumas linhas.

A proposta de estudo do meio partiu da nossa crença de que é preciso apresentar aos alunos situações com as quais eles não estão familiarizados, para ampliar seu repertório e para permitir a eles que se constituam a partir de experiências mais diversas que a rotina maquínica a que normalmente estamos submetidos. Assim, levar alunos em estudos do meio que extrapolem os muros da escola cumpre esta tarefa. No entanto, embora procuremos apresentar aos alunos estas situações, nomeadamente, neste caso,

outra forma de se relacionar com a cidade, nos resta sempre o pensamento de que talvez o estudo do meio seja menos efetivo do que gostaríamos. Isso significa que, por mais que o professor busque ter clareza dos objetivos do estudo, e procure transmitir a seus alunos esta clareza, sempre resta dúvida acerca de em que instância este objetivo foi atingido. No nosso caso, os objetivos eram muitos, e precisaram ser traduzidos em competências e habilidades do Exame Nacional do Ensino Médio, que compõe, juntamente com outros documentos, os objetivos a serem atingidos pelos alunos daquela série naquela escola.

Pensamos nas limitações do estudo do meio justamente por acreditarmos que a simples intelectualização não basta para produzir efeitos significativos na constituição das identidades destes alunos. Esperar que um único estudo do meio seja transformador para toda a turma pode ser demasiado – no que diz respeito a não ter medo de estranhos, ou se importar com o mundo que o cerca ou ainda perceber que está implicado em uma realidade social muito mais ampla que o clube, a escola e o shopping. Mas, a atitude investigativa, a postura crítica do aluno diante da realidade, o interesse pelo mundo, talvez pudessem ficar um pouco mais impregnados nestes sujeitos ainda em formação. Talvez a maior contribuição que este estudo poderia ter fosse mostrar aos alunos que eles podem ir ao centro da cidade e não serem violentados, nem assaltados, numa desconstrução da concepção difundida de que o centro e as pessoas que ali circulam são equivalentes a perigo, à violência. Além disso, poderíamos desejar mostrar a estes alunos que é possível ter prazer, e encontrar beleza no centro da cidade, apesar de sua fisionomia menos planejada e menos receptiva – em um primeiro momento.

Algumas destas questões são, de fato, relevantes e merecem maior atenção em outros estudos. Certamente, um único estudo do meio, nestes termos, não produzirá efeitos incrivelmente transformadores na maioria dos alunos, mas alguns poderão resignificar algumas de suas visões. Entendemos que é importante a prática de estudos do meio, uma maior aproximação entre o sujeito e o objeto de estudo, mas que isso deva constituir as práticas de ensino cotidianamente, nas mais diversas áreas, para que, de fato, a educação dentro dos muros da escola dialogue, se refira e seja pertinente para a relação com o mundo fora da escola. Acreditamos que o aluno deve aprender a partir da cidade, no diálogo com a cidade, como sugere a reflexão desenvolvida em Meirieu

(2001)¹⁹, acerca de processos educacionais de construção de vínculos com espaço urbano. .

A proposta de estudo do meio com esta turma surgiu de forma a complementar o trabalho feito anteriormente com o livro paradidático, além de atender, secundariamente, à visualização de certos aspectos do conteúdo formal contido no livro didático. Escolhemos, inicialmente, fazer um estudo do meio para o centro da cidade em que se localiza a escola. Esta proposta surpreendeu alunos e a coordenação da escola pois, teoricamente, um estudo do meio, naquela comunidade escolar, deveria acontecer em algum lugar em que os alunos nunca teriam ido, ou representasse maior ganho do ponto de vista dos conteúdos da Biologia, da Geografia, Física ou das Ciências mais tangíveis, com maior materialidade, mais experimentais.

Propor o estudo do meio para o centro da própria cidade nos gerou a necessidade de justificar o estudo para a coordenação da escola, apontando que o que proporcionaríamos aos alunos era uma possibilidade de experimentar determinadas relações presentes no centro da cidade, abrindo espaço para que os alunos visualisassem não apenas parte do patrimônio histórico da cidade, como percebessem relações sociais, econômicas, políticas presentes no centro da cidade. Além disso, os alunos estariam diante de outra forma de se relacionar com a cidade, a experiência de se deslocar a pé, caminhando, sentindo, vendo e comparando algumas de suas práticas com práticas daquelas pessoas que fazem uso de um espaço da cidade virtualmente desconhecido por aqueles alunos.

Assim, apontamos as potencialidades do estudo do meio para a coordenação e para outros professores, de forma a permitir uma abordagem multidisciplinar no olhar para a cidade. Tivemos a colaboração de alguns professores, especialmente o de Geografia, o de Química e a de Educação Artística, cada um com um olhar, com um objetivo. Grosso modo, Geografia discutiu urbanização, Química discutiu poluição e Artes discutiu grafite, mas nenhum destes temas integrou o trabalho final em conjunto com a disciplina de história.

Embora tivéssemos planejado um estudo do meio pelas ruas do centro de nossa cidade, foi preciso fazer uma adequação no local do estudo pelo fato de haver uma exposição no centro da cidade de São Paulo, no Centro Cultural Banco do Brasil, com obras renascentistas. A exposição se chamava Mestres do Renascimento, e trazia

¹⁹ Mais adiante, neste trabalho, no capítulo 4, essa reflexão desenvolvida por Philippe Meirieu será trazida.

grandes autores daquele período, o que despertou meu interesse em levar os alunos a conhecerem a exposição. Depois, poderíamos conciliar a saída com os objetivos iniciais do estudo do meio, mas desta vez se tratando do centro de São Paulo e não do centro de nossa cidade. Ganhamos a exposição, a maior dimensão e complexidade do centro da maior cidade da América do Sul, mas perdemos o caráter de fazer um estudo mais local, no sentido de se tratar justamente da parte desconhecida da cidade em que os alunos vivem, à qual pertencem. Acreditamos que, ainda que estivéssemos no centro da cidade onde se localiza a escola, poderíamos observar manifestações de fenômenos globais replicados no centro da cidade.

Foi preciso, naturalmente, escrever, e apresentar à escola as justificativas ao estudo do meio²⁰. A justificativa consistia, essencialmente, em apresentar o espaço, patrimônio cultural, patrimônio histórico e, principalmente, uma busca pela educação das sensibilidades, pela cidadania, pelo desconhecido e pelo contato com o diferente, com a alteridade. Buscar no planejamento de história as justificativas para o estudo do meio não foi tarefa difícil. O mais complicado foi estabelecer relações entre as habilidades e competências e a educação das sensibilidades, relações entre conhecer o ambiente urbano e ser aprovado no vestibular, ou ter uma boa nota na avaliação externa que estes alunos de nono ano fazem na escola.

Todas as habilidades selecionadas poderiam ser desenvolvidas em sala de aula. Fotos, filmes, textos, documentários tudo pode plenamente permitir aos alunos que realizem as tarefas cognitivas de analisar, compreender, reconhecer, identificar, caracterizar, compreender e interpretar, que são as habilidades mais próximas dos objetivos do estudo. A justificativa para a coordenação da escola só fez sentido quando esta coordenação pensou que *realmente, “ver de perto é diferente”*. O que pensamos, é diverso a isso: sentir de perto faz diferença. Tínhamos a expectativa de que os alunos lá, com os cheiros, as situações inusitadas, o inesperado, o imprevisto, o desconhecido, o incalculável percebessem que a realidade em que estão inseridos é muito mais ampla que esta que eles percebem. Quem sabe se lhes perguntássemos o que eles mudariam na cidade não incluiriam alguns dos problemas que vissem de perto. A expectativa era que os alunos se convencessem de que aquela era também a realidade deles.

Como forma de preparação para o estudo do meio havíamos lido e discutido o livro de Dimenstein, e também lemos e discutimos as atividades que os alunos deveriam

²⁰ Anexo 5

fazer antes e depois do estudo, para que soubessem de que forma deveriam encarar as ruas da cidade de São Paulo, o que deveriam observar. Esta preparação trouxe diversas dúvidas quanto à segurança destes alunos. Ao verem que deveriam tirar fotos dos temas discutidos no livro paradidático, se preocuparam com a forma de fazer isso, sem se colocar em situação de risco. Foi preciso discutir com eles que as fotos deveriam ser tiradas a certa distância, com alguma discrição, sem envolver grandes aparatos tecnológicos, máquinas fotográficas deveriam ser discretas e coisas relativamente básicas para um adulto consciente dos riscos que, eventualmente, poderiam correr.

Havíamos pensado, em um primeiro momento, em propor aos alunos que entrevistassem pessoas para conhecer um pouco das suas narrativas, entender o que elas faziam ali, de onde vinham, quais suas histórias e de que forma percebiam e se deslocavam pelo centro de São Paulo. O objetivo destas entrevistas era, justamente, o de promover um contato, uma personificação destes sujeitos anônimos que cruzam as grandes cidades, coletivamente, com milhões de passageiros do sistema de transporte público e possuem narrativas próprias, individuais, marcadas por suas dimensões públicas mas, também, privadas. O que pensa alguém que passa por ali? Quem é esta pessoa? O que ela faz? Seriam perguntas pertinentes para estes alunos que expressam um certo medo do desconhecido, uma angústia de se verem colocados diante da “selva de pedras”. A escola e a empresa viabilizadora do estudo do meio ficaram com receio desta atividade que se desenvolveria na Praça da Sé ou no Vale do Anhangabaú.

Foi interessante que as famílias e a escola não fizeram objeções quanto ao roteiro, nem à forma de deslocamento que havíamos escolhido. Não chegou a nosso conhecimento que alguma família, de fato, tenha feito objeção ao estudo, embora, em sala de aula, os alunos demonstrassem que essa era uma grande preocupação da família e deles mesmos. Os pais instruíram os filhos, também, a não se dispersar, não chamar a atenção e a lidar com respeito com as pessoas, sem jamais permitir contato com um estranho, desconhecido. Alguns alunos, a pedido dos pais, não deveriam conversar com alguém que não fosse da escola ou da empresa que viabilizava o estudo. Plenamente compreensível, pois, afinal, trata-se de uma situação de risco, são adolescentes de quatorze anos que não estão acostumados com a cidade e nem com as situações que nela se desenrolam. Parte deste medo se deve, acreditamos, aos dados de criminalidade, mas também se deve a um processo de construção do imaginário dos alunos acerca do desconhecido, e também, muitas vezes, dos pais que narram situações individuais que se generalizam como se fossem práticas predominantes. Notamos, já aqui, de partida,

uma questão: deveria um aluno de nono ano do Ensino Fundamental ser capaz de se deslocar, desacompanhado, pelo centro de uma cidade? Não me refiro se a cidade deveria ser capaz de receber este aluno de maneira ideal, sem riscos, sem ameaças, mas sim, se o aluno deveria ser capaz aos quatorze, quinze anos de idade de se deslocar por nossas cidades reais.

O que nos ficou claro é que os alunos em questão não são. A ideia de sair para um estudo do meio, a pé, no centro de uma grande cidade lhes pareceu temerária. Medo de assalto, sequestro, mendigos, de se perder, de ficar para trás, de ser abordado por um desconhecido. Até medo de estupro em praça pública lhes ocorreu. Fazendo uso do “tem gente” muitos alunos trouxeram estes medos e foi preciso que a escola e os professores os acalmassem, dizendo que eles estariam acompanhados, que de fato existem roubos, assaltos, e toda a violência possível, mas que havia certa dose de exagero pelo fato do ambiente ser desconhecido por eles, e que, na verdade, muitas pessoas viviam ali, passavam por aquelas ruas e não sofriam necessariamente violência; foi preciso demonstrar a eles que aquela experiência gerava medo e apreensão por ser desconhecida pelo nosso grupo, mas que outros grupos estavam familiarizados com aquilo. Este argumento tornava a ansiedade menor e fazia com que eles pudessem, então, se imaginar no lugar de uma dessas pessoas familiarizadas com a vida do centro da cidade e se sentissem um pouco mais tranquilos, afinal, se outros conseguem, por que eles não haveriam de conseguir?

A saída transcorreu sem nenhum incidente digno de nota. Não houve assalto, não houve estupro, não houve nada que chamasse a atenção. Ninguém se perdeu e todos voltaram para casa com tudo aquilo que levaram. Voltaram para casa também com uma experiência incrível. Vimos a pobreza, sentimos os cheiros, experimentamos o olhar do bêbado na praça, do pedinte e também dos executivos, prestadores de serviços, agentes da mobilidade urbana e toda a gente das mais variadas funções e posições sociais. Sentimos a poluição, a cidade não planejada, o ruído dos ônibus e das sirenes. Foi um dia repleto de experiências que os alunos não eram capazes de prever nem de imaginar, muitas vezes. Visitamos a exposição e depois fomos caminhar pelas ruas.

Embora o roteiro e as falas tenham nos surpreendido em alguns elementos, conseguimos atingir o objetivo inicial que era proporcionar aos alunos uma experiência de caminhar pelo centro da grande cidade, fazendo relações e percebendo sua complexidade. Para levar o aluno a, de fato, observar as coisas das quais ele, em geral, é convidado a retirar o olhar, foi pedido que fotografassem duas cenas ou imagens que

representassem cada capítulo do livro *Cidadão de papel* discutido em sala de aula. Esta foi uma atividade que causou certo desconforto aos alunos, posto que não estavam muito habituados a se expressar por meio de fotografias. Assim, “ler a cidade” e registrá-la não foi uma atividade tão fácil.

Em nossa próxima aula, depois do Estudo do Meio, conversei com os alunos para tentar obter informações sobre como as coisas haviam sido para eles, como eles sentiram o estudo do meio, como lhes pareceu o centro de São Paulo; enfim, obtive algumas informações de forma oral e, em seguida, lancei a eles algumas questões que deveriam ser respondidas por escrito. Analisar estas questões nos ajuda a conhecer melhor a maneira destes sujeitos lerem e sentirem o mundo.

As questões a serem abordadas eram:

1. Aponte duas coisas de que você não gostou.
2. Aponte duas coisas que te surpreenderam.
3. Aponte duas coisas de que você gostou.
4. Compare a sua cidade com a cidade que você viu.
5. Compare a vida das pessoas que você viu com a sua.

Mais uma vez usamos questões diretas, sem exigir grande complexidade de pensamento, ou redação. Mais uma vez a questão “*é pra nota?*”, e os alunos então se dedicaram a responder; ainda que uma atividade sem valor evidente no processo de avaliação, as questões foram respondidas de bom grado, pois, afinal de contas, era procedimento mais comum aos alunos escrever suas impressões sobre os estudos do meio.

As respostas nos ajudam a entender o que lhes proporcionou o estudo e também algumas de suas visões sobre o centro da cidade e as relações que aí se estabelecem. Estas questões nos ajudam a saber, também, qual a referência do que é bonito e do que é feio, do que é bom e ruim, do que funciona e do que não funciona no entender destes sujeitos. Que sensibilidades são estas? Que olhar estes alunos possuem? Optamos por questões diretas para não induzir o aluno a um estímulo direcionado; preferi deixar em aberto, não me referindo direta e explicitamente à cidade, ou às exposições que visitamos. Eles poderiam se referir a qualquer aspecto do estudo do meio, desde os ônibus até o restaurante. Imaginei ser melhor assim para tentar acessar pensamentos menos sistematizados, menos intelectualizados (BENJAMIN, 2000), mais espontâneos,

portanto, e menos filtrados pela censura imposta pelo ambiente de sala de aula. Deixar solto, deixar fluir, me pareceu o procedimento adequado para a obtenção de respostas mais autênticas (SENNETT, 1992), que revelassem um sujeito mais inteiro (BARBER, 2009).

Dado muito relevante para esta pesquisa, trazido por estas questões, foi a clara dicotomia entre a *minha realidade* e a *realidade daquelas pessoas*. No entender destes alunos eles não pertencem à mesma realidade que as pessoas do centro de São Paulo. No entender deles existem múltiplas realidades: a deles, a de São Paulo, e as dos outros lugares. Cada lugar uma realidade, cada um a sua realidade. Percebemos com isso que, em muitas falas, a realidade é estranha a eles, e que estas cenas do centro de São Paulo, de tão distantes e embora tão tristes, não pertencem a eles. Alguns alunos colocam assim: “percebi a triste realidade de milhares de pessoas”, “ver a quantidade de moradores de ruas (sic) espalhados pela cidade. Foi ao mesmo tempo chocante (sic) pois não vemos isso todo dia, é diferente da nossa realidade,” “nossa realidade é bem diferente. Posso ter tudo o que eu quero.” “A minha vida é como uma bolha pois eu não vejo o que realmente acontece no meu dia-a-dia, e o que as pessoas que moram na rua veem, como drogas, etc... A vida deles é de esforço para ganhar só para poder comer.” Ou ainda “não gostei de ver a pobreza, a realidade (favelas), mendigos, famílias com bebês (sic) morando nas ruas.”

Esta percepção de que há múltiplas realidades nos parece um sinal bastante claro de que o processo de individualização, compartimentalização da sociedade está, na sensibilidade destes alunos, em um estágio bastante avançado. Se Sennett (1992) apontava um processo de alheamento, assim como Seixas (2009), em um movimento narcisista em que o outro perde significado, importância, encontramos nesta fala a cisão entre o meu mundo e o mundo do outro. Temos, aqui, a total falta de implicação entre os sujeitos que, evidentemente estão ligados a um mesmo país, a um mesmo ambiente, a uma mesma sociedade, ainda que em termos mais amplos.

Oras, se os alunos percebem os mendigos da cidade de São Paulo como outra realidade, ou a pobreza de sujeitos da cidade de São Paulo como algo alheio a eles, como faremos para propor a transformação das relações políticas, econômicas e culturais para um melhor ambiente social? De que forma podemos sensibilizar estes alunos a perceber que é preciso mudar a realidade se eles mesmos são alheios a esta realidade? Percebemos nestas falas, também, uma situação bastante comum que é a clareza de que eles vivem intencionalmente isolados e alheios à população mais pobre,

aos espaços arquitetônicos menos racionais e menos projetados para propiciar beleza e conforto. É de conhecimento dos alunos que seus pais se esforçam para proporcionar-lhes uma vida de bem estar e conforto longe das mazelas da cidade. É do conhecimento deles de que a experiência que lhes é proporcionada é restrita a um pequeno número de pessoas, os ambientes que eles frequentam são bastante *exclusivos*. De que forma poderíamos proporcionar a eles uma ressignificação de suas experiências para que percebessem que, em certa medida, os ambientes tão exclusivos se tornam excludentes. Benjamin já afirmava que todo monumento de cultura é também um monumento de barbárie (BENJAMIN, 1987). Não perceberão os alunos que, quanto mais exclusivo, mais excludente? Não perceberão que, quanto mais se excluir, maior a ruína?

De que forma poderemos educar os olhares destes alunos para se perceberem como sujeitos ativos, responsáveis pela produção da história? Como podemos fazer com que eles se comprometam com um mundo que possui uma realidade partilhada (RANCIÈRE, 2005) e em que eles poderiam, ou deveriam, assumir uma postura para melhorá-la? Se temos uma parcela da sociedade que se coloca como alheia aos demais e, intencionalmente, se encapsula, como fazer para alargar as visões dos alunos, rompendo esta tendência de narcisismo, de individualismo (SENNETT, 1992) e de não vinculação ao lugar, à cidade, a esta sociedade (BARBER, 2009) que os cerca?

A realidade a que se referem os alunos é, de fato, menos bonita que a realidade em que eles se inserem. Os espaços arquitetônicos planejados dos condomínios, dos clubes, dos shoppings com alamedas arborizadas, fontes de água e construções novas e bem conservadas, de fato, produzem sensações mais interessantes que a fumaça de óleo diesel, as calçadas irregulares e os prédios abandonados ocupados por pessoas consideradas sem-teto. “Não gostei de ver a realidade.” Nenhum aluno relatou que não gostou de ver a realidade dele em relação às pessoas e circunstâncias que eles testemunharam. Não houve quem protestasse contra o isolamento, contra a ocultação desta parte do mundo desta condição imposta às pessoas que ali estavam, sobretudo dos mendigos. Ao se depararem com a “realidade daquelas pessoas”, os alunos se mobilizaram muito mais no sentido de dar valor às coisas que eles possuem e às experiências que lhes proporcionam. Não houve um só que tenha dito: é preciso fazer alguma coisa. Uma fala comum foi “meu pai gostou que eu fui, pra poder dar valor ao que eu tenho.”

Houve, em alguns casos, certo sentimento de compaixão. Uma ideia de que aquelas pessoas sofrem, de que é muito triste ter que passar por aquela experiência de

pobreza, de violência e de desamparo. Os alunos não passaram insensíveis a isto, mas não se mobilizaram a pensar o que poderia ser feito para mudar a condição daquelas pessoas. Poderia o professor ter interpelado? Poderia o professor ter atuado de outra forma? Penso que sim. Talvez o professor pudesse convidá-los, de maneira mais explícita, a se engajarem em algum projeto social, ou em algum grupo de caridade. Mas penso que conhecer as relações, estudar e presenciá-las, naquele momento era o possível. Alguns daqueles alunos talvez tenham se interessado por atividades de caridade, de mobilização social. Mas é disso que se trata? Seria o papel deste estudo do meio um despertar para o assistencialismo? Acreditamos que não. Ao longo das discussões das aulas sobre as questões de mobilização social, de voto, de participação política nos termos mais formais, e da participação política de forma mais ampla, com uma cidadania percebida como relações entre os sujeitos da sociedade, não apenas entre os sujeitos e o Estado, aí sim, os alunos foram convocados a agir e se apresentar de forma diferente, não reproduzindo os mesmos processos deste progresso produtor de ruínas (BENJAMIN, 1987).

A noção de que o carro é um elemento que isola, ajudando a construir a percepção de que há duas realidades – a dos pedestres e usuários de transporte público em oposição aos usuários dos carros privados - foi apreendida por alguns alunos que tiveram falas como “gostei de ... conhecer realidade de São Paulo pois quando vou de carro não dá para perceber.” Aqui temos um ponto que já mencionamos em outra parte deste texto que é, justamente, as práticas que se dão, na contemporaneidade, dentro dos carros. São bastante usuais as cenas de passageiros destes veículos que, de posse do celular ou *tablet*, se dedicam a situações alheias a esta por onde o carro se desloca, se tornando o espaço público mero meio para o fim da atividade de deslocar-se (SENNETT, 1992). Ou seja, ainda que os sujeitos passem por aqueles lugares, ou determinados lugares que não possuam as mesmas características que seus ambientes privados, estes lugares não são observados, conhecidos, reconhecidos. O desenraizamento se amplia na medida em que os passageiros dos carros, e muitas vezes os motoristas, não estão contemplando o mundo do lado de fora, estão apenas envolvidos pelos *gadgets*, que os vinculam a outros espaços, outras relações. Com a disseminação dos aparelhos de GPS, e sua fusão aos celulares e instrumentos dos carros, até mesmo nos ambientes totalmente desconhecidos, é possível se deslocar sem ter nenhum contato ou relação com eles.

Conhecer esta “nova realidade” é fundamental aos alunos das séries finais do Ensino Fundamenta II? Deveríamos apresentar esta parcela da realidade a estes alunos? Não seria melhor que não fosse necessário apresentar a estes alunos a própria cidade, as relações do centro da cidade, os mendigos, a pobreza? Talvez devêssemos nos pautar por um sistema de educação, uma cultura escolar que, já nos anos iniciais, fosse capaz de articular as relações entre as cidades e os educandos para que esses, mais cedo, pudessem explorar a cidade e a diversidade de relações que ela comporta, e já na adolescência, fossem capazes de flunar (BENJAMIN, 2000) pelas suas ruas.

A experiência de caminhar pela cidade, ou pelo centro da cidade, foi apreciada por muitos. Há diversas falas neste sentido. Algumas, como esta: “gostei muito do passeio pelo centro histórico de São Paulo,” revelam que alguns alunos não estavam ali com a percepção de se tratar de um estudo do meio, mas que estavam ali um pouco inclinados a certo tipo de turismo, especialmente no coletivo, com os amigos da escola; “eu gostei de sair e fazer algo diferente com meus amigos, todos juntos! Eu gostei realmente de entender essa ‘outra sociedade’.” Interessante a vontade deste aluno de fazer algo diferente, sair e conhecer – embora não tenha perdido completamente o senso de estudo, valorizou a presença dos amigos neste momento de fazer algo diferente. Ainda que de maneira bastante pretensiosa tenha afirmado que entendeu este “outra sociedade,” esta fala indica que, naquela experiência, havia um tanto de prazer e outro tanto de aprendizagem, ou seja, falávamos a pessoas mais inteiras no estudo do meio, o que fortalece nossa crença de que estes espaços de aprendizagem ajudam a implicar os alunos nos conteúdos e, portanto, implicar os alunos no mundo, mas que é preciso fazer isto com uma intencionalidade muito grande por parte do professor que, além de preparar antes o estudo, precisa durante a atividade manter os alunos focados nela para que não confundam estudo do meio com passeio, como ocorreu com este aluno citado. Talvez o aluno tenha se sentido melhor nesta atividade com seus colegas por ter ali, ao seu lado, elementos mais familiares, pares dele que o ajudaram a lidar com a situação de se inserir em um ambiente inusitado.

Implicar os alunos no estudo do meio se torna uma atividade das mais laboriosas, especialmente se o objetivo do estudo é implicar o aluno ao meio. De forma muito clara, diversos alunos apontaram o fato de haver muitos mendigos nas ruas como uma surpresa. Diante do estímulo “aponte duas coisas que te surpreenderam”, diversos alunos indicaram estar surpresos com a presença de tantos mendigos. “Me surpreenderam as desigualdades sociais tão explícitas.” “Uma coisa que me surpreendeu

é que os mendigos são uma realidade, tem muitos.” “Me surpreendi com a quantidade de moradores de rua na praça da Sé.” “ver um mendigo estudando, e ver o elevado número de moradores de rua.” Outro aponta duas coisas que, postas lado a lado, talvez tenham um sentido mais amplo : “Mendigos e sujeira. Não esperava ver tantos.”

Interessante que, embora o estudo do meio tivesse o objetivo de mostrar o centro da cidade, embora o professor tenha procurado ler material sobre as questões urbanas no Brasil, inclusive sobre desigualdade social e mendicância, o tema ‘mendigo’ no centro da cidade ainda lhes pareceu surpreendente. Isto coloca em questão dois pontos da formação destes sujeitos: o papel da escola na formação de alunos desta idade e o papel da família. Há pais que pensam que a escola não deve se preocupar em apresentar “esta realidade” a seus filhos. Vimos que, tanto os filhos como os pais, são conhecedores do fato de que estes jovens estão sob uma influência muito maior da mídia (BARBER, 2009) do que de seus pares ou dos membros da mesma sociedade (SEIXAS, 2009), e que isso é profundamente valorizado pelos pais, mas nem tanto assim pelos filhos. Nas falas dos alunos é muito chocante, em suas próprias palavras, conhecer a “realidade”. Mas o que eles têm uma consciência ainda menor é que eles, de alguma forma, estão atados a esta suposta “outra realidade.”

Diversos alunos fizeram apontamentos dizendo que lhes chamava a atenção o fato das pessoas passarem indiferentes aos mendigos, sem se incomodar com eles, sem sequer olhar para eles. Muitos alunos apontaram que a indiferença destes sujeitos mais bem posicionados na escala social – diga-se econômica- perante estes mendigos era surpreendente, “nem medo eles tinham”. Percebemos, aqui, que ainda não houve a naturalização da postura *blasé* (SIMMEL, 1979), ainda é possível chocar-se com o mundo. Torna-se, então, necessário pensar o que se poderia fazer, enquanto professor de história, educador, para que estes alunos se sentissem também parte desta sociedade brasileira, que seja em São Paulo, ou em outra cidade, é dotada desta questão social que traz consequências para todos, inclusive para eles, que se escondem atrás de muros privados para tentarem viver apartados das questões sociais que assolam o país trazendo, entre outras questões, a violência que tanto os amedronta.

Será mesmo que a realidade é múltipla? Temos, mesmo, mais que uma realidade? De que forma a escola aborda a questão social, a desigualdade e a diversidade da cidade se os alunos de nono ano se surpreendem com mendigos? O que é feito nas famílias que gera este sentimento de que eles não têm nada a ver com isso e, ademais, percebem que ninguém se preocupa com os mendigos, nem mesmo eles, que

foram a São Paulo para conhecer o centro da cidade e perceber que se trata do país deles, embora não o sintam assim? Seria este um efeito de não olhar pela janela do carro? De transformar os lugares em não lugares (AUGÉ, 1994) e transformar a cidade em mera passagem? Ou seria isso uma tendência da valorização de cidadãos preparados para o mundo, mas desenraizados de suas localidades, alheios a suas próprias cidades? De que forma poderíamos pensar a cidade como expressão das questões globais, e que estar vinculado à sua cidade é vincular-se às questões globais?

Caminhar pela cidade e conhecê-la foi, para muitos, uma atividade prazerosa. Muitos alunos gostaram da experiência de se aventurar pelo desconhecido e presenciar uma situação que eles conhecem apenas superficialmente ou, ainda, mais superficialmente do que este dia de caminhada. “Gostei que há muitas pessoas esforçadas, que acordam cedo para trabalharem em compromisso com o trabalho.” “Gostei de conversar com as pessoas na rua.” “Eu gostei de vivenciar a diferença entre as duas cidades.” “o espaço é bem utilizado, e a cidade interessante.” “Gostei de conhecer uma nova cultura, um novo tipo de ambiente.” Percebemos, aqui, que ainda existe nos alunos um interesse por este mundo tão desconhecido para eles, ainda há os que se impressionam com as possibilidades de maior inserção na cidade. As pessoas nas ruas, ao mesmo tempo que assustam, são objeto de interesse, este novo ambiente causa curiosidade e a ‘nova cultura’ é interessante. Percebemos, com isso, que o isolamento em condomínios fechados, ou ambientes privados, é tão grande que gera uma profunda marca na identidade destes alunos que não se reconhecem no centro da cidade nem nas pessoas que passam por ali. Esta “nova cultura” a que se referiu o aluno se abre para ele como a um estranho, um desconhecido. Esta cidade interessante foi recém descoberta e significa o mistério da vida pública para este aluno.

Esta vida pública se desenvolve em um lugar que se apresentou para os alunos de forma muito marcante: feio, mal cheiroso, sujo, desorganizado. A organização racional dos espaços privados embutiu em muitos alunos uma percepção de que a vida em ambientes planejados é mais bonita. Sennett (1992) traz o planejamento do Brunswick Center, com seus ambientes planejados, racionais, e determinados; os alunos se mostram perfeitamente educados a viver neste ambiente e não educados a viver diante do menor planejamento do centro da grande cidade. Das coisas que os alunos apontaram não gostar, a falta de organização da cidade é um dos elementos mais citados. Junto a isso temos o mal cheiro e a sujeira. Evidentemente que é um dado concreto do centro da cidade o mal cheiro, de fumaça de óleo diesel, de xixi, de fritura,

e todos os odores de mendigos que passavam próximos aos alunos. Também é um dado bastante concreto haver sujeira no chão, especialmente na região do mercado municipal com as embalagens dos produtos, seus restos e perdas, mas o fato dos alunos não estarem esperando por isso e apontarem isso como algo de que eles não gostam, pode ser um indício de que os espaços em que eles se inserem são o avesso disso.

Como nos lembrou Teresa Pires do Rio Caldeira (CALDEIRA, 2000), os espaços planejados do condomínio, com suas intervenções arquitetônicas, detalhes arquitetônicos e toda a sensibilidade produzida por isso marca a identidade e as sensibilidades dos alunos que rapidamente reclamam, estranham e resistem, de certa forma, a se inserir neste ambiente menos planejado, menos arquitetado para a geração de prazer e conforto de seus usuários. Para além da questão da mendicância, os alunos, de forma quase uníssona, ao compararem a cidade deles com esta que eles haviam recém conhecido, narraram que “a cidade [sic] onde moro e São Paulo são parecidas, mas visivelmente SP tem uma população maior, mais poluição e mais moradores de rua. Nossa cidade proporciona uma qualidade de vida melhor e mais limpa.” Ou de outra forma “São Paulo é uma cidade maior que a nossa, com mais construções históricas, mais poluição e mais desigualdade social, onde você vê muitos mendigos e pessoas de altas classes sociais.” Ou de maneira mais sintética: “a diferença entre a cidade que eu vi e a minha é que a minha cidade é menor, portanto, há menos pessoas, menos trânsito e menos mendigos”.

A questão de *Compare a sua cidade com a cidade que você viu*, foi feita desta forma com o objetivo de mostrar aos alunos que há várias cidades dentro da cidade. Além disso, pretendíamos reforçar que o aluno se dedicasse à cidade a que ele pertence, justamente marcando com propriedade *sua cidade*, em lugar de *a cidade em que você mora, ou vive*. O que chamou a atenção foi justamente a poluição, o tamanho, a falta de planejamento. Estes ambientes menos preparados, menos racionalizados se mostram fruto de seu tamanho, e de ser superpovoado. A cidade deles é mais organizada, mais tranquila, com menos trânsito. Talvez isto se deva ao fato destes alunos viverem às margens da cidade, digo, em zonas menos povoadas da cidade, além de serem predominantemente condomínios fechados de alto padrão; são localizados, assim como a escola, na periferia.

Sem dúvida, a cidade onde moram é menor que São Paulo, e evidentemente que a cidade onde se localiza a escola tem menor população, menos carros. Mas, se conhecessem o centro da cidade onde moram, assim como conheceram o centro de São

Paulo, teriam a mesma leitura? Será que considerariam as cidades tão diferentes do ponto de vista da desigualdade social? Será que considerariam o trânsito da cidade deles tão insignificante? Será que o centro da cidade de onde se localiza a escola é muito mais limpo e tem melhor aroma que o paulistano? Poderíamos, mas nos faltaram os meios, tentar comparar estas cidades a alguma outra que os alunos conheçam do exterior, talvez Paris, Londres e provavelmente Miami ou Orlando. Imagino que estas cidades, experimentadas a pé, em que os alunos caminharam, observaram e fotografaram, pudessem ser um parâmetro interessante para a discussão. Talvez o espaço público ali fosse menos hostil e neste ambiente mais convidativo os alunos não se queixassem tanto dos odores ou do trânsito.

Este grupo de alunos não fez um estudo do meio para o centro de sua própria cidade. Não conheceu a parte mais antiga e também mais movimentada da cidade onde vivem. Não conhecem a desigualdade social que os cerca e, de certa forma, os aprisiona entre as grades e os muros dos ambientes privados, com armas e vigilância ostensiva. Não estaria a escola reforçando e reproduzindo os processos narrados por Benjamin (BENJAMIN, 1987) da perda da experiência, do valor dos mais velhos, do passado e do pertencimento, da capacidade de compartilhar um passado em comum com as pessoas que vivem próximas a você? A perda da dimensão pública (SENNETT, 1992) não se reforça se o sujeito não conhece o ambiente público, ou se o chamado ambiente público é um ambiente privado? De que forma fazer com que a cidade constitua o sujeito se este sujeito não vê a cidade (SEIXAS, 2009)? De que forma propor aos alunos que se apropriem das instituições públicas, que se imbriquem no presente de forma a compor mais uma linha que tece a trama da história da cidade, no tempo presente mas na direção do futuro? Como vincular os alunos enquanto sujeitos constituidores do futuro deste espaço, se este mesmo espaço lhes é alheio?

“São Paulo é bem mais suja e com desigualdade bem mais evidente, mas tem muitos mais pontos turísticos e históricos para se notar. Como um livro em que várias e diferentes pessoas marcam sua história e essa diferença é notável.”

Talvez se o professor também pudesse ter mantido o roteiro de estudo do meio a um estudo local, de onde era a maioria dos estudantes, teria havido percepções sugestivas e significativas em relação à sua cidade. Uma aluna, que morou em São Paulo e mudou-se com a família para a cidade onde se localiza a escola no início do ano letivo, escreveu em tom de tristeza sobre a cidade dela: “uma delas [das coisas que a surpreenderam] é que eu não achei que minha cidade tinha mudado tanto, e outra é que

eu não sabia que São Paulo tinha tanta cultura assim.” Em outro estímulo, a mesma aluna aponta: “aquela [São Paulo] é minha cidade, tenho amor por ela, mas a qualidade de vida aqui [nossa cidade] é melhor”. Teriam todos os alunos o mesmo apego? A formação desta aluna foi diferente? As experiências dela a formaram uma pessoa mais apegada à sua cidade natal ou a saudade de haver-se mudado a fez sentir-se mais apegada? O relato da vida dela não aponta para condições tão diferentes de formação, em sua narrativa fica claro que ela saiu da cidade com a mãe, pois o ritmo da cidade grande não tornava a vida fácil para elas, as distâncias, os tempos e a rotina fizeram a cidade onde se localiza a escola se parecer uma cidade mais atraente, ou seja, a cidade de São Paulo tornava a vida de mãe e filha ali inviável, e ainda assim, a lembrança da cidade lhe trazia bons sentimentos.

Uma das solicitações feitas aos alunos ao voltarem do estudo do meio era a de produzir um texto sobre problemas reais da cidade e pesquisar soluções que outras cidades do mundo encontraram para este mesmo problema. Estes textos, embora *praxiográfica*, não foram produzidos de forma mais engajada, e preocupada. Percebemos que, embora os alunos tenham manifestado sensibilidades interessantes, aberturas interessantes, possibilidades de ação de agentes educadores, eles ainda não se mostraram capazes de se mobilizar mais intensamente no sentido de promover ações ainda que pesquisas, na direção de solucionar algum problema, nem se responsabilizar por um problema da cidade. Com algum esforço da dupla de professores de história e língua portuguesa, saiu um jornal com textos dos alunos sobre os temas solicitados. A escola imprimiu cinquenta exemplares coloridos, mais cem em preto e branco, e estes jornais foram entregues aos pais que visitaram a exposição de fotos em um dia de apresentação de projetos.

No dia da apresentação das fotos, e do jornal produzido em parceria com a disciplina de língua portuguesa, redigi este texto para apresentar o projeto aos pais que visitassem a apresentação. Transcrevo-o aqui para encerrar esta parte da dissertação:

Tendo em vista a dinâmica do mundo contemporâneo e a aceleração da modernidade capitalista, pensamos um projeto que fosse capaz de flagrar elementos desta modernidade presentes na condição urbana de nossos alunos. Chamamos de modernidade capitalista o panorama econômico, político e social constituído no século XIX, em que a ordem burguesa foi instaurada e assumiu, sem retrocessos no mundo ocidental, papel de destaque.

Tal ordem constituiu a cidade e o mundo pós industrial, modelando os modos de viver dos sujeitos, educando seus olhares, seus corpos, suas relações sociais e políticas, seus hábitos de consumo e suas relações familiares. Podemos perceber parte desta educação percorrendo as ruas das cidades, observando as relações instituídas entre as pessoas e os objetos.

As imagens desta sala revelam a leitura que os alunos do nono ano tiveram da cidade de São Paulo e de seus conflitos. Observamos em suas fotografias uma leitura individual de um mundo que se abriu diante de seus olhos. O que percebemos é, sobretudo, o espanto.

Espanto de se perceber rodeado por um mundo repleto de cheiros, texturas, sensações e incertezas causados pela novidade de se sentir imerso em ambiente tão alheio a si e a seus pares.

O contato com o mundo do centro da cidade mostrou que nossos jovens conhecem uma dimensão muito menor da realidade do que poderíamos desejar.

O grande conhecimento adquirido, talvez, a nosso ver, foi a percepção de que os problemas sociais são muito mais amplos do que se podia imaginar. Diante disso ficará a indagação: O que podemos fazer?

CAPÍTULO 4- DE POTENCIALIDADES E DESAFIOS DE SE ENSINAR HISTÓRIA: A APOSTILA COMO PLATAFORMA E A CIDADE COMO PLATAFORMA

Na cidade de Ouro Preto

Em Ouro Preto têm muita rua estreita e ladeira
 Nos sábados e domingos se vai à feira
 A cidade é toda de montanhas cercada
 E muita coisa neste lugar é comprada.

A igreja do Pilar é toda de ouro feita
 E a construção arquitetônica é perfeita
 Aleijadinho fazia no seu tempo esculturas
 Seu nome foi escrito às alturas.

Tiradentes morou em uma casa na rua São José
 As pessoas que moram aqui rezam com fé
 Assistem 7:00 hs da manhã todo dia missa
 As obras de Aleijadinho causam cobiça.

Na Casa dos Contos os escravos fundiam moeda
 E muita gente poderosa na cidade sofreu queda
 Tiradentes era Dentista, se tornou mártir da Inconfidência
 Quando morreu os mineiros sentiram sua ausência.

Cíntia de Fátima Motta

Esta poesia me foi entregue durante um estudo do meio à cidade de Ouro Preto. Eu estava com um grupo de alunos, saindo da Casa dos Contos, quando uma garota, que não tinha mais de dezoito anos, sentada no chão da calçada com uma prancheta na mão, me abordou e disse: *Olhe, eu lhe fiz esse poema pra lhe mostrar mais sobre Ouro Preto.* Infelizmente, o grupo de alunos já se ia e eu não pude conversar com ela, nem agradecer-lá mais adequadamente, ou perguntar suas motivações, sua história, conhecer algumas

suas intenções. Era uma garota comum, na rua, estudante do Ensino Médio provavelmente, ou talvez recém saída dele. Com uma prancheta na rua, no dia 16/05/2014, na porta da Casa dos Contos, no centro de Ouro Preto, em Minas Gerais – Brasil, como ela mesma fez questão de colocar no papel que me entregou²¹. Aquela garota, naquela cidade, naquele lugar, naquele dia me entregou num pedaço de papel uma poesia dela – que talvez seja de outro – sobre sua cidade.

Havia ali uma garota cantando o passado de sua cidade. Mostrando que ainda há arte em Ouro Preto, ainda há gente, ainda existe vida. Ela me abordou sem nunca ter-me visto, me presenteou com sua arte. E hoje compartilho essa experiência. Essa garota de Minas, com um simples gesto, rompeu com muitas das questões discutidas nesta dissertação. Produzir arte sentada à soleira da Casa dos Contos, na rua de sua cidade, sentindo-se bem para interagir e observar os passantes, à vontade, solta, sem o medo, o desconforto do desconhecido. Falando de uma história da qual ela participa, da qual ela é agente, contribuindo para a cultura da cidade, com a visita dos turistas. Prancheta e caneta, simples, sem sofisticação, identificando-se com o nome completo, a cidade a data. Uma pessoa historicamente localizada, geograficamente localizada. No dia 16/05/2014 na frente da Casa dos Contos, em Ouro Preto.

Que teria ocorrido se ela tentasse entregar seu presente para um dos alunos que foram ao estudo do meio de São Paulo? Que reação eles teriam tido? Quantos presentes perderam por lá? É verdade que nem todas as pessoas são artistas, que nem todos pintam, escrevem ou cantam. Mas, certamente, há contribuições que todos podem ter, que todos podem dar para a sociedade. É preciso ser capaz de fazê-lo, apresentar-se como alguém que sabe receber, mas que também sabe dar, sabe reconhecer e sabe oferecer coisas boas, o melhor que temos conosco, e que muita vezes escondemos atrás de carcaças (BENJAMIN W. , 2000) ou atrás de máscaras (BARBER, 2009). Também é preciso saber reconhecer o que o outro tem a oferecer, não buscar toda a sorte de recurso para tornar-se alheio ao meio, alheio aos outros, em uma postura narcisista, individualista (BARBER, 2009), vazia de experiência (BENJAMIN W. , 1987) que atravessa a cidade sem se interessar por ela, sem se chocar (SIMMEL, 1979) mantendo uma atitude fria e distante, indiferente ao que o cerca. Ela olha nos olhos (SEIXAS, 2009) dos passantes, identifica os locais e os turistas e os hospeda em sua cidade com um gesto largo de presentear com um poema.

²¹ confira o anexo 10

De que forma o ensino de história pode se articular com isso? De que forma podemos trabalhar de maneira mais consciente para ressignificar algumas das práticas contemporâneas discutidas ao longo desta Dissertação? Temos trabalhado até aqui no sentido de localizar melhor algumas destas práticas para poder agir na direção desejada. Por isso buscamos alternativas no ensino de história que dialoguem de forma mais assertiva com as percepções e sensibilidades destes alunos, levando-os a uma posição de maior conhecimento e posicionamento em relação ao espaço público e suas necessidades.

O caminho que percorremos até aqui nos mostrou diferentes processos que corroboram para que os alunos que conhecemos melhor com este trabalho desenvolvam determinadas sensibilidades, ou seja, nos dedicamos a analisar como o ensino de história fundamentado em determinadas imagens e práticas pedagógicas pode promover a constituição de estudantes de Ensino Fundamental e Médio para a promoção da cidadania no ambiente urbano moderno. Para isto lançamos um olhar sobre um conjunto de alunos e tiramos algumas lições. Não pudemos dialogar com outros autores que tenham lançado olhar semelhante sobre grupos de alunos semelhantes. Não encontramos trabalhos similares, na mesma temática. Carol sempre apontou que o maior valor desta pesquisa estava em seu caráter inusitado, original. Sem dúvida este trabalho seria mais rico se pudesse contribuir como mais um tijolo para os fornos citados por Barber (2009), porém não encontramos outros tijolos, por isso nos apoiamos, claudicantes, em outros autores, tateando lentamente, escovando a contrapelo as práticas e propondo, aos poucos, uma imagem que foi se tornando um pouco mais nítida com o passar do tempo.

Por outro lado, este trabalho aponta algumas brechas no interior desta modernidade, talvez ajudando a mostrar que existem, sim, passagens para outras práticas, outros significados. Pudemos nos dar conta de grandes avanços, de grandes possibilidades. Ao olhar para trás, vimos deslocamentos nas percepções dos alunos em relação à cidade, vimos que muitas experiências podem funcionar. O papel do estudo do meio, pensando na forma de produzir dados de Thompson (2012), observando as reações em situações não familiares aos sujeitos observados, pode ser muito valioso, principalmente, se o estudo do meio puder ser considerado uma metodologia de ensino e aprendizagem articulada ao trabalho pedagógico desenvolvido ao longo do ano. O estudo, neste caso, nos pareceu interessante tanto para constatar questões já discutidas, como também para abrir novas questões. Em São Paulo vimos que a maior parte dos

alunos verificou que o que estávamos estudando, de fato, dialogava com o mundo a seu redor, mas também levantou novas questões que se desviavam do que pressupunham, como o caso do mendigo que lia, ou das pessoas que estavam na rua por própria escolha. Estas questões ajudaram os alunos a perceber que não há regra geral, não há uma explicação que dê conta de tudo, que os seres humanos são mais complexos que um modelo estatístico, e que os modelos estatísticos precisam ser trabalhados, questionados e argumentados. Perceberam que toda a teoria tem seu limite, que toda a explicação tem seu particular. E muitas certezas dos alunos se desmancharam como castelos de areia diante da realidade complexa e surpreendente com que tiveram contato.

Iniciamos nosso texto com um olhar para processos mais amplos e abrangentes que aqueles exclusivos da escola. Percebemos que as escolas, assim como professores e alunos, estão inseridos em práticas culturais modernas, marcadas pela indústria cultural (DUARTE, 2011), pela radicalização da sociedade de consumo (BARBER, 2009), pela perda da experiência (BENJAMIN W. , 1987) e pela formação de identidades narcísicas (SEIXAS, 2009) dentre outros elementos. Vimos que todos estes processos, ou que todas essas marcas da modernidade, incidem de formas distintas sobre a formação da subjetividade dos alunos, e que isso deveria ajudar a nortear o trabalho de professores de história, interessados em contribuir para a formação de alunos voltados para práticas mais altruístas, menos narcísicas e mais enraizadas. Sabemos que estas tendências predominantes não são totalizadoras, sabemos que há outros elementos que poderiam ser observados, talvez para relativizar alguns dos processos, mas nem por isso deixamos de considerar válidos os elementos trazidos aqui. Há, sim, usos da mídia e dos meios culturais com outros fins que os descritos aqui, há, sim, usos das relações virtuais feitos de forma integradora, há, sim, sensibilidades outras que não fomos capazes de captar neste trabalho, mas isso não invalida a leitura produzida neste texto, apenas complexifica, dialoga, acrescenta e enriquece este campo de análise.

Além disso, percebemos a presença de alguns destes processos na própria lógica escolar. Percebemos que a escola, por estar inserida na modernidade, porta características desta modernidade; por isso, as escolas precisam, elas mesmas, buscar maior clareza para não deixar de ver as brechas que podem estar no interior de cada um dos processos elencados acima. Benjamin (2002) já nos havia alertado para a presença de uma “sensibilidade moderna” (Benjamin 2002 p 148) que revestia práticas tradicionais com um verniz de arcaicas, atrasadas e obsoletas. Adequar o material

didático e revesti-lo com uma linguagem moderna, inovadora, ágil e atraente favorece, muitas vezes, a perda da capacidade do aluno de sistematizar e produzir esquemas de compreensão próprios, autênticos (DUARTE, 2011), produzir uma visão de mundo mais subjetiva, partindo de recursos próprios, aprendidos a partir dos confrontos com outros olhares, da leitura dos outros, que poderia ser feita como um *flâneur* que conhece todas as classes sociais e é capaz de reconhecer todas elas. Ferramentas que o próprio aluno poderia produzir e construir. Este material, contrário ao encantamento (BENJAMIN W. , 2000) diante da descoberta, do desconhecido, do inacabado já apresenta o conteúdo de forma “atraente”, ali, concreto, supostamente acabado. Passível de prova individual por escrito. Com isso, a linguagem moderna, muitas vezes, impregna o cotidiano escolar e destitui de sentido algumas práticas, reforçando a transposição didática, entregando esquemas prontos, mantendo os alunos sentados, inoperantes, em lugar de torná-los agentes ativos no processo educacional, com os alunos sentados em fileiras, presos uns atrás dos outros, vestidos com uma roupagem moderna por cima de práticas que já possuem dois séculos de duração.

Diante destas práticas que não valorizam o trabalho em grupo, o confronto de leituras de mundo subjetivas para produzir conhecimento, como podemos nos identificar, ou constituir identidades a partir de uma visão de mundo compartilhada, ou ao menos formada a partir dos mesmos confrontos, ainda que com resultados diferentes? O que temos em comum neste grupo? Que visão de mundo tem esse grupo? Ou o que este grupo tem de comum é que não existe visão de grupo, nem leitura de mundo? Jacy Alves de Seixas (2009) nos alertou para a importância do outro para a constituição de si, tanto do outro diferente como do outro igual, mas como saber quem é diferente e quem é igual se não há diálogo, não há composição de ideias em termos mais coletivos? Uma questão que permanece é: o que forma estes grupos? Apenas identidades forjadas pela indústria cultural? Não temos aqui um sentido político mais amplo, interesses mais coletivos?

Outro ponto que gostaríamos de destacar é que Norbert Elias, citado por Seixas (2009) aponta a necessidade de desvalorizar o outro para valorizar-se a si mesmo, mas o que vimos é que nem esta auto valorização é tão grande. Se os diferentes, do centro, são vistos de forma negativa, os iguais, do próprio bairro, também não são vistos de forma tão positiva. A que grupo o aluno pertence? Que grupo este aluno valoriza? Interessante pois nenhum dos grupos são grupos de referência, nem os diferentes nem os iguais, uns por serem mais pobres, mais feios, menos arrumados e o outro por ser mesquinho,

arrogante ou simplesmente desconhecido. Até falas mais neutras são interessantes, pois muitos alunos afirmam que os moradores do seu bairro são pessoas normais, como ele. Mas também não dizem que são exemplos a serem seguidos, ou referências para a cidade. Os elogios ao próprio grupo, quando presentes, são mais marcados pelo dinheiro, afirmam serem pessoas de posse, de nível, ou algo assim, mas também não é uma descrição mais pautada no coletivo, no reforço de uma identidade mais alargada, mais composta na relação com o outro.

Percebemos a necessidade de se elaborar um estudo do meio com habilidades e competências a serem trabalhadas. Mas não há competências da ordem do sentir. Há competências da ordem do relacionar, articular, perceber. Não há nenhuma habilidade relativa ao sentir-se pertencer, responsabilizar-se, transformar-se, contagiar-se, impregnar-se, identificar-se. Estas habilidades todas, necessárias para a cidadania ativa, engajada, não estão descritas nas habilidades e competências do INEP, do SARESP ou qualquer outra. É preciso, de acordo com estas competências, que o aluno seja competente em resolver situações problema, que ele seja capaz de mobilizar conhecimento para resolver questões do dia-a-dia. Mas e os problemas que não dependem apenas de uma mobilização mais racional do conhecimento? E os problemas que necessitam a mobilização da pessoa inteira, tanto em suas dimensões racionais quanto sensíveis? Necessitar da mobilização da pessoa inteira significa desenvolver um conjunto de sensibilidades articuladas a determinadas visões de mundo que permitam a este aluno agir de forma autêntica, de forma a sentir-se responsável pelo tempo presente e também pelo tempo futuro.

Percebemos que muito se fala na formação do futuro cidadão, muito se fala na cidadania como devir, mas pouco se fala na cidadania como um *agora*. A cidadania como urgência, como uma questão a fazer parte de outras formas da educação das sensibilidades dos alunos no tempo presente. A cidadania do jovem, do aluno, não está descrita como uma ação, um conjunto de ações nas competências e habilidades do INEP. Se as escolas se baseiam neste documento, e os professores fazem planejamentos com base nele, onde fica a ação? Onde fica a transformação? A cidadania é de educação bancária? É apenas direitos e deveres em relação ao Estado?

No documento Matriz de Referência para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2009, temos apenas o intuito de tornar o aluno capaz de “utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, *favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.*”

Vimos que, nas escolas mencionadas, os alunos não tinham uma imagem de cidadania sistematizada, e que também os professores estavam propondo cursos de cidadania não inteiramente conectados ao sentido dado à cidadania no documento oficial que orienta, ou tem orientado, as escolas na elaboração das ementas de seus cursos e também seus currículos. A cidadania passou pelo jogo virtual e, também, pelo estudo da Constituição Federal - que cidadania é esta?

Um conjunto de fatores, sem dúvida, é responsável por isso, e acreditamos haver uma relação entre as sensibilidades menos arraigadas nas tradições locais, um sentido de pertencimento mais frágil dos alunos em relação à sua cidade e práticas didáticas que não rompem com esta tendência de educação que significa um currículo comum em grande escala e, portanto, menos comprometido com a localidade onde se situa a escola. Quando Barber (2009) nos apresenta uma identidade entre o local e o internacional seria interessante ao professor reforçar o caráter local, não no sentido bairrista, limitado, mas no sentido de que pode-se perceber e valorizar a própria cultura, as experiências locais, e lançar um olhar mais autêntico sobre este mundo exterior apresentado pela mídia e pelas relações mais amplas.

Percebemos que aquelas práticas, além de seguirem uma tendência internacional, como nos trouxe Rodríguez (2009), são replicadas nas escolas através de seus materiais didáticos, orientados por sistemas de ensino, com uma avaliação externa que deve nortear o trabalho do professor, bem como o conhecimento do aluno, e a competência do aluno se mede, se verifica, pelo sucesso nesta prova. Estes processos impõem grandes dificuldades aos professores que, além de se deparar com a cobrança dos pais e da escola pelo sucesso da instituição nas avaliações externas, se depara com alunos que não encontram sentido nas propostas do professor quando estas não se norteiam por alguma avaliação ou exame, seja interno ou externo à escola.

Percebemos que parece estranho ao aluno um olhar mais crítico voltado à realidade que o cerca, o mundo como aí está não é passível de análise, ao menos não do ponto de vista destes alunos. Questionar, suscitar dúvidas, transformar a realidade, nada disso é competência do aluno. Para estes alunos, ora observados, o papel do professor é *dar matéria* e fazer isso com diversão, em uma linguagem moderna, com *data shows*, *Ipads*, lousas brancas em processos de recursos digitais, jogos educacionais e ambientes diferentes e, preferencialmente, virtuais. Muitas vezes, como no caso da professora que propõe cidadania por meio de um jogo de computador, trata-se apenas de um encanto da modernidade, uma fantasmagoria, mais um triunfo da modernidade produtora de ruínas,

em que a cidadania se exerce no digital, virtual, no *high-tech* enquanto relações humanas padecem, se enfraquecem e se perdem. Evidentemente que o uso da tecnologia não é um mal em si. Nada é, em essência, negativo. A tecnologia poderia muito bem ser suporte para estudos mais completos, em tempo real, monitorando imagens de satélite, levantando dados, promovendo discussões em plataforma virtual, compartilhando informações, produzindo conhecimento.

O que vimos neste trabalho é que a tecnologia não foi capaz, nos casos estudados, de fazer alunos mais sensíveis às relações humanas, mais organizados em prol de uma sociedade mais justa, mais conhecedores de modos de vida mais carentes. Vimos que estes alunos não usaram a tecnologia para conhecer um mundo talvez inacessível em ambiente real. O que se chama ensino moderno nestas escolas, inseridas na lógica dos sistemas de ensino, é que o moderno é o uso de tecnologia para transferir conhecimento, em lugar de auxiliar o aluno a produzi-lo. Os esquemas dos sistemas de ensino, os métodos mnemônicos eficientes, os estudos do meio para parques de diversão e outras práticas educacionais orientadas para o fim do desgaste e a insaciável (BARBER, 2009) busca pelo prazer, tornou grande parte dos alunos aqui observados sujeitos heterônomos para a aprendizagem.

A fala de uma aluna no estudo do meio para São Paulo - que disse que o monitor não explicou direito a relação do livro “Cidadão de Papel” com a experiência que ela estava tendo -, nos parece reveladora dessa heteronomia: para ela não bastou ler sobre o desemprego e ver o desemprego, não bastou ler sobre violência e ver ambientes potencialmente violentos, nem ler sobre o déficit habitacional e ver moradores de rua. Para ela era preciso que alguém lhe dissesse com todas as letras, talvez lhe pedindo que abrisse o caderno e escrevesse, como em um ditado, que aquilo que estava vendo era exatamente o que estava escrito no “Cidadão de Papel”. Com um material de ensino que já traz todo o conteúdo mais esquematizado, é mais fácil para o aluno sistematizar, mas está mais difícil para o aluno sentir, se sensibilizar e se mobilizar enquanto pessoa inteira.

Percebemos que falta a estes alunos um olhar de identificação (SEIXAS, 2009) com os outros. Na descrição dos moradores do seu bairro não havia descrições fortes, em que se solidarizavam com os outros moradores do bairro. Diziam, no limite, que eram pessoas comuns, como eles. Não houve quem usasse o *nós*, moradores daquele bairro. Nunca era o coletivo, nunca era um traço de identidade. Os olhares eram sempre para estranhos. Havia quem trouxesse uma conotação negativa, afirmando que os

moradores do próprio bairro são mesquinhos, ou arrogantes, mas também isso veio projetado sobre o outro, nunca no coletivo.

Muito comum a resposta sobre os alunos e seus bairros versarem sobre poder aquisitivo. No meu bairro tem pessoas ricas, ou de alto poder aquisitivo, ou classe média, enfim, as descrições passam pelo dinheiro, pelo consumo e não por hábitos, por exemplo, no meu bairro as pessoas gostam muito de levar o cachorro para passear, no meu bairro temos uma associação, ou algo assim. Vimos que o maior traço definidor dos sujeitos é a renda, o poder aquisitivo. Assim como na descrição sobre o centro da cidade. Lá as pessoas são pobres, ou de classe baixa, ou mal sucedidas, ou qualquer outra expressão para designar que no centro existe pobreza e coisas, no entender destes alunos, ligadas a ela: a feiura, a sujeira, a má qualidade, a quinquilharia e a falta de planejamento, por exemplo.

Um olhar mais afetivo ao centro não foi possível, a não ser por aqueles que efetivamente moram no centro, nem os que convivem de maneira mais próxima foram mais condescendentes com as características do centro da cidade. A falta de planejamento, o mal cheiro, as chagas foram todas expostas nas descrições dos alunos, tanto do bairro aberto como do bairro fechado. Percebemos, também, que, na maior parte das vezes, o fato do aluno ser morador de um bairro aberto e caminhar pela cidade não o torna muito mais íntimo do ambiente urbano, ou mais cidadão. A cidadania não nos parece estar ligada a um maior uso da cidade. Percebemos que mesmo os alunos moradores do condomínio fechado portam sensibilidades semelhantes aos alunos do bairro aberto. Exceção feita no momento em que se poderia mudar algo na cidade.

Interessante foi perceber que os alunos do condomínio fechado não enxergaram as pessoas de regiões mais carentes no momento de propor soluções/transformações para a cidade. No condomínio nenhum deles pensou em moradia ou emprego. Muitos pensaram em segurança, mas do ponto de vista de se defender de uma cidade ameaçadora, não no sentido de oferecer oportunidades de emprego, ou redução de desigualdade social, elementos pacificadores de uma sociedade. Desta forma, vemos que estes alunos não demonstraram um olhar mais atento a uma dimensão mais ampla da cidade, ou um exercício maior de alteridade, focando apenas as transformações em coisas que contribuíssem para a melhor qualidade de vida deles.

Percebemos, portanto, que a abordagem que se faz sobre cidadania no ensino de história e, de alguma forma mais ampla, a abordagem que se faz de cidadania nos contextos aqui estudados, não foi capaz de sistematizar uma imagem de cidadania, que

não foi capaz de sensibilizar a maior parte dos alunos para questões sociais, não foi capaz de fazer o aluno perceber-se como sujeito da história, capaz de interferir na realidade, não foi capaz de fazer o aluno se perceber parte integrante da cidade e ligado a ela e aos seus habitantes. Claro que, no interior deste mesmo texto, relativizamos estas afirmações, com exemplos de falas que revelam algumas vozes dissonantes, mas, via de regra, os alunos aqui observados possuem traços mais fortes das características que descrevemos acima.

Vamos percorrer, agora, os caminhos desta dissertação em busca de lições, em busca de respostas às práticas hegemônicas impostas pela modernidade. Afinal, a garota da poesia nos mostrou que ainda é possível.

. Ou a cidade como plataforma?

De certa forma, reflexões são feitas dentro de sala de aula para procurar estabelecer ou fortalecer os liames entre este aluno destas elites, que têm suas experiências fortemente pautadas em ambiente privado, e o espaço público desenvolvendo, assim, sensibilidades mais ligadas a uma dimensão mais ampla de cidadania. Seriam estas reflexões adequadas? Trabalhar na esfera racional traz contribuições significativas para comportamentos mais comprometidos com a dimensão pública, ou isto é mera tagarelice? Talvez uma experiência relevante seja criar condições de desenvolvimento de outras formas de sensibilidades partindo de experiências educacionais fora da sala de aula, *in loco*. Estas experiências trariam conhecimento ou manteriam o aluno alheio a estas questões? Os alunos são capazes de narrar e descrever o centro da cidade, ainda que com pouco conhecimento e precisão, passeiam de carro por ruas públicas e, ainda assim, trazem uma visão a partir do referencial mais íntimo que é o da esfera privada, neste caso, do condomínio, da escola, do shopping e do clube.

Seria importante que o professor apresentasse a cidade como um ambiente historicamente construído, e portador de confrontos, de tensões, de diversidade e de convivência de diversas culturas “tanto a cultura publicitária dos bem de consumo, como práticas culturais outras que podem inscrever-se como formas de contestação.” (HADLER 2015 p 230). Este ambiente historicamente construído poderia ser lido como propõe a filósofa Anne Cauquelin, por exemplo. A autora, em seu texto “*Essai de philosophie urbaine*” (1982), nos convida a enxergar a cidade como resultado de

diversas temporalidades, que deixam marcas de momentos históricos, períodos diferentes, que tinham interesses diferentes. Estas marcas nos trazem uma noção da forma de vida dos outros períodos da cidade, que tem agora, no presente, novas tensões, novos interesses, novas formas de viver, eu convivem com reminiscências de outras épocas. Esta convivência pode ajudar os alunos a perceberem outras formas de vida e, também por isso, pode ajudá-los a dar-se conta de que há outros mundos possíveis, de que a história não está acabada, de é possível ressignificar práticas.

A leitura da cidade como proposta por Cauquelin (1982) também nos ajuda a criar um sentimento de pertencimento à cidade em que vive, além de permitir ao aluno uma maior imagem de ser sujeito histórico, capaz de promover modificação no espaço urbano, uma vez que a cidade se torna aquilo que seus habitantes e governos fazem dela. Outro ponto interessante e fértil do ponto de vista educacional deste trabalho de Anne Cauquelin (1982) é a apropriação que os sujeitos que têm uma vida mais íntima com a cidade fazem dela. Apropriando-se emocionalmente de bairros, ruas, ou partes inteiras da cidade, de praças ou trajetos. O caminho que se percorre pela cidade pode, não apenas revelar práticas de outros períodos da história daquela cidade, como pode marcar afetivamente determinada fase da vida de determinado sujeito. Infelizmente não percebemos nos alunos trabalhados nesta dissertação uma leitura da cidade em nenhum destes sentidos, ou apenas de forma muito sutil nas falas de um aluno que era morador do centro da cidade, ele sim tinha uma linguagem que nos permitia inferir um maior apego emocional à cidade e uma percepção de que o centro da cidade *estava* mal cuidado, mas que não *era* mal cuidado.

Ao buscarmos contrapontos a um sistema apostilado de ensino, nos deparamos com a instigante reflexão, produzida por Philippe Meirieu (2001), sobre como pensar os vínculos que uma criança e/ou um adolescente constrói ou pode construir com a cidade que habita. Uma contribuição que pode sugerir um caminho a ser desenvolvido e ampliado pela prática educacional de um professor, em especial o professor de história.

No pensamento de Philippe Meirieu (2001) temos uma percepção de que existe um entrecruzamento entre o passado, o presente e o futuro no desenvolver das cidades e, diante disso, os sujeitos precisam se relacionar com o passado ao mesmo tempo em que, no presente, constroem o futuro. Em “Apprendre de la ville: à la intersection de l’espace e du temps”²², Meirieu nos convida à seguinte reflexão:

²² Em uma tradução livre : aprender com a cidade : a intersecção do espaço e do tempo.

O que pode fazer a escola com a cidade? Aprender ‘com’ a cidade, que não é a mesma coisa que ‘aprender sobre a cidade,’ nem a mesma coisa que ‘aprender na cidade’ (...) Aprender com a cidade não seria, portanto, aprender através da cidade a vida? (MEIRIEU 2001, p 1) ²³

Com esta questão em mente, o autor inicia sua reflexão remontando à infância na relação com a descoberta do espaço que cerca a criança. Aponta que este sujeito infante começa a exploração do espaço a partir de círculos concêntricos que explora, aos poucos os arredores, por vezes de forma mais insegura, por vezes de forma mais abrupta e outras ainda cheio de coragem de escapar deste universo que, ao mesmo tempo que o protege, o limita.

Seguindo o pensamento do autor, este refúgio é o espaço onde a criança deixa sua marca, é aí que se inserem os objetos que vão formando seus primeiros pensamentos e compondo seus espaços também mentais. Este refúgio, ao mesmo tempo, a protege e lhe permite lançar-se em aventuras para desbravar o desconhecido, é neste refúgio que se pode chorar em segredo, se esconder e sonhar. É aí que se organizam as lembranças físicas, materiais que comporão mais tarde as memórias de um adolescente ou de um adulto. É este lugar que confirma a existência, as marcas de um lar que lançará um dia este sujeito à vida adulta. Segundo Meirieu (2001), o território é o espaço em que a criança se lança a explorar a partir de seu refúgio, ele está organizado e é decomposto em zonas de função específica, sendo também espaço da descoberta das relações sociais. O território possui o permitido e o proibido, as possibilidades e os limites. A criança o explora pouco a pouco, primeiro a casa, depois a escola, depois o espaço urbano. Este território já não é mais o espaço íntimo, é o lugar social, de regras gerais, não subjetivas, destinadas à coletividade. Mas este espaço somente pode ser aventurado e explorado se se tem à mão o espaço íntimo, protetor, acolhedor em que se pode refugiar.

A *selva*, ainda de acordo com o autor, é o espaço ameaçador, onde o desconhecido, a agressão e a insegurança imperam. Podemos pensar na cidade como a

²³ “Que peut faire l’école avec la ville? Apprendre “de” la ville, c’est n’est pas tout a fait la même chose qu’ “apprendre la ville” ou “apprendre dans la ville. ... Apprendre “de” la ville ne serait-ce pas, ainsi, apprendre, par la ville, la vie?”

selva para esta criança. O refúgio seria o lugar do íntimo, o território é lugar do social e a selva o espaço de enfrentamento da alteridade mais radical. Se temos conforto no refúgio e um significado reconhecido no território, na selva temos um espaço impenetrável. A confiança e o desconhecimento dos códigos tornam este lugar inacessível, onde não se entra sem pensar constantemente em deixá-lo o mais rápido possível.

Meirieu conclui este pensamento discutindo a necessidade do ser humano em aventurar-se pela selva. Aponta que a curiosidade, a inventividade do homem necessitam da selva, e que se ela não existisse, nós a teríamos inventado. Assim, chegamos com o autor à conclusão de que é preciso preparar a criança a se lançar ao mundo, se lançar à selva para descobri-la e humanizá-la, retirar dela o selvagem e torná-la mais humana.

Se o autor tece estas relações entre os sujeitos e o espaço, também traz uma contribuição importante acerca do tempo. Convida-nos a nos lançar no tempo, que também não é homogêneo. Ainda menos homogêneo para a criança que para o adulto. Assim como o espaço, podemos organizar o tempo em círculos concêntricos. No centro estaria o instante, o momento do presente imediato que nos escapa. O instante do prazer imediato, de plenitude, do sentimento de perenidade, de completude. Meirieu nos sinaliza os alunos que, conhecemos, são, muitas vezes, incapazes de pensar em outro momento que no presente, buscando a satisfação imediata e de curta duração, que trazem demandas imediatas, repentinas e que não sabem esperar.

Seria importante destacar que Meirieu acredita que a inteligência decorre também do planejamento, da espera. Ele aponta que é importante para o desenvolvimento intelectual de um sujeito a capacidade de planejar, antecipar possibilidades ao analisar certa situação, prevendo cenários distintos diante de uma gama de possibilidades de decisões. Assim, deve haver uma espera, um intervalo entre o pensar e o fazer, entre intenção e gesto. Isto distingue a humanidade dos animais por torná-los capazes de analisar seus atos e interferir de maneira consciente no ambiente.

A esta interferência pode-se chamar de História.

É a História que captura a ação em uma echarpe e lhe dá um sentido para a humanidade, um mundo que se desenvolve em longa duração, um mundo composto por feitos de longa duração, de questões fundamentais que ultrapassam a fugacidade da

atualidade e que justamente por conta deste processo a própria atualidade adquire sentido, tornando-se inteligível. Nossos alunos necessitam esta história, talvez para que se lembrem de que não somos indivíduos isolados. (MEIRIEU 2001 p 5)²⁴

Assim, temos, segundo Meirieu, a possibilidade de negar a adversidade, de planejar e encarar nosso mundo de forma diferente, não ver o mundo como mera fatalidade.

Tendo feito uma exposição sobre o tempo e outra sobre o espaço, Philippe Meirieu se lança a promover a intersecção dos dois planos. De acordo com este pensamento, nenhum ser humano pode viver sem um refúgio onde possa se proteger, sem um território a explorar e sem um desconhecido que o fascina e amedronta. Nenhum ser humano pode, tampouco, viver sem a plenitude do instante, sem negar o instante para o passado e para o futuro, nem viver sem inscrever sua ação na grande história da humanidade.

O autor aponta que é justamente no entrecruzamento do espaço com o tempo que reside um dos maiores desafios do professor: tornar os sujeitos capazes de se inscrever nestes dois registros, fazê-los perceberem-se agentes no espaço e no tempo que os cercam. Sem uma boa compreensão do espaço ou do tempo a conjugação dos dois elementos não se dá de forma significativa. Seria preciso, segundo o autor, colocar estas questões no centro do trabalho pedagógico, para fazer com que os alunos, tendo bem compreendido seu envolvimento no tempo e no espaço que os cercam, serem capazes de produzir significado para suas vidas. E, por esta via, acrescentaríamos, serem capazes de conceber e vivenciar uma imagem mais ampla e complexa de cidadania, para além da concepção formal de direitos e deveres do cidadão.

Poderíamos aproximar essas considerações das reflexões de Jorge Larrosa (2002) sobre o que seria a experiência. Possibilitar que os alunos compreendam sua localização no tempo e no espaço, isto é, sua localização como seres sociais e históricos, como sujeitos históricos, pode permitir que esses alunos vivenciem uma experiência de ensino e aprendizagem efetivamente significativa para suas vidas, que lhes tenha

²⁴ Op. Cit. 6. "L'histoire qui prend l'action en echarpe et lui donne sens dans le monde des hommes, um monde qui se déploie dans un temps long, un monde fait d'oeuvres qui durent, des questions fondatrices qui dépassent la fugacité de l'actualité et grâce auxquelles cette actualité devient ele-même saisissable. Nos élèves ont besoin de cette histoire, ne serait-ce que pour entendre cette évidence oubliée: "Nous nes sommes pas seuls".

“tocado” de alguma forma, produzindo modificações significativas em suas leituras do mundo. Possibilitar o contato intelectual, mas também físico e sensorial com a cidade e sua diversidade social, o contato com as marcas do tempo e do espaço é, provavelmente, proporcionar uma compreensão tanto racional quanto sensível do mundo.

Pensar o ensino de história partindo de Meirieu seria promover o máximo de aproximações entre a sala de aula e o ambiente urbano, permitir aos alunos que vivam o ambiente urbano para, assim, olhar nos olhos dos passantes, se identificar com eles, se relacionar com eles. De forma aprendida, ensinada, praticada. A cidade pode ser vista como acolhedora, desafiadora, integradora. É importante ensinarmos isso aos nossos alunos, aos nossos filhos, aos nossos próximos. Evidentemente teremos que pensar em práticas educacionais que escapem aos automatismos, aos esquematismos e às soluções práticas e rápidas. É preciso pensar muito claramente os objetivos e as estratégias para atingir estes objetivos. Mas Meirieu nos ajuda a perceber, sem dúvida, a importância que pode ter a cidade na constituição dos sujeitos.

As *bounderies*²⁵ que delimitam o corpo do sujeito na abertura desta dissertação marcam o campo da identidade e, no interior deste sujeito, temos a cidade, conhecida e desconhecida, íntima e impessoal, compondo a vida e traços da personalidade do sujeito. Este desenho foi produzido por uma aluna de outra escola, que possui outras práticas pedagógicas, como resposta a um trabalho que tinha como tema também a relação com a cidade e a alteridade. Marcante a linguagem usada pela aluna para produzir o trabalho e seu texto:

“mesmo que não intencionalmente, acabamos nos isolando dentro da sociedade, já que criamos o hábito de ir sempre aos mesmos lugares com o objetivo de evitar ter que lidar com o desconhecido, que é visto como algo ruim. As regiões coloridas representam os lugares que costumo frequentar, portanto é possível perceber que há uma grande parte do mundo em que eu vivo que eu desconheço.”

Interessante como o texto revela a consciência da aluna de que inconscientemente nos constituímos, também, através das experiências no interior da cidade, na relação com seus espaços e seus frequentadores. Muito interessante, também, ela usar a palavra *bounderies* em lugar da palavra *fronteiras*. Barber (2009) tinha razão?

²⁵ fronteiras

Buscar uma identidade mais enraizada em sua cidade, mais ligada ao seu entorno pode ser um desafio necessário à composição de uma sociedade que queira ter maiores traços de unidade, de identificação, de composição. Para isso, o ensino de história pode ser pensado também neste sentido; se a relação com a cidade pode ser outra, a relação com o passado e com o presente por meio do ensino de história também pode.

. Potencialidades outras da história em sala de aula.

Trazemos, também, à nossa discussão, uma contribuição de Sonia Kramer, publicada pela revista da Universidade Autônoma de Barcelona no ano 2000 (KRAMER, 2000 p. 149-159). Em seu artigo *Linguagem, cultura e alteridade, para ser possível a educação depois de Auschwitz, é preciso educar contra a barbárie*, a autora abre o texto com a citação de Adorno, pontuando que “a exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação.” (KRAMER, 2000, p. 149)

O que pretende a autora com esta afirmação?

Partindo do pensamento de Walter Benjamin e de Theodor Adorno, Kramer percorre um caminho pela modernidade capitalista alertando para a falta de entendimento e de escuta do outro nas relações sociais. Para esta autora, muitos problemas enfrentados pela sociedade decorrem da enorme dificuldade encontrada em lidar com o outro, ou seja, aceitar a pluralidade, reconhecendo que somos únicos e, portanto, constituídos na diferença.

Kramer apresenta uma parcela do pensamento de Walter Benjamin que nos é muito enriquecedora no ambiente escolar: a ideia de que todo o monumento de cultura também é um monumento de barbárie. Este pensamento nos impõe a necessidade de pensar a prática pedagógica em sala de aula. Pensar que sempre que apresentamos aos alunos a história de acordo com um recorte cronológico, apontando permanências e rupturas que nos fizeram produzir a civilização hodierna, construindo o “progresso”, temos, também, o dever de apontar, ou deixar um convite para o aluno perceber que poderia não ter sido assim, que temos as vozes dos que perderam ecoando desde o passado até nós (BENJAMIN, 1987).

A versão de história acabada, determinada, ainda que menos teleológica do que outrora, ainda predomina nos livros didáticos e nas práticas de produção de conhecimento histórico escolar. O que temos observado é que, por mais que se tenha buscado se afastar da teleologia, poucos são os alunos formados na educação básica

capazes de pensar em uma história aberta. Talvez isto se deva a uma percepção de que o mundo será este, sem novas potencialidades, ou outras formas de estruturação; talvez, a falta de perspectiva seja um elemento que indica esta visão da história acabada. Fruto também de um excesso de esquematismo (DUARTE, 2011) promovido pelos materiais apostilados, que privilegiam esta visão. A reflexão trazida pela autora, a partir de Benjamin, nos desafia a pensar um curso de história na Educação Básica que seja capaz de mostrar aos alunos que houve um passado, com correntes de interpretação dominantes, o que nos permite postular certo conhecimento histórico; que transmita ao aluno a sensação de que a história está inacabada e que ele é sujeito desta trajetória, corroborando com o sentido de se perceber no interior de um processo como comentado por Meirieu (2001). Romper com a ideia de que temos algo inevitável, alheio à humanidade, em uma direção determinada:

o progresso era, em primeiro lugar, um progresso da humanidade em si e não das suas capacidades e conhecimentos. Em segundo lugar, era um processo sem limites, ideia correspondente à da perfectibilidade infinita do gênero humano. Em terceiro lugar, era um processo essencialmente automático, percorrendo irresistível, uma trajetória em flecha, ou espiral. (BENJAMIN, 1994 P 229.)

Assim, ao pensarmos a história como entrecruzamento entre o velho/novo, um entrecruzamento entre tempos presentes, passados e futuros, podemos resignificar o presente e tornar-nos parte agente deste universo que se apresenta, agora, prenhe de possibilidades. Ao admitir a história como Kramer propõe, e dedicarmos, também, atenção ao que ficou para trás, ou seja, a ruína de determinadas vozes na história, temos uma maior possibilidade de entender que as relações são menos determinadas e que podemos fazer o mesmo exercício de análise do presente. Walter Benjamin nos apresenta esta visão, com relação à história:

Pois não somos tocados por um sopro do ar que já foi respirado antes? Não existem nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? Não têm as mulheres que cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. (BENJAMIN, 1994 P 223.)

Temos observado, também, grande dificuldade ao apresentar aos alunos um pensamento menos acabado, menos sistematizado. Temos observado que, o que se procura, muitas vezes, e não somente na disciplina história, é a sistematização, ou chaves analíticas capazes de reduzir ou minimizar as questões mais subjetivas e reflexivas, priorizando um pensamento mais heterônomo, proposto pelo professor ou pelo livro didático e, de forma mais radicalizada, pelas apostilas e seus esquemas baseados em simplificações. Esta visão de mundo que urge pelo pronto, rápido e fácil chegou aos bancos escolares não só pelos alunos mas, também, pelos pais. Espera-se, em geral, que o professor traga também as respostas, não apenas as perguntas. Vimos que um conjunto de alunos, quando desafiados a lançar um olhar mais crítico, comparando tempos históricos e questões relativas ao presente, teve estranheza e não conseguiu desempenhar a atividade de forma a podermos analisar aqui seus resultados.

A visão da história como tensão implicaria a problematização do mundo contemporâneo, da realidade que nos cerca. Aí é que vem o exemplo de Auschwitz, lá encontramos a barbárie. Lá o progresso e o racionalismo nazista se materializaram. Não teria a barbárie se materializado entre nós com outras roupagens? Quais os embates contemporâneos? Quais vozes estão sendo silenciadas pelo presente? Quais interesses estão entre os vencedores, e por que não: a que chamamos de civilização contemporânea?

Colocar perguntas como estas resultaria questionar, junto aos alunos, o significado de sua existência, significaria pensar, com o aluno, como ele se insere na sociedade que ele constitui e que o constitui (MEIRIEU 2001). O que temos percebido, no entanto, é que os alunos, bem como os demais sujeitos constituidores desta sociedade, não têm se percebido como tal e procuram permanecer alheios a ela. Temos observado que, com a individualidade e o narcisismo sendo fortalecidos e as práticas coletivas menos significativas e menos autênticas, temos o declínio da experiência, não apenas coletiva, como individual. Os sujeitos, tendo se tornado cada vez mais autocentrados, voltados aos *gadgets* eletrônicos e aos ambientes privados, possuem uma experiência em declínio, que Sonia Kramer (2000) traz à tona retomando a ideia de Benjamin ligando o declínio da experiência ao declínio da arte de narrar, além do declínio no sentimento de pertencer a uma cidade, a um grupo mais amplo. Já não se percebem as marcas das mãos do oleiro (BENJAMIN W. , 2000). Mas se não nos sentimos imbricados em um mesmo processo, em uma mesma sociedade, como podemos nos responsabilizar por ela? Como devemos nos relacionar com o outro?

Como devemos nos relacionar com os que nos governam, com a cidade que compartilhamos?

Discutir o tema cidadania nos mostrou que, mesmo entre autores relevantes para o ensino de história, não há consenso sobre o que é esta cidadania. Vimos que entrecruzamento de cidadania com competência tem também suas questões. Se esta imagem se refere um conjunto de atitudes- como pensamos-, para além de uma postura intelectual como prevista nas habilidades e competências do Exame Nacional do Ensino Médio, é preciso demarcar melhor em que direção estas atitudes devem ser tomadas e, quais os princípios que regeriam uma atitude cidadã.

Também é preciso reforçar que sentir-se pertencente a uma sociedade, a uma cidade, não significa, em nenhuma hipótese, fechar-se para o mundo e para os diferentes. É preciso valorizar-se mas também abrir-se para o novo, sem que isso signifique fechar-se para si. Neste intervalo entre o eu e o outro é preciso haver a valorização dos dois polos, e de tantos polos quanto necessário para termos relações autênticas, significativas, sem que ninguém se anule, sem que ninguém se perca. Neste sentido, buscamos a contribuição de autores que fossem capazes de nos nortear na busca por uma imagem de cidadania que pudesse implicar uma valorização de si, uma valorização do outro e, também, a valorização do lugar em que estas relações se dão.

. Por uma cidadania hospitaleira.

A busca por um princípio que possa nortear a cidadania e, por consequência, o trabalho com a cidadania no ensino de história, nos levou à leitura de Perrenoud (2005), de Rodríguez (2009), além de Fonseca (2003), Bittencourt (2005) e Bezerra (2004). E percebemos que a imagem de cidadania é, muitas vezes, restrita ao conjunto de habilidades cognitivas, ou à leitura de mundo. Desejamos, no entanto, entender a cidadania como um conjunto de atitudes, para além da capacidade de ler o mundo, de criticar ou compreender fenômenos. Desta forma, propomos a leitura de René Schérer (2004 e 1993) em uma contribuição que pretende tornar a cidadania uma atitude dos sujeitos em relação aos outros, em relação ao espaço e em relação ao Estado. Partimos da imagem de hospitalidade, proposta pelo autor. Para destacar a contribuição da imagem de hospitalidade de Schérer, vamos percorrer um pouco seu texto “Hospitalités” (2004).

O autor abre o texto afirmando que a hospitalidade é uma necessidade para o futuro, bem mais que uma convenção ou uma imagem de futuro. Antes, no entanto, o filósofo francês percorre brevemente a imagem de hospitalidade ao longo da história, apontando que ela sempre esteve presente nos textos das mais diversas civilizações antigas, desde a hebraica, passando pela greco-romana e pela árabe. Mas o autor destaca que, entre gregos e romanos, havia duas esferas da hospitalidade: a pública e a privada. Em torno da esfera da hospitalidade pública surgiu, através do direito, um conjunto de regras internas e externas para as relações do Estado, em que havia uma situação jurídica e outra privada, portanto. Dessa forma, a hospitalidade não é, ainda segundo o autor, um ato arbitrário, mas uma instituição regida por regras jurídicas também, que orientam as relações sociais.

Percebemos um movimento nesta direção quando o viajante, outrora acolhido na cidade, passa a ter o direito de pagar por sua hospedagem em algum lugar. A institucionalização da hospitalidade, causada pelo predomínio da visão jurídica, ou seja, da visão pública, alterou o olhar que se tinha sobre o estrangeiro, sobre o diferente que se aproximava da cidade. Antes, este estrangeiro era visto como uma figura divina, que se aproximava de um elemento trazido pelos deuses para aquela cidade, e que deveria ser acolhido como portador de alguma contribuição. Nas palavras de Schérer:

A hospitalidade consiste essencialmente na aproximação ao outro que é introduzido. Receber, acolher, reconhecer no outro seu semelhante e, ainda, apreciar sua presença, seu contato, como uma contribuição, como um enriquecimento. (SCHÉRER, 2004, p. 3)

Assim, o autor coloca a alteridade como uma necessidade, como um elemento central na relação das pessoas. Uma postura que permita aos sujeitos acolher, identificar-se, perceber o outro como alguém que pode contribuir para a sua vida, sua formação. Mas, se vemos no outro um semelhante, temos, aí, uma questão limite na relação entre a abordagem da cidadania universal com a cidadania liberal. Se o estrangeiro não tem direitos fora de seu país, torna-se frágil a ideia de igualdade e de cidadania universal. Assim, a própria imagem de identidade se desloca, uma vez que a permeabilidade, o contato, a relação com o outro se intensifica e se valoriza.

Se pensamos que a cidadania é um conjunto de direitos e deveres na relação com o Estado que deve permitir a você ascensão social, como ficam os estrangeiros? Ou,

ainda, se a cidadania consiste em um conjunto de normas que todos devem igualmente respeitar para que cada um, por seus próprios passos, atinja sua felicidade, como fazemos com os que saíram mais atrás na escala social, sobretudo os mais pobres? A reflexão de Schérer, ao colocar o outro em primeiro lugar, ao tornar o outro a prioridade, aquele que pode contribuir positivamente na relação comigo, significa uma postura bastante diferente para a imagem de cidadania. Segundo o autor, a cidadania universal é bastante restritiva, se ela vem ancorada no princípio liberal de Estado e de sociedade de classes baseada na nacionalidade.

O próprio autor considera esta imagem de hospitalidade, que atravessa o poder dos Estados, que sugere que todos devem ter acesso, direitos e acolhimento em qualquer parte algo utópico, distante, quiçá irrealizável. Por isso, Schérer institui como meta a hospitalidade, e a define como uma utopia a ser buscada, um horizonte em que as pessoas desejem chegar e direcionem seus esforços. Buscar esta hospitalidade, ter o outro como prioridade é uma utopia que deve motivar as pessoas a buscarem brechas, outros mundos possíveis, novas formas de viver e se relacionar. Alcançar esta utopia talvez não seja possível, mas avançar em direção a ela é uma necessidade, que pode levar os povos à paz universal, proposta por pensadores do século XVIII.

Estas novas brechas, que se abrem diante de uma nova postura, diante da busca deste novo horizonte, uma nova utopia são caminhos que poderíamos percorrer diante de um mundo inacabado, um mundo em formação, um mundo a ser alcançado. Isto que seria significativo. O deslocamento inconformado na direção de novas possibilidades, incluindo os excluídos, colocando-os no centro das discussões e pensando de que forma melhor poderíamos agir para melhorar as relações de todos, e trazê-los para o interior desta nova sociedade, voltada ao grupo, e não voltada a si, aberta aos diferentes e não fechada entre iguais. Esta hospitalidade, enquanto utopia, ao reger a sociedade na direção de inclusão e não de exclusão, na direção de olhar para o outro, e não de evitá-lo, na direção de cuidar de si, e não de perder-se, traria, também, implicações para o espaço compartilhado, para a cidade e para a relação entre as pessoas e seus governos.

O cuidado de si e do outro significa um cuidado das relações e dos lugares, a busca por uma sociedade mais justa é também a busca por uma cidade mais justa. A solidariedade proposta por Perrenoud (2005) não implica necessariamente a ação, é possível solidarizar-se sem mover-se em direção ao próximo, é possível solidarizar-se sem transformar o ambiente, o meio. Para uma cidadania que pense a hospitalidade como utopia, é preciso que os sujeitos estejam constantemente em busca deste

horizonte, e esta busca envolve todo o sujeito, é uma postura, um conjunto de atitudes hospitaleiras. Ser hospitaleiro significa estar bem, no sentido de estar disposto, fazer ações que garantam o acolhimento do hóspede: arrumar seu quarto, garantir que ele encontrará coisas de seu gosto, perfumar a casa, saber encaminhar a conversa, especialmente nos temas difíceis. Uma ousada sugestão de pensarmos o *outro* com que nos defrontamos no âmbito social como este hóspede a ser acolhido. Mas de que forma isto se articula com o ensino de história? Seria possível pensar em hospitalidade no ensino de história? E quais as implicações disto para a cidadania na sala de aula?

Pensar em um ensino de história nos termos da hospitalidade proposta por Schérer pode significar pensar um ensino de história que leve os alunos a conhecer novas situações, levar os alunos até espaços diferentes para que eles percebam a grande diversidade, o contato, o confronto, e aí se sintam acolhidos. Tornar a cidade palco de visitas constantes, um espaço que pode se tornar ambiente dos alunos, que possam conhecer e estabelecer relações aí, não se sintam estranhos, sintam-se hóspedes, bem acolhidos em um primeiro momento, até que possam se apropriar deste ambiente e acolher os diferentes, os que também estão nesta cidade. Seria importante cuidar os alunos a olharem para esta cidade como um espaço acolhedor, desmistificado, compreensível embora complexo, palco de relações que podem torná-los sujeitos melhores, mais envolvidos com o mundo, mais donos do próprio destino e da cidade.

Um ensino de história mais hospitaleiro significaria sem dúvidas um ensino de história em que os alunos de fato sejam expostos a situações novas e de fato convivam com o diferente, não apenas na forma de tagarelice, não apenas na forma de apresentações de documentários ou situações virtuais. É preciso pensar em situações de aprendizagem que permitam ao aluno viver de forma inteira, viver de forma plena a diversidade, a situação diferente, em que ele, com toda a sua personalidade, seja convidado a se resignificar, na medida em que resignifica o outro também, evidentemente, estar aberto ao outro, de forma inteira, confronta-se (Seixas 2009) com o outro, conhecer, reconhecer, abrir-se. Claro que ser hospitaleiro não significa anular-se, torna-se o outro, mas significa estabelecer relações autênticas, que tragam sentido para os envolvidos e que estes sentidos podem, sim, não significar a adoção de novas práticas, mas apenas conhecê-las, respeitá-las.

O sentido da hospitalidade no ensino de história poderia se dar, também, na forma de criar um vínculo, um laço mais afetivo e efetivo com o lugar. Sentir-se parte de uma cidade, de um grupo, de uma determinada sociedade. Percebemos ao ler as falas

destes alunos que não há um forte senso de união, de identificação destes sujeitos nem com a cidade, nem com o grupo. Se mais hospitaleiro, nos termos de Schérer, significa identificar-se com o ao redor para reconhecer o que está fora. Neste movimento podemos envolver os alunos mais com a cidade bem como com os sujeitos que por ela transitam. E aí temos uma possibilidade de tornar a cidadania algo mais hospitaleiro.

A cidadania mais hospitaleira opera, portanto, na direção de pertencer a um grupo, na direção de acolher alguém de fora deste grupo e na direção de cuidar dos espaços em que estes grupos vivem e se relacionam. Assim, ao pensar uma cidadania mais hospitaleira estamos propondo movimentos, ações, que envolvem toda a personalidade, não apenas um conjunto de operações cognitivas, no sentido de cuidar do lugar, de si e dos outros. A cidadania seria, desta forma, não apenas a participação política na forma do voto, pois isso significa cuidar do lugar, mas também a ação consciente em promover ações sociais, a cidadania hospitaleira não significa apenas não jogar papel no chão, pois isto é cuidar do lugar, mas também significa conviver bem com a diversidade étnica, sexual, ou religiosa. A cidadania hospitaleira permitiria um maior valor aos que convivem no mesmo espaço, na mesma cidade, ou no mesmo país, a escala de convivência pode ter diversas medidas, diversas implicações, tendo como norte, nesta utopia a ser perseguida, uma hospitalidade entre todos os povos, e todas as nações, em que, no limite, possa se falar em uma hospitalidade planetária, em que todos se valorizem, se respeitem, convivam e cuidem de si e de todos.

Esta hospitalidade, que remonta no Brasil às casas dos bandeirantes, e aos indígenas que recebem o Caramuru, ou dos que primeiro enxergam as caravelas, não significa um abuso por parte do hóspede, é preciso saber receber e ser recebido. Os excluídos também devem saber ser recebidos nesta nova sociedade, e as dificuldades de integração vão ser comuns em cada lado, por isso é preciso ter a hospitalidade como uma utopia constantemente a ser perseguida, como um horizonte eternamente desejável e, quem o sabe, um dia alcançável.

A reflexão de Scherer traria uma contribuição interessante para o trabalho com cidadania no âmbito do ensino de história, sugerindo um alargamento do trato com esta questão e nos recolocando a importância e a urgência de se trabalhar a questão da alteridade; num processo escolar de educação de novas formas de sensibilidade – processo importante se tivermos como horizonte a formação de uma sociedade mais democrática e mais solidária – a constituição de um olhar e de uma postura mais

hospitaleira por parte dos estudantes seria de fundamental importância. Seria a procura de inscrever no tempo presente, no tempo do *agora*, traços de futuros possíveis.

Anexo 1: Questões respondidas pelos alunos da escola 2, tanto pelos alunos moradores da escola que se localiza dentro do enclave fortificado, como pelos alunos de suas unidades que se localizam em bairros abertos.

1. Defina o que é uma cidade.
2. Descreva a cidade em que você mora.
3. Qual o patrimônio cultural da sua cidade?
4. Como é o centro da cidade?
5. Como é o seu bairro?
6. Quais as principais atividades do centro?
7. Descreva as pessoas do centro.
8. Descreva as pessoas do seu bairro.
9. Quais atividades você faz no centro da cidade?
10. Cidade e cidadania têm a mesma origem, qual a relação entre elas?
11. O que é cidadania?
12. Liste cinco bairros que você frequenta.
13. Se você fosse um bairro da cidade, qual você seria?
14. Quais as manifestações culturais no seu bairro?
15. Se você pudesse mudar algo na cidade, o que você mudaria?
16. Qual seu meio de transporte para vir para a escola?

Anexo 2: Textos lidos com os alunos da primeira série do Ensino Médio da escola 1.

A cidade de Roma

O próprio cenário urbano se modificou. Sob o reinado de Nero, em 64, houve um terrível incêndio que destruiu todo o centro da cidade. Nem foi poupado o Palatino, onde Tibério, depois Calígula, tinham mandado construir moradas mais vastas — e naturalmente mais magníficas — que a medíocre casa de Augusto. Arderam bairros inteiros. O que resta está tão arruinado, que é preciso abater quarteirões inteiros de casas, nivelar o solo, levar os escombros em barcaças, até ao mar. Roma precisa de ser quase toda reconstruída. Uma campanha malévola acusa o Imperador de ter querido a catástrofe. Seja como for, ele próprio organiza a reconstrução, aloja os habitantes sem casa nos seus próprios jardins, dá dinheiro sem conta para os ajudar a reconstruir e edita medidas adequadas para evitar, no futuro, os Jimonioiidos e os edifícios pouco sólidos. É a Nova Cidade, a Roma de Nero, que surge: limite de altura das *insulae* no emprego de materiais, largura mínima imposta às ruas. Roma vai tornar-se moderna e não será mais, como anteriormente, uma capital que cresceu ao acaso. O resultado desta reconstrução ordenada foi as *domus* tradicionais, as casas com átrio, tornarem-se mais raras ainda que no passado. O tijolo, revestindo uma estrutura de cimento indestrutível, generaliza-se para a arquitectura privada tal como para os edifícios públicos. Os grandes imóveis de varanda, com a sua fachada de aspecto tão moderno, que nos surpreendem, tornam as ruas alargadas e mais claras. Sem dúvida que a reconstrução de Roma não foi total. Não tinha sido tudo destruído. Além disso, Nero não levou o seu esforço até ao fim e, quando foi afastado do poder, em 68, as suas prescrições não foram aplicadas. Espíritos tradicionalistas julgavam que as ruas largas estariam mais expostas ao sol, ficariam demasiado quentes e favoreceriam a eclosão de perigosas epidemias. Assim, a renovação foi apenas parcial, mas o quadro da vida quotidiana não foi, por isso, menos profundamente modificado.

Foi igualmente durante esse período que os Imperadores se preocuparam em proporcionar o fornecimento de água de acordo com as necessidades da cidade. Augusto e Agripa haviam já começado a aumentar o fluxo dos aquedutos. Cláudio também se tinha preocupado com o problema, mas coube a Nero e aos seus sucessores, particularmente a Trajano, resolvê-lo de forma satisfatória. Em todo o caso, não julgemos que a água nas *insulae* foi distribuída sob pressão, como acontece nas casas modernas. Normalmente, um aqueduto romano verte água em escoamento livre. Leva-

se aos fontanários públicos, onde cada um deve ir buscá-la. Somente algumas grandes famílias têm, por favor especial do Imperador, concessões gratuitas, de fluxo estritamente limitado. Mas essa água, desviada da conduta pública, não poderia ir além do rés-do-chão. O que não constituía inconveniente para a antiga casa de *atrium*, onde tudo está ao nível do solo, torna-se grave para as *insulae*, dispostas em altura. A luta contra os incêndios não está facilitada: nem jatos sob pressão, nem mangueiras, mas, como nas nossas aldeias mais atrasadas, uma cadeia em que os recipientes circulam de mão em mão e perdem metade da água durante o transporte. Em tempo normal, são os jovens escravos e as criadas que trazem as bilhas à cabeça ou ao ombro. Espectáculo familiar ainda hoje nas cidades do Oriente e que foi o de toda a Antiguidade.

Até ao reinado de Trajano, os bairros situados na margem direita do Tibre não recebiam água potável em quantidade suficiente. Os habitantes tinham de recorrer aos poços e às cisternas, como nos primeiros tempos da República se praticava no Palatino, no Capitólio e no *Fórum*. Augusto, que tinha construído, com grandes despesas, um aqueduto especial para encher o lago da sua Naumaquia⁵⁸, na margem direita, tinha pensado proporcionar prazer aos seus concidadãos, dando-lhes, nesse lago artificial, o espectáculo de um combate naval, mas não tinha tido a precaução de escolher uma água suficientemente pura para que pudesse servir para os usos quotidianos e, por isso, só a utilizavam na rega dos jardins.

Na nova cidade, Nero teve o cuidado de reservar, para o seu uso pessoal, um espaço imenso onde construiu jardins. Fazendo-o, seguia uma tradição já secular. Falámos dos jardins de Luculo e dos de Salústio. No tempo de Augusto, e mais tarde ainda, tinham surgido outras propriedades, não só na margem direita do Tibre, onde não faltava terreno nas vertentes do Janículo e na estreita planície ribeirinha, mas também na colina do Esquilino. Desse modo, Roma teve, também ela, a sua “cintura verde”. Para o norte e para o leste, depois dos bairros populosos encostados às colinas do Quirinal e do Viminal e do de Subura, a cidade perdia-se num labirinto de caminhos abertos entre longos muros que os cimos das árvores dominavam. O centro, à volta do Capitólio e do *Fórum* até ao Aventino, era tão barulhento e animado quanto esses arredores muito próximos eram silenciosos. A falta de meios de transporte, tal como a vontade dos proprietários dos jardins, está na origem desse fenómeno singular. Faltando-lhe espaço, Roma pode apenas crescer em altura e amontoa-se sobre si mesma, tanto quanto pode. O campo começa a menos de dois mil passos do Capitólio. A audácia de Nero, depois do incêndio de 64, tinha em aproximar essa fronteira da cidade, invadindo os bairros

construídos até então. A sua Casa de Ouro (esse foi o nome dessa verdadeira *vilae* urbana). Continuava diretamente o palácio imperial do Palatino, começado por Calígula, e punha-o em comunicação com os célebres jardins dos mecenas, no Esquilino. No centro, na depressão onde hoje se encontra o Coliseu, ele mandou construir um grande lago e rodeá-lo de um campo em miniatura: aldeias, florestas, pastagens, nada aí faltava para dar a ilusão de que se estava longe da cidade. Um pórtico monumental ia do *Fórum* até à entrada do palácio e, durante algum tempo, Nero confiscou, desse modo, para seu prazer pessoal, uma importante parte de Roma. Depois da sua morte, o parque da Casa de Ouro foi desmembrado. Até os jardins de Mecenas foram provavelmente loteados como terreno de construção, e os imperadores Flávios consagraram a maior parte do palácio de Nero a edifícios destinados ao prazer de todos. Foi assim que o lago foi seco e que, no seu local, se construiu o anfiteatro de Flávio — conhecido desde a Antiguidade sob o nome de *Colosseum*, o Coliseu. Sobre as vertentes do Célio, a norte do anfiteatro, Tito edificou um grande estabelecimento de banhos, as termas que têm o seu nome.

Com as termas de Tito, em breve seguidas pelas de Trajano e, século a século, por outras ainda, cada vez mais magníficas, até às enormes termas de Diocleciano, onde hoje está instalado o principal museu arqueológico de Roma, começa uma verdadeira revolução na vida quotidiana do Romano da cidade. Focámos já quais foram os começos dessa moda: uma estufa, no Campo de Marte, o *Laconicum* de Agripa, para descontrair os jovens, depois dos seus exercícios. Não longe daí, Nero, igualmente preocupado com os jovens atletas e mais abertamente adepto das modas gregas, tinha construído um outro ginásio que comportava também salas termais. Sem dúvida, havia necessidade de outros estabelecimentos de banhos, mas eram geridos por particulares e tinham como objectivo fornecer aos Romanos, que não os possuíam em casa, os meios de uma higiene elementar. Mas, com a construção das termas de Tito, o ponto de vista altera-se totalmente. Os banhos deixam de ser um anexo da palestra ou do ginásio, ou um simples estabelecimento de higiene, e transformam-se num local de prazer, simultaneamente «café», círculo de reuniões e de jogo.

A maior parte dos romanos que vivem em Roma estão efectivamente ociosos, e não apenas os membros da aristocracia, senadores, cavaleiros integrados numa carreira administrativa que lhes deixa muitos momentos livres, mas também a sua clientela e todos aqueles que recebem do Imperador as distribuições de trigo, de azeite e de vinho. Não se pode estar sempre envolvido num processo, nem perorar no *Fórum*, nem

todos os dias há espectáculos no circo ou no teatro; também não é todos os dias que se faz ou desfaz um Imperador. Por isso, ganha-se o costume de prolongar o banho. No Inverno, as salas quentes são agradáveis; no Verão, a água está fresca, os pórticos cheios de sombra. Um arquiteto previdente substituiu as pistas da antiga palestra por áreas entre pequenos bosques e campos relvados. As termas são as vilas da plebe. Onde passar mais agradavelmente as horas mortas no dia? Terminadas as saudações da manhã e também a compra de provisões — pois os homens do povo não entregam essa tarefa nem aos seus escravos, nem às suas mulheres—, depois de terem resolvido os poucos negócios que podem ter, abre-se diante deles uma tarde longa e vazia. Então, depois da sesta, vão para as termas. As mulheres não estavam esquecidas. Alguns dos estabelecimentos estavam-lhes reservados, ou, na falta deles, algumas horas. Os Romanos nunca conheceram os banhos «mistos».

O banho dos Romanos era uma operação longa e complexa, cujos principais momentos e a técnica geral subsistem ainda nos nossos «banhos turcos». Começava-se por uma passagem numa estufa seca, onde o corpo, submetido a um forte calor, transpirava abundantemente. Essa estufa chamava-se *sudatorium*. Era muitas vezes precedida por uma sala de temperatura média, o *tepidarium*, que era um local de transição destinado a habituar progressivamente o corpo ao calor. Antes do *tepidarium*, tinham-se despido num vestiário (o *apodyterium*), onde ficava a roupa sob a vigilância de um ou dois escravos. O *apodyterium* era o sitio preferido pelos ladrões e não era raro surpreendê-los roubando uma túnica, um manto ou um par de sandálias. Entretanto, os banhistas, completamente nus, continuavam a sequência das operações termais. Logo que o corpo estava coberto por um abundante suor, acontecia frequentemente terem desejo de se refrescar: com a mão, tiravam algumas gotas de água de uma grande bacia e aspergiam-se com água fria. Depois, desciam para a banheira quente, mas não antes de um ajudante lhes ter esfregado criteriosamente todo o corpo, com a ajuda de uma pequena almofaça, o *strigile*. Finalmente, o banho terminava com um mergulho na piscina fria, para fortalecer os tecidos. Nadavam um pouco, quando o espaço o permitia, e, à saída da água, entregavam o corpo a um massagista. Com a mão untada de óleo perfumado, ele tralhava cada um dos músculos, enquanto eles no entregavam ao abandono total do corpo.

Naturalmente, quando se tem toda uma tarde à frente demora-se, toma-se banho em companhia de amigos, cavaqueia-se interminavelmente no *tepidarium* ou à beira da piscina. Nos dias bons, estendem-se no *solarium* para um banho de sol, ou então

jogavam bola. Os médicos ensinavam que o banho não era verdadeiramente profíquo, se não fosse precedido ou seguido de um exercício moderado. Assim, viam-se homens de idade lançar com gravidade uma bola, a três ou quatro, contar os pontos e mandar o escravo correr atrás da bola que se lhes tinha escapado. Ou então, nas áreas do jardim, dedicavam-se à marcha, segundo progreções sabiamente calculadas: mil passos hoje, mil e quinhentos amanhã. As áreas estavam ladeadas de inscrições que marcavam as distâncias, dando a equivalência nu passos, de um número determinado de voltas. Em certos banhos privados, sabemos que existiram *gestationes* isto é, áreas de areia aonde o senhor era levado em passeio numa liteira, segundo certas regras: exercício que nos parece bastante calmo, mas que, no dizer de Séneca, por exemplo, provocava uma agitação do corpo, que se considerava salutar. O banho, como vemos, não tinha perdido completamente a sua antiga relação com o desporto, de que não era, na origem, senão o complemento. Mas um desporto bastante moderado, temperado pela *grauitas* romana e que não era já essencial. O essencial era a própria vida dos banhos, o seu burburinho pitoresco, os encontros, os pequenos ofícios que aí se exerciam e ofereciam um espectáculo sempre novo.

Uma carta de Séneca descreve com grande espírito a atmosfera de um estabelecimento de banhos: “Imagina”, diz ele, “toda a espécie de vozes que podem levar-te a teres ódio às tuas orelhas; quando os desportistas se exercitam e trabalham nos halteres durante o esforço, ou a simulação do esforço, ouço gemidos e, de cada vez que retomam fôlego, um assobio e uma respiração aguda. Quando eu deparo com um preguiçoso e com alguém que se contenta com uma fricção barata, ouço o estalar da mão sobre os ombros que, segundo bate espalmada ou em concha, assim emite um som diferente. E se, para além de tudo isto, chega um jogador de bola, que começa a contar os lances, tudo está perdido! Junta a isto um desordeiro e o ladrão apanhado em flagrante delito e o homem que gosta de ouvir a sua própria voz quando toma um banho. Acrescenta ainda as pessoas que saltam para a piscina no meio de um barulho de água que salpica tudo. Mas, para além desta gente cuja voz é pelo menos normal, imagina a voz aguda e metálica dos depiladores, que assim se querem fazer ouvir melhor e dão de repente gritos, sem nunca se calar, a não ser quando depilam uma axila e, então, fazem gritar os outros em seu lugar. E depois, os gritos variados do pasteleiro, do comerciante de salsichas e do vendedor de empadinhas e de todos os moços de taberna que anunciam a sua mercadoria com uma melopeia característica” Séneca, instalado num apartamento

num andar superior, confessa que lhe é muito difícil meditar, no meio de semelhante barulheira.

Adaptado de: GRIMAL, Pierre. A vida em Roma na antiguidade. Publicações Europa América. 1995. Portugal.

Texto lido com os alunos da primeira série do Ensino Médio da escola 1.

O fenômeno urbano: passado, presente e futuro

As cidades surgiram como parte integrante das sociedades agrícolas. Cerca de dois mil anos antes da era cristã, as cidades egípcias de Mênfis e Tebas já se constituíam em núcleos urbanos que abrigavam milhares de habitantes. Outras surgiram nos vales fluviais da Mesopotâmia, da Índia e da China. Elas se caracterizavam por concentrar atividades não-agrícolas, sendo locais de culto e de administração. No entanto, comportavam-se apenas como complemento do mundo rural, pois não tinham funções ligadas à produção. Isso foi válido também para as cidades gregas e romanas e mesmo para as cidades da Idade Média. Com o tempo e o surgimento do comércio de longa distância, os núcleos urbanos passaram a ter a função de entrepostos comerciais.

A Revolução Industrial representou uma transformação radical das cidades. Com a indústria, o núcleo produtivo das sociedades concentrou-se geograficamente e transferiu-se para o meio urbano. A nova função de produção de mercadorias juntaram-se as funções urbanas anteriores, de administração e comércio. Essas “novas” cidades difundiram-se inicialmente pela Europa e América do Norte, e depois por todos os continentes. Elas passaram a abrigar uma parte crescente da força de trabalho, originária principalmente das áreas rurais.

No século XX, as cidades transformaram-se ainda mais, como consequência do crescimento das atividades industriais e da expansão do setor de serviços. Mais do que nunca, no raiar do século XXI, a cidade se tornou um pólo irradiador de comércio, serviços e informações. Com essas funções, ela se consolidou como centro de organização do espaço geográfico.

O mundo atual vive um acelerado processo de urbanização. Atualmente, mais da metade dos quase 7 bilhões de habitantes do planeta já reside em centros urbanos. Por volta de 1950, apenas 30% das pessoas do mundo moravam nas cidades. No início do século XIX, as cidades não abrigavam sequer 2% da população mundial. Segundo a ONU, em 2025 pouco mais de 60% do contingente demográfico total do mundo morará em cidades.

O processo de urbanização crescente da humanidade, iniciado no século XIX, verificou-se primeiramente nos países pioneiros da Revolução Industrial. Nos países do Sul subdesenvolvido, este fenômeno só tomou corpo a partir de 1950 em função da

combinação de dois fatores: o êxodo rural e um expressivo crescimento vegetativo da população.

Não existe um consenso acerca da definição do que seja uma cidade. Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), um agrupamento humano só pode ser denominado de urbano quando 85% de sua população vive em áreas com densidade demográfica superior a 150 habitantes por quilômetro quadrado.

Mas, nem todos os países usam esse parâmetro numérico. No Brasil, por exemplo, o critério é administrativo: toda a sede de município, independentemente de sua população e de sua estrutura, é considerada área urbana. Por esse critério, atualmente cerca de 85% dos brasileiros moram em cidades.

Mesmo assim, é possível enumerar algumas características comuns aos núcleos urbanos. Todos eles possuem um aglomerado denso de construções cortadas por vias de circulação viária, além de disporem de uma série de equipamentos públicos, como escolas, hospitais, transporte e centros de lazer, e suas atividades econômicas predominantes são o comércio, os serviços e as indústrias.

Embora a urbanização seja um fenômeno universal, o processo não se verificou com a mesma velocidade e intensidade em todas as regiões do planeta. De maneira geral, os países desenvolvidos já se encontram há muito urbanizados, com pelo menos 75% de sua população morando em cidades. Esse também é o percentual de urbanização de grande parte das nações da América Latina e do Caribe. Já os continentes asiático e africano se apresentam ainda com maior população rural. O nível de urbanização dessas duas regiões do mundo é de cerca de 40%. Estimativas apontam para o fato de que, até 2030, aproximadamente 55% dos asiáticos e africanos estarão concentrados nas cidades. Uma das principais conseqüências do processo de urbanização foi o aparecimento das megacidades, isto é, imensos aglomerados urbanos com mais de 10 milhões de habitantes. Em 1975, só existiam cinco cidades no mundo com tanta gente: Tóquio (19,8 milhões), Nova York (15,9 milhões), Xangai (11,4 milhões), Cidade do México (11,2 milhões) e São Paulo (10 milhões). Hoje, elas são 19 e as projeções indicam que este número aumentará para 25 em 2025 e dentre estas, apenas quatro estarão situadas em países do mundo desenvolvido.

As estimativas também apontam para uma proliferação de cidades com mais de um milhão de habitantes. Em 2015, serão 564, cerca de 75% delas localizadas em países do Sul. As cidades nesses países crescem num ritmo bem mais rápido ao das condições

de infra-estrutura por elas oferecidas, situação que agrava ainda mais as disparidades sociais no interior dessas cidades, ampliando situações de marginalidade econômica e social. Uma das principais conseqüências desse processo é o grande aumento dos níveis de violência.

Outro fenômeno recente do processo de urbanização foi o surgimento das cidades globais. Fruto da aceleração da globalização econômica elas são definidas por sua forte influência regional e internacional independentemente de seu contingente demográfico. Assim, uma cidade com menos de um milhão de habitantes pode ser considerada uma cidade global, enquanto outra, com uma população muitas vezes maior, não é considerada como tal.

Abrigando modernos centros financeiros e sedes de empresas transnacionais, as cidades globais se constituem nos centros irradiadores do progresso tecnológico. São também os símbolos mais acabados do poder e da riqueza. Existem hoje 55 centros urbanos que podem ser identificados nesta categoria, a maioria deles localizados nas nações mais ricas do planeta, sendo São Paulo uma das poucas exceções.

<http://www.clubemundo.com.br/Integra.aspx?materia=393>

Texto lido com os alunos da primeira série do Ensino Médio da escola 1.

Espaços Urbanos

Uma das principais características das cidade medievais é o fato delas serem cercadas por portas e por uma muralha. Contudo, notemos que, mesmo na França, autênticas e inegáveis cidades só se beneficiaram de uma muraha tardiamente, e que arrabaldes abertos, vulneráveis, subsistiram ou se criaram, especialmente no prolongamento e na vizinhança das vias de acesso. De resto, desde que o perigo parecia afastar-se e a paz voltar, muitas cidades, por simples razões de economia, tendiam a negligenciar suas muralhas que, a cada vez, transformavam-se rapidamente em passadouros...

Mas talvez o traço maior da cidade medieval e de suas relações com o espaço resida na relativa raridade dos terrenos e das construções com caráter público. Sem dúvida as ruas e as praças eram consideradas dependentes dos poderes municipais, senhoriais, reais. Sem dúvida também os procedimentos de expropriação, mediante uma indenização, com vistas ao interesse geral, não eram desconhecidos. Tem-se a impressão, apesar de tudo, de que o domínio público era restrito, ou mesmo residual, e de que era, além disso, regularmente ameaçado pelas usurpações dos particulares. Usurpações discretas, porque ilícitas, mas por vezes também legalizadas por um ato oficial. Em 1437, mestre Jacques Jouvenel queixou-se a Carlos VII das condenáveis atividades a que se entregavam, bem perto de sua casa, na lie de iChé, em Paris, "moças de prazer" instaladas em "várias casinhas", essas casinhas eram servidas por uma "pequena ruela e via pública chamada "Glatigny", de resto bastante estreita, pois "a dita ruela não é de modo algum lugar onde cavalos nem carroças podem passar", e de maneira nenhuma indispensável à "coisa pública", dado que outras vias paralelas asseguravam mais comodamente a circulação no bairro. Rendendo-se a essas explicações interessadas, Carlos VII, para fazer um gesto em relação a um membro de uma grande família que lhe per manecera perfeitamente fiel durante todo o tempo das divisões, autorizou a junção da ruela de Glatigny à propriedade de Jacques Jouvenel. Como o diz a carta real, "a qual ruela que era via pública temos redigido e redigimos como coisa privada em proveito do dito mestre Jacques Jouvenel e dos seus".

Entre 1439 e 1447, em Saint-Flour, um processo opôs os cônsules e habitantes da cidade aos cónegos da colegiada de Notre-Dame. O objeto do litígio era uma

pequena rua de quatro a cinco pés de largura (de 1,20 metro a 1,50 metro), atravessando o cemitério do capítulo e dando acesso, noite e dia, a um forno comum. O capítulo pretendia interditar a passagem, que o incomodara, cercando o cemitério. Ao contrário, a municipalidade de Sainr-Flour sustentava não apenas que a via era comum, mas também que na região de Auvergne os cemitérios eram "lugares públicos", que não havia razão, portanto, de fechar.

Um domínio público reduzido, fragmentado: simples manifestação, na topografia urbana, da fraqueza persistente do Estado em seus meios, seus recursos e suas ambições.

Bastará lembrar aqui a singular estreiteza das ruas, a ponto de uma via de 6 ou 7 metros de largura impressionar por suas dimensões, a sinuosidade dos traçados, a multidão dos pátios e das ruas sem saída, a exiguidade dos cruzamentos, a raridade das perspectivas e dos espaços livres, o engarrafamento permanente das vias carroçáveis. Nas cidades bretãs do século XV, "muitas vias se identificaram com verdadeiros corredores, escurecidos pelas sacadas das casas" (Jean-Pierre Leguay).

Entretanto, o pitoresco embaralhamento das cidades medievais, com o labirinto de suas sinuosidades e de suas tortuosidades, a abundância de suas passagens abobadadas, a inclinação intempestiva de suas tampas, não era necessariamente percebido como um quadro natural e; em suma, suportável. As pessoas se adaptavam a ele, pela força das coisas, talvez se visse nele uma proteção contra as intempéries ou contra os intrusos de toda espécie. Mas diferentes indícios sugerem que muitos, sobretudo entre os dirigentes, desejavam uma melhoria e deploravam os múltiplos inconvenientes nascidos de um crescimento espontâneo ou suscitados por iniciativas privadas. As cidades novas do século XIII, planejadas pelas autoridades responsáveis, mostram ruas sensivelmente mais largas, até 11 metros, por exemplo, para a magna careyra de Libourne, praças arejadas, uma divisão quadriculada geométrica das vias retilíneas. As raras operações de urbanismo realizadas no final da Idade Média demonstram, por sua vez, um inegável senso do apáço e da harmonia. Assim como as miniaturas que visam representar a cidade ideal. Quando uma cidade tinha a possibilidade de possuir praça de boa dimensão, esforçava-se a conservá-la resistindo aos apetites dos construtores e dos "loteadores" e, se necessário, valorizando-a. O olhar dos viajantes exprime eventualmente o que se podia apreciar em uma cidade. Diz Antônio de Beatis, a propósito de Malines: "Cidade soberba, muiro grande e muito fortificada. Em parte nenhuma havíamos observado ruas mais espaçosas e mais

elegantes. Elas são pavimentadas com pequenas pedras, e os lados se inclinam em declive, de tal modo que a água e a lama jamais permaneciam ali. Diante da igreja, que é muito bela, encontra-se uma praça mais comprida e muito mais larga que o Campo dei fiori de Roma, toda pavimentada da mesma maneira que as ruas. Um grande número de canais cujas águas seguem o movimento do oceano, atravessa a cidade'

Em 1484, a cidade de Troyes, desejosa de obter do rei a sução das feiras de Lyon, que acabavam de ser abolidas, apresenta-se, sem excesso de modéstia, como "uma bela e grande cidade com mil casas e guarnecida de belas e grandes ruas largas e espaçosas, com belas praças, galpões públicos para conter feiras e mercados".

Ordenações e regulamentos municipais foram promulgados a diversos lugares, no século XV mais do que no século XIV, para favorecer as necessidades da comunidade nos domínios da higiene pública da circulação dos homens e das mercadorias, e da segurança das pessoas e dos imóveis. Com relação a isso, a França está, aliás, antes a reboque, acompanhando com lentidão e sem muito entusiasmo um exemplo vindo de outras partes. Ao menos, uma certa evolução das mentalidades começa a se fazer sentir, quer se explique por uma degradação da situação, a ponto de que se impunha tomar medidas, quer pela chegada de flagelos inéditos, como a peste, ou pela emergência de um autêntico espírito municipal, do qual o "corpo de cidade" era o depositário, com sua vontade de melhor dominar o espaço público e mesmo de impor ao espaço privado um mínimo de coerções. Um pouco por toda parte, edis se reúnem, deliberam. Eles têm sem dúvida meios financeiros menos reduzidos que no passado, dispõem de um pessoal um pouco mais numeroso para tentar fazer aplicar suas decisões. Por certo, os poderes que detêm, exercem-nos no sentido de seus interesses e dos interesses de seu meio; mas não fica excluído que se sintam igualmente responsáveis em relação ao conjunto de seus administradores e mais ainda em relação à cidade cuja gestão reivindicam, não sem orgulho.

Mas, sobretudo, seria uma visão muito parcial das coisas considerar o urbanismo medieval exclusivamente sob seu aspecto público. Sabe-se, com efeito, que as igrejas e as comunidades religiosas não eram apenas muito numerosas na maior parte das cidades, mas que aí possuíam muitos edifícios (entre os mais bem construídos) e dispunham de espaços não edificadas frequentemente consideráveis. Os bens de mão-morta eram bens urbanos tanto quanto rurais. Capítulos catedrais e colegiadas, mosteiros de fundação antiga, conventos surgidos no século XIII ou mais tarde reservavam-se, assim, o uso, muitas vezes exclusivo, de pátios, de claustros, de jardins.

Sem contar os cemitérios, por vezes isolados, tal como o dos inocentes em Paris, porém mais frequentemente contíguos a uma igreja paroquial: morada dos mortos e dos vivos, segundo a fórmula clássica. Bem melhor: em muitas das cidades, a maior parte das casas era provida, em sua fachada traseira, não apenas de um pátio onde tinham lugar atividades profissionais ou domésticas, mas de um jardim ou de um jardimzinho. Mesmo o urbanismo meridional, mais fechado, não ignorava totalmente esse fenómeno. O mais antigo cadastro de Arles assinala um jardim nas Arènes. O arcebispo de Aries tinha o seu em sua cidade, do mesmo modo que o papa em Avignon (jardim de Bento XII, pomar de Urbano v). Com mais forte razão, os jardins eram difundidos em todo o norte da França e no oeste. Estavam longe de ser todos eles rejeitados para além das muralhas em urna espécie de arrabalde hortelão. Mas é verdade que se ligavam com predileção às muralhas, na direção do interior.

As zonas na aparência mais densamente construídas contíham jardins, dissimulados por altos muros ou pela fachada contínua das casas. Em Besançon, ao contrário, no espaço cingido pela curva do Doubs, uma série de cercados, muitas vezes destinados à vinha e pertencentes a estabelecimentos religiosos, constituíam ilhotas de verdor separadas dos imóveis de habitação. Em Reims, em 1328, um recenseamento, aliás incompleto pois omitia todo ou parte dos bens da Igreja, menciona na cidade dezoito casas com jardins contíguos e 28 jardins independentes, e, nos burgos, respectivamente 39 e 70.

E, no entanto, por mais estreita, ruidosa e mesmo mal que fosse, a rua conservava sua força de atração. Pois representava a comunicação, em todos os sentidos da palavra, a distração e a ação. A vida. Para ela as casas voltavam regularmente sua fachada mais cuidada, a mais ornada de "amabilidades", suas aberturas mais amplas e, naturalmente, suas tabuletas, assim como a abertura de suas oficinas. Os quartos mais apreciados ficavam do lado da rua, e não do pátio, em particular o do "chefe da casa" e de sua mulher, vam a admitir alguns inventários. "Ao contrario das cidades no Oriente cuja estrutura em colmeia de abelha convida o clã, o grupo étnico ou confessional a viver curvado sobre si mesmo", tudo, nas boas cidades do Ocidente no final da Idade Média, "impele para a rua os membros de uma sociedade urbana extrovertida" (Bernard Chevalier).

Material adaptado de: História da vida privada, vol 2. Da Europa feudal à renascença.
Orgs: Philippe Ariès e Georges Duby. Cia das Letras.

Anexo 3 **Proposta feita após a leitura e discussão dos textos sobre a cidade em diferentes recortes temporais junto a alunos da primeira série do Ensino Médio.**

A partir dos fragmentos abaixo, produza pequenos textos (de ao menos cinco linhas por fragmento) comparando a cidade de outros tempos históricos com a cidade contemporânea. Baseie suas respostas EXCLUSIVAMENTE na cidade onde fica a escola.

1. É a Nova Cidade, a Roma de Nero, que surge: limite de altura das *insulae* no emprego de materiais, largura mínima imposta às ruas. Roma vai tornar-se moderna e não será mais, como anteriormente, uma capital que cresceu ao acaso. O resultado desta reconstrução ordenada foi as *domus* tradicionais, as casas com átrio, tornarem-se mais raras ainda que no passado.
2. Os grandes imóveis de varanda, com a sua fachada de aspecto tão moderno, que nos surpreendem, tornam as ruas alargadas e mais claras.
3. Somente algumas grandes famílias têm, por favor especial do Imperador, concessões gratuitas, de fluxo estritamente limitado. Mas essa água, desviada da conduta pública, não poderia ir além do rés-do-chão.
4. Desse modo, Roma teve, também ela, a sua “cintura verde”.
5. O centro, à volta do Capitólio e do *Fórum* até ao Aventino, era tão barulhento e animado quanto esses arredores muito próximos eram silenciosos. A falta de meios de transporte, tal como a vontade dos proprietários dos jardins, está na origem desse fenómeno singular. Faltando-lhe espaço, Roma pode apenas crescer em altura e amontoa-se sobre si mesma, tanto quanto pode.
6. Os banhos deixam de ser um anexo da palestra ou do ginásio, ou um simples estabelecimento de higiene, e transformam-se num local de prazer, simultaneamente “café”, círculo de reuniões e de jogo.
7. As termas são as vilas da plebe. Onde passar mais agradavelmente as horas mortas no dia? Terminadas as saudações da manhã e também a compra de provisões — pois os homens do povo não entregam essa tarefa nem aos seus escravos, nem às suas mulheres—, depois de terem resolvido os poucos negócios que podem ter, abre-se diante deles uma tarde longa e vazia.
8. As mulheres não estavam esquecidas. Alguns dos estabelecimentos estavam-lhes reservados, ou, na falta deles, algumas horas. Os Romanos nunca conheceram os banhos «mistos».
9. O *apodyterium* era o sitio preferido pelos ladrões e não era raro surpreendê-los roubando uma túnica, um manto ou um par de sandálias.

10. Os médicos ensinavam que o banho não era verdadeiramente profíquo, se não fosse precedido ou seguido de um exercício moderado. Assim, viam-se homens de idade lançar com gravidade uma bola, a três ou quatro, contar os pontos e mandar o escravo correr atrás da bola que se lhes tinha escapado.
11. “E depois, os gritos variados do pasteleiro, do comerciante de salsichas e do vendedor de empadinhas e de todos os moços de taberna que anunciam a sua mercadoria com uma melopeia característica”.
12. Uma das principais características das cidades medievais é o fato delas serem cercadas por portas e por uma muralha.
13. Mas talvez a característica maior da cidade medieval e de suas relações com o espaço resida na relativa raridade dos terrenos e das construções com caráter público. Sem dúvida as ruas e as praças eram consideradas dependentes dos poderes municipais, senhoriais, reais.
14. Tem-se a impressão, apesar de tudo, de que o domínio público era restrito, ou mesmo residual, e de que era, além disso, regularmente ameaçado pelas usurpações dos particulares. Usurpações discretas, porque ilícitas, mas por vezes também legalizadas por um ato oficial.
15. Bastará lembrar aqui a singular estreiteza das ruas, a ponto de uma via de 6 ou 7 metros de largura impressionar por suas dimensões, a sinuosidade dos traçados, a multidão dos pátios e das ruas sem saída, a exiguidade dos cruzamentos, a raridade das perspectivas e dos espaços livres, o engarrafamento permanente das vias carroçáveis.
16. Entretanto, o pitoresco embaralhamento das cidades medievais, com o labirinto de suas sinuosidades e de suas tortuosidades, a abundância de suas passagens abobadadas, a inclinação intempestiva de suas tampas, não era necessariamente percebido como um quadro natural e; em suma, suportável.
17. As cidades novas do século XIII, planejadas pelas autoridades responsáveis, mostram ruas sensivelmente mais largas, até 11 metros, por exemplo, para a magna careyra de Libourne, praças arejadas, uma divisão quadriculada geométrica das vias retilíneas. As raras operações de urbanismo realizadas no final da Idade Média demonstram, por sua vez, um inegável senso de espaço e da harmonia.
18. Ordenações e regulamentos municipais foram promulgados a diversos lugares, no século XV mais do que no século XIV, para favorecer as necessidades da comunidade nos domínios da higiene pública da circulação dos homens e das mercadorias, e da segurança das pessoas e dos imóveis.
19. Ao menos, uma certa evolução das mentalidades começa a se fazer sentir, quer se explique por uma degradação da situação, a ponto de que se impunha tomar medidas, quer pela chegada de flagelos inéditos, como a peste, ou pela emergência de um

autêntico espírito municipal, do qual o “corpo de cidade” era o depositário, com sua vontade de melhor dominar o espaço público e mesmo de impor ao espaço privado um mínimo de coerções.

20. Para ela [a rua] as casas voltavam regularmente sua fachada mais cuidada, a mais ornada de “amabilidades”, suas aberturas mais amplas e, naturalmente, suas tabuletas, assim como a abertura de suas oficinas.

Anexo 4 **Atividades a serem realizadas pelos alunos durante o estudo do meio dos nonos anos.**

1. Tire uma **foto** em que existam referências a diferentes culturas que formam a identidade cultural paulistana.
2. Tire uma **foto** de algum serviço público em execução, algum lugar, pessoa, ou situação em que o poder público esteja atuando.
3. **Fotografe** diferentes formas de se trabalhar em São Paulo. Descreva a forma como se dá este trabalho e aponte algumas consequências desta forma de atuação.
4. Em quatro **fotos**, compare elementos do passado com o presente buscando identificar vantagens e desvantagens. **Em casa** produza um parágrafo explicando uma das quatro fotografias.

Partindo do livro Cidadão de Papel e de nossas discussões em sala de aula, registre por meio de **ao menos três fotografias ou breves vídeos** imagens/sons que representem as seguintes discussões:

1. Crise social cap.1
2. Limites da cidadania cap.1
3. Falta de ética cap. 3
 - a. Explícita
 - b. Implícita
4. Crianças Invisíveis cap. 4
5. Contraste social cap. 6
6. Trânsito cap. 7
7. Arte nas ruas cap. 7

Atividades a serem desenvolvidas APÓS O ESTUDO DO MEIO, em quartetos.

1. **Produza** um parágrafo que explique de que forma esta cultura presente na foto permanece na sociedade contemporânea, apontando um exemplo prático.
2. **Produza** um parágrafo comparando as diferentes fotos tiradas ao longo do estudo pensando na presença das mais diversas culturas e nas suas pesquisas sobre a formação da cidade.
3. Faça uma **pesquisa** nos jornais de **Campinas** sobre a participação popular nos caminhos políticos da cidade por meio de manifestações. Compare diferentes períodos da história. Identifique o tipo de movimento, a queixa e a solução pretendida pelos manifestantes. Comente o desfecho desta mobilização.
4. **Descreva** as principais atividades econômicas do centro de São Paulo que você conheceu.
5. Por meio de uma **pesquisa**, compare os meios de comunicação e transporte no período em que Campinas foi fundada e nos dias de hoje. A partir das informações coletadas, indique as mudanças ocorridas na vida das pessoas ao longo do tempo que justifiquem essas transformações.

Para apresentar na Escola Aberta.

1. Mosaico de fotos expondo os temas abordados. Devem ser produzidas legendas ligando as fotos à história ou ao Cidadão de Papel.
2. Artigo que desenvolve UM dos temas mencionados acima ou um tema referente à vida nas metrópoles, discutindo esse tema a partir da experiência da própria vida na cidade de Campinas.
 - a) No artigo deve haver ao menos uma foto tirada pelos alunos na cidade de Campinas para ilustrar a problematização.
 - b) Estrutura do artigo:
 1. Introdução
 - Tema
 - Por que o tema é importante
 - Como o aluno se relaciona com o tema

2. Apresentação do tema no mundo
3. Apresentação do tema em Campinas

4. Soluções encontradas no mundo
5. Conclusão

Posição do grupo em relação ao que foi discutido.

Anexo 5 Texto oficial do projeto interdisciplinar dos nonos anos.

Projeto interdisciplinar do nono ano 2013:

Título: Relações de poder e experiências na grande cidade.

Justificativa:

Tendo em vista a dinâmica do mundo contemporâneo a aceleração da modernidade capitalista, pensamos um projeto que fosse capaz de flagrar elementos desta modernidade presentes na condição urbana de nossos alunos. Chamamos de modernidade capitalista o panorama econômico, político e social constituído no século XIX, em que a ordem burguesa foi instaurada e assumiu, sem retrocessos no mundo ocidental, papel de destaque.

Tal ordem burguesa constitui a cidade e mundo pós-industrial, modelando os modos de viver dos sujeitos, educando seus olhares, seus corpos, suas relações sociais e políticas, seus hábitos de consumo e suas relações familiares. Podemos perceber parte desta educação percorrendo as ruas das cidades, observando as relações instituídas entre as pessoas e os objetos. De maneira sucinta, citamos seis fragmentos que trazem à tona algumas destas questões.

- Qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? (BENJAMIN, 1985, p. 115).
- Na Modernidade, contudo, sobrepõe-se à experiência compartilhada a realidade da pobreza de experiência, que inviabiliza a apreensão do patrimônio cultural.
- As imagens não são impressões subjetivas, mas expressões objetivas. Os fenômenos - edifícios, gestos humanos, arranjos espaciais - são 'lidos' como uma linguagem na qual uma verdade historicamente transitória (e a verdade de uma transitoriedade histórica) se expressa concretamente, e a formação da cidade torna-se legível dentro da experiência percebida (BUCK-MORSS, 2002, p. 53).
- a Modernidade não é nem uma cultura nem um estado de espírito: ela é indissociável da maneira como a cidade é captada pela subjetividade da experiência (SIMAY, 2005, p. 11).
- É quase impossível lembrar-se dos bons costumes e mantê-los numa população tão amontoada, em que cada indivíduo, de certa forma desconhecido de todos os outros, esconde-se na multidão e não precisa enrubescer diante dos olhos de ninguém. (BENJAMIN, 1985, p. 135).

- Os soldados caminhavam em ambos lados da rua, junto às casas, um atrás do outro, a uma distância de cinco ou seis passos, para não serem atacados ao mesmo tempo e para poderem se socorrer uns aos outros. Isto me faz lembrar que, logo que cheguei aqui, fui aconselhado a andar desta maneira na noite de Paris se estivesse em companhia de outras pessoas, mas de tomar impreterivelmente um fiacre se tivesse que voltar para casa sozinho.” (BENJAMIN, 1985, p. 203).

Os fragmentos acima exemplificam significados da cidade contemporânea em que nos inserimos. Tendo com ponto de partida o estudo da cidade no interior desta modernidade, levantamos os seguintes objetivos para o projeto:

H1. Reconhecer a diversidade dos patrimônios étnico-culturais e artísticos em Campinas.

H2. Interpretar historicamente fontes e registros relativos à cultura de sociedades humanas de diferentes tempos e espaços históricos, sobretudo em Campinas.

H3. Relacionar os hábitos, costumes, ritos, crenças de um povo ou sociedade à sua identidade social e ao seu respectivo processo histórico, no caso o brasileiro.

H4. Comparar informações coletadas em diferentes registros e fontes históricas relativas às culturas de povos do passado e do presente campineiro.

H5. Comparar os modos de vida e as práticas culturais de sociedades humanas, identificando semelhanças e diferenças e continuidades e descontinuidades entre elas.

H6. Analisar as manifestações culturais e as formas de organização do cotidiano de Campinas percebendo suas especificidades assim como a influência de elementos de outras culturas.

H8. Identificar propostas de superação de desafios sociais, políticos e econômicos no processo de construção da nação brasileira.

H9. Caracterizar formas de organização e de exercício do poder político em Campinas.

H10. Caracterizar movimentos de reação e/ou contestação político-sociais em diferentes contextos históricos.

H11. Entender a importância dos movimentos de reação e contestação dos sistemas de dominação vigentes nas sociedades humanas como elementos propulsores de conquistas sociais e políticas e de mudanças nas relações de poder entre sujeitos históricos, etnias e nações.

H16. Analisar os sistemas de dominação e as relações de poder exercidas entre os sujeitos históricos nas diversas instâncias da sociedade e entre as sociedades, nações e etnias.

H17. Reconhecer formas de produzir e a diversidade das relações de trabalho em Campinas.

H18. Reconhecer as implicações do mundo do trabalho na forma de ocupação do espaço e na organização da vida individual e coletiva.

H19. Reconhecer vantagens e desvantagens do conhecimento técnico e tecnológico produzido pelas diversas sociedades em diferentes circunstâncias históricas.

H20. Caracterizar as atividades econômicas e as relações de trabalho predominantes em uma sociedade ou povo.

H21. Caracterizar formas de circulação de informação, capitais, mercadorias e serviços ao longo do tempo.

H22. Relacionar as transformações ocorridas nas formas de produzir e nas relações de trabalho de diferentes sociedades aos seus modos de ocupação do espaço e de organização da vida individual e coletiva.

H25. Identificar lutas sociais e/ou movimentos sociais em prol da cidadania e da democracia em diversos momentos históricos.

H26. Identificar em diferentes documentos históricos os fundamentos da cidadania e da democracia presentes na vida social.

H28. Reconhecer situações de exclusão e preconceito de natureza diversa em sociedades de diferentes tempos e espaços.

H39. Interpretar informações coletadas em registros e fontes históricas de natureza diversa.

H40. Interpretar realidades históricas estabelecendo relações entre diferentes fatos e processos sociais.

H41. Comparar aspectos da realidade histórica de diferentes tempos históricos, estabelecendo semelhanças e diferenças, continuidades e descontinuidades entre eles.

Do livro Paradidático: O Cidadão de Papel, Gilberto Dimenstein, 2012.

Este livro constitui uma surpresa agradável para a juventude. Muito raramente um autor se dirige de maneira adequada aos jovens para se comunicar na linguagem deles, sobre assuntos sérios que afetam seus direitos. Gilberto Dimenstein é um jornalista e autor sinceramente preocupado com os problemas da infância e da juventude de seu país. Acredita, ao contrário de muitos outros, nas soluções oferecidas pela nova geração para os problemas que o Brasil está enfrentando. E para que os jovens possam participar das soluções, devem entender os (muitas vezes bastante complexos) processos

econômicos, políticos e sociais. Gilberto teve a genial idéia e a genuína preocupação de tornar possível a participação prá valer da juventude.

A UNICEF aplaude este esforço louvável e defende a maior divulgação do livro entre os jovens, seus pais e os verdadeiros estadistas desta Nação.

Agop Kayayan, Representante da Unicef no Brasil. (retirado da folha de rosto do livro.)

Apresentação do livro

A verdadeira democracia, aquela que implica o total respeito aos Direitos Humanos, está ainda bastante longe no Brasil. Ela existe apenas no papel. O cidadão brasileiro na realidade usufrui de uma cidadania aparente, uma cidadania de papel. Existem em nosso país milhões de cidadãos de papel. Desvendar as engrenagens que produzem este tipo de cidadania, eis o objetivo deste livro. Essas engrenagens estão diante dos nossos olhos. Convivem com nosso dia-a-dia. Nós fazemos parte delas. Nós as produzimos. Todos os cidadãos têm mais ou menos responsabilidade na produção de violência, de desemprego, do êxodo rural que incha as cidades, do analfabetismo, da mortalidade infantil. Gilberto Dimenstein vem expondo esta realidade há um certo tempo. Neste livro ele dá mais um passo no aprofundamento do tema. Sua preocupação não se restringe a denunciar os casos mais graves de desrespeito aos Direitos Humanos. Vai bem mais além, mostrando justamente que, caso não sejam enfrentadas suas causas mais profundas, nossa cidadania não passará de uma cidadania de papel.

(fragmento retirado da orelha do livro.)

Fica evidente, portanto, que o livro lança um olhar sistemático para a realidade dos grandes centros urbanos brasileiros, ajudando, assim, os alunos a estabelecerem correspondências entre a modernidade capitalista e a cidade de Campinas, auxiliando no desenvolvimento de uma leitura de mundo mais crítica por parte dos alunos do nono ano.

Da escolha do local do Estudo do meio:

A escolha da cidade de São Paulo se dá pelo fato dos alunos não estarem completamente familiarizados com o ambiente urbano em que estão da megalópole bem como para desfrutar da presença da Exposição Mestres do Renascimento.

Julgamos fazer-se necessária assim, uma proposta de (re)conhecimento do meio urbano, para que possamos auxilia-los a se situarem melhor nas suas relações sociais, políticas e até mesmo familiares. Acreditamos que a experiência e o reconhecimento da história local e do próprio patrimônio cultural possam levar estes alunos a ressignificar

sua relação com a cidade ampliando seus horizontes e repensando algumas noções que carregam, especialmente a de cidadania.

Pretendemos, com o estudo do meio, inculcar uma noção de cidadania que envolva para além de comportamentos básicos em relação ao Estado, mas também comportamentos muito mais comprometidos com o meio social em que vivem de forma a compreender o valor que possuem enquanto sujeitos históricos.

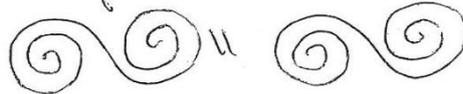
Anexo 6: A poesia de Ouro Preto.

Na cidade de Ouro Preto

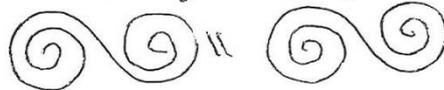
Em Ouro Preto têm muita rua estreita e ladeira
nos Sábados e Domingos se vai à feira
a cidade é toda de mantanhas cercada
e muita coisa neste lugar é comprada.



A Igreja do Pilar é toda de ouro feita
e a construção arquitetônica é perfeita
Aleijadinho fazia no seu tempo esculturas
seu nome foi elevado às alturas.



Tiradentes morou em uma casa na Rua São José
as pessoas que moram aqui rezam com fé
assistem às 7:00hs da manhã todo dia Mina
as obras de Aleijadinho provocam espanto.



Na Casa das Contas as escrivãs fundiam moeda
e muita gente poderosa na cidade se fez queda
Tiradentes era Dentista, se tornou o Mártir da Inconfidência
quando morreu os Mineiros sentiram sua ausência.

Assinatura: ^{Sim!} Cintia de Fátima Matta.

Data: 16/05/2014

Local: Casa das Contas - Centro de Ouro Preto -

Minas Geraes - Brasil.

Bibliografia

ADORNO, T. W. (2011). *Introdução à Sociologia da Música: doze preleções teóricas I*. São Paulo: Editora Unesp.

AUGÉ, M. (1994). *Não-lugares: introdução a uma antropologia da*. Campinas: Papirus.

BARBER, B. R. (2009). *Consumido. Como o mercado corrompe crianças, infantiliza adultos e engole cidadãos*. Rio de Janeiro: Record.

BENJAMIN, W. (2000). *Obras escolhidas – Charles Baudelaire um Lírico no Auge do Capitalismo*. São Paulo: Editora Brailiense.

_____. (1987). *Obras Escolhidas I Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Editora Brasiliense .

_____. (1987). *Obras escolhidas I Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense.

_____. (2000). *Obras escolhidas II. Rua de mão única*. São Paulo: Editora Brasiliense.

_____. (2009). *Passagens*. São Paulo: UFMG.

_____. (2002). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34.

BEZERRA, H. G. (2004). Conceitos básicos. Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos. In: L. (. KARNAL, *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 2 ed. São Paulo: Contexto.

BITTENCOURT, C. M. (2005). *Ensino de História: Fundamentos e métodos*. São Paulo : Cortez.

BONDÍA, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação* , 19.

BOURDIEU, P. (2008). *A distinção. crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp.

CALDEIRA, T. P. (2000). *Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*. . São Paulo: Ed. 34/Edusp.

CAMPOS, Á. d. (2014). *Obra Completa*. Lisboa: Tinta da China.

CASTORIADIS, C. (2002). *As encruzilhadas do labirinto IV: a ascensão da insignificância*. São Paulo: Paz e Terra.

CAUQUELIN, A. (1982). *Essai de philosophie urbaine*. Paris: Presses Universitaires de France.

CERTEAU, M. d. (1994). *A Invenção do Cotidiano. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.

COSTA, C. F. (janeiro/dezembro de 2004). O enem e o desenvolvimento de competências no contexto da educação para o trabalho e a cidadania. *Teias* .

DIMENSTEIN, G. (2012). *O cidadão de Papel*. São Paulo: Ática.

DUARTE, R. (Dezembro de 2011). Indústria Cultural 2.0. *Constelaciones - Revista de Teoria Crítica*, págs. 90 - 117.

DUNKER, C. I. (2015). *Mal estar, sofrimento e sintoma*. São Paulo: Boitempo Editorial.

Educação, M. d. (2009). Matriz de Referência para o ENEM 2009. Brasília : Imprensa Oficial.

ELIAS, N., & SCOTSON, J. I. (2000). *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

FONSECA, S. G. (2003). *Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus.

FREIRE, P. (2005). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1983). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GALZERANI, M. C. (2013). Pesquisa em ensino de História: saberes e poderes na contemporaneidade. In: M. (. Silva, *História. Que ensino é esse*. Campinas: Papirus.

GALZERANI, M. C., & FORTUNA, C. P. (2015). Práticas de memória, tempo e ensino de história. In: E. Zamboni, M. C. Galzerani, & C. Pacievitch, *Memória, sensibilidades e saberes*. Campinas: Alínea.

GAY, P. (2009). *The bourgeois experience: Victoria to Freud. Vol. I Education of the senses*. Nova Iorque: Norton.

HADLER, M. S. (2015). Cidade e ensino de história. In: E. ZAMBONI, M. C. GALZERANI, & C. PACIEVITCH, *Memória, sensibilidades e saberes*. Campinas: Alínea.

KRAMER, S. (2000). Linguagem, cultura e alteridade. Para ser possível a educação depois de Auschwitz, é preciso educar contra a barbárie. *Enrahonar*, 149- 159.

MEIRIEU, P. (2001). Reencontre nationale des classes de ville. Paris.

MEIRIEU, P. (30 mai 2001.). Reencontre nationale des classes de ville. Paris.

MOTTA, C. E. (Agosto de 2001). Indústria cultural e o sistema aopstilado: a lógica do capitalismo. *Cadernos CEDES*, pp. 82-89.

NASCIMENTO, C. R. (2009). *Identidade Pessoal em Paul Ricouer*. Santa Maria, RS: UFSM.

PERRENOUD, P. (2005). *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed.

RANCIÈRE, J. (2005). *A partilha do sensível: estética e política*. . São Paulo: Editora 34.

RIBEIRO, R. J. (1998). *A etiqueta no Antigo Regime*. São Paulo : Moderna.

RODRÍGUEZ, J. B. (2011). A cidadania se torna competência: avanços e retrocesos. In: J. G. SACRISTÁN, *Educar por competências . O que há de novo?* Porto Alegre: Artmed.

SACRISTÁN, J. G. (2011). *Educar por competências. O que há de novo?* Porto Alegre: Artmed.

SANTOS, M. (2003). *Por uma outra globalização. Do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record.

SCHÉRER, R. (2004). *Hospitalités*. Paris: Anthropos.

_____. (1993). *Zeus hospitalier: éloge de l'hospitalité*. Paris: Armand Collin.

SEIXAS, J. A. (2009). A imaginação do outro e as subjetividades narcísicas. Um olhar sobre a invisibilidade contemporânea. [O mal-estar de Flaubert no Orkut.]. In: M. R. NAXARA, I. A. MARSON, & M. B. MAGALHÃES, *Figurações do outro na história*. Uberlândia: EDUFU.

SENNETT, R. (1989). *O declínio do homem público*. São Paulo: Cia das Letras.

SILVA, U. R. (2009). *A infância do sentido: aportes para o ensino de filosofia a partir de uma racionalidade estética*. Pelotas: UFPEL.

SIMMEL, G. (1979). A Metrópole e a Vida Mental, in Velho, Otávio Guilherme (org.), *O Fenômeno Urbano*,. In: O. G. VELHO, *O Fenômeno Urbano*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

THOMPSON, E. P. (2009). *A miséria da Teoria ou um planetário de erros*.

THOMPSON, E. P. (2012). *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: Editora da UNICAMP.